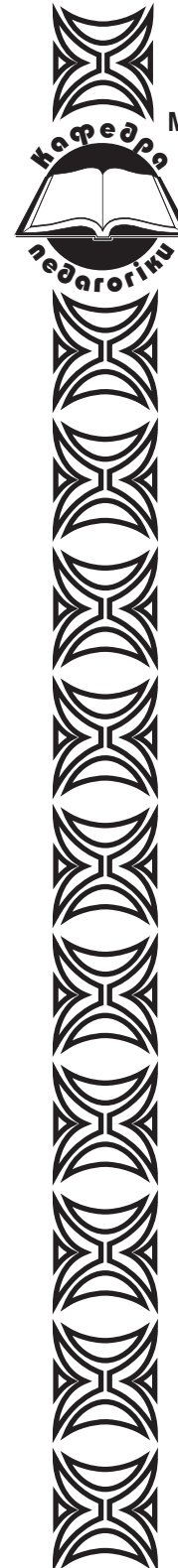


ГУМАНІЗАЦІЯ НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОГО ПРОЦЕСУ

Спецвипуск 8 Частина II



МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ, МОЛОДІ ТА СПОРТУ УКРАЇНИ
Слов'янський державний педагогічний університет

ГУМАНІЗАЦІЯ НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОГО ПРОЦЕСУ

Збірник наукових праць
(Спецвипуск 8)

Частина II

Слов'янськ - 2012

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ і НАУКИ, МОЛОДІ та СПОРТУ УКРАЇНИ
СЛОВ'ЯНСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ

Г У М А Н І З А Ц І Я
НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОГО ПРОЦЕСУ

Збірник наукових праць

(Спецвипуск 8)

Частина II

Слов'янськ – 2012

ISSN 2077–1827
УДК 371.13
ББК 74.202
Г. 94

Гуманізація навчально-виховного процесу : збірник наукових праць / [За заг. ред. проф. **В.І. Сипченка**]. – Спецвип. 8. – Ч. II. – Слов'янськ : СДПУ, 2012. – 355 с.

Редакційна колегія:

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

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

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

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

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

Збірник наукових праць є фаховим виданням із педагогічних наук

(Бюлетень ВАК України № 3, 2010 р.).

**Свідоцтво про державну реєстрацію
друкованого засобу масової інформації
серія КВ № 8844, видано 09.06.2004 р.**

Видано Державним комітетом телебачення і радіомовлення України

Друкується за рішенням Вченої ради
Слов'янського державного педагогічного університету
(протокол № 7 від 28.02.2012 р.)

ISSN 2077-1827
© Кафедра педагогіки СДПУ

ВИЩА ШКОЛА**Богданова Н.**

кандидат філософських наук, доцент кафедри загальноінженерних дисциплін Навчально-наукового професійно-педагогічного інституту Української інженерно-педагогічної академії

УДК 371.68:004.9:[37.0:00816](045)**ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА ПЕРЕВІРКА МЕТОДИКИ
ВИКОРИСТАННЯ ЕЛЕКТРОННОГО НАВЧАЛЬНОГО КУРСУ ПРИ
ВИВЧЕННІ «КУЛЬТУРОЛОГІЇ» ТА ЇЇ ВПЛИВ НА АФЕКТНУ
СФЕРУ СТУДЕНТІВ**

Стаття присвячена проблемам інформатизації навчального процесу з гуманітарних дисциплін у вищій школі. Розкрито методику використання електронного навчального курсу «Культурологія». У статті досліджується необхідність розробки сучасного комп'ютерного навчального курсу. Електронний навчальний курс створено для підвищення якості знань студентів вищих навчальних закладів з гуманітарних дисциплін. Розглянуто педагогічні задачі, які успішно розв'язуються за допомогою комп'ютерного засобу навчання. Проаналізовано основні критерії ефективності моделі комп'ютерного підручника: рівень тривожності, тип та рівень мотивації. Досліджено рівень тривожності, тип та рівень мотивації у контрольній та експериментальній групах. Зроблено порівняння результатів рівня тривожності, типу та рівня мотивації у контрольній та експериментальній групах. У ході виконання даного дослідження перед нами було поставлене таке завдання як експериментальна перевірка ефективності методики використання електронних навчальних курсів при вивченні культурології інженерами-педагогами на основі оптимально підібраних критеріїв. Зміст статті доводить доцільність використання електронних навчальних курсів.

Ключові слова: *гуманітарні дисципліни, вища школа, електронний навчальний курс, лекція, студент, викладач, курс «Культурологія», рівень тривожності, тип та рівень мотивації, контрольна та експериментальна групи.*

Богданова Н.

кандидат философских наук, доцент кафедры общинженерных дисциплин Учебно-научного профессионально-педагогического института Украинской инженерно-педагогической академии

**ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ ПРОВЕРКА МЕТОДИКИ
ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ЭЛЕКТРОННОГО УЧЕБНОГО КУРСА ПРИ
ИЗУЧЕНИИ «КУЛЬТУРОЛОГИИ» И ЕЁ ВЛИЯНИЕ НА
АФЕКТИВНУЮ СФЕРУ СТУДЕНТОВ**

Статья посвящена проблемам информатизации учебного процесса по гуманитарным дисциплинам в высшей школе. Раскрыта методика использования электронного учебного курса «Культурология». В статье исследуется необходимость разработки современного компьютерного курса. Электронный учебный курс создан для повышения качества знаний студентов высших учебных учреждений по гуманитарным дисциплинам. Рассмотрены педагогические задачи, которые успешно развязываются при помощи компьютерного средства обучения. Проанализированы основные критерии эффективности модели компьютерного учебника: уровень тревожности, тип и уровень мотивации.

Ключевые слова: *гуманитарные дисциплины, высшая школа, электронный учебный курс, лекция, студент, преподаватель, курс «Культурология», уровень тревожности, тип и уровень мотивации. Контрольная и экспериментальная группы.*

Bogdanova N.

Candidate of Philosophical Sciences, associate professor of general engineering disciplines of educational-scientific-pedagogical Institute Ukrainian Engineering pedagogic Academy

**EXPERIMENTAL CHECKING OF METHOD OF THE USE OF
ELECTRONIC EDUCATIONAL COURSE AT STUDY OF
«CULTUROLOGY» AND ITS INFLUENCE FOR HIGHLY
EMOTIONAL SPHERE OF STUDENTS**

Article is devoted to the problems of informatisation students educational process on humanitarian disciplines in higher education. Disclosed the use of e-learning course "cultural studies" in article explores the need for development of modern computer course. The online training course is designed to improve the quality of students of higher educational institutions in the humanities. Considered educational tasks that successfully let off the leash by computer learning tool. Analyzed key criteria for effectiveness model of computer tutorial: levels of anxiety, the type and level of motivation.

Keywords: *Humanities, graduate school, e-learning course, lecture, student, teacher, course of Culturology, anxiety level, type, and level of motivation, control and experimental groups.*

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок з важливими науковими чи практичними завданнями. Сучасна система освіти виконує подвійну функцію в суспільному розвитку: з одного боку, вона є одним з основних інститутів соціалізації людини, формування гармонійно розвиненої, активної творчої особистості, з іншого – забезпечує підготовку професійних кадрів суспільства. Сьогодні виконання цих функцій здійснюється в умовах високої динамічності розвитку інформаційних технологій і відповідних вимог до результатів діяльності освітньої системи. В умовах глобальних інформаційних процесів актуалізується важливість інформатизації освіти, основаної на творчому запровадженні сучасних інформаційних технологій навчання. У цьому контексті ключове значення має здатність освітньої системи оперативно і гнучко реагувати на зміни соціального замовлення суспільства. На виконання цього замовлення необхідно активно запроваджувати інформаційні технології у навчальний процес, що дозволить готувати професійні кадри з урахуванням особистісного розвитку, підвищення рівня креативності мислення, формування інформаційних практичних вмінь та навичок. Основою інформаційних технологій навчання є електронні навчальні курси, як новітні засоби навчання сучасної системи професійної освіти.

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. Педагогічна наука накопичила певний творчий потенціал і практичний досвід застосування інформаційних технологій в освіті. Проблему ефективного використання електронних засобів навчання у своїх роботах досліджують Волков С.В., Орешкіна Л.В. [1], Писаренко О.А. та інші вчені. Так, Волков С.В. вивчає педагогічні умови використання електронного підручника з дисципліни "Бази даних" в освітньому процесі технічного ВНЗ; Орешкіна Л.В. обґрунтовує дидактичні умови розробки та використання електронних засобів навчання на заняттях з "Інформатики" у коледжах; Писаренко О.А. теоретично обґрунтовує та експериментально перевіряє науково-методичні основи застосування нових інформаційних технологій в екологічній освіті студентів економічних спеціальностей. У роботах названих вчених використовуються різні критерії для оцінки ефективності використання електронних засобів навчання та реалізуються різні підходи для експериментальної перевірки розроблених методик використання інформаційних технологій у навчальному процесі.

Однак, в рамках кожного окремого дослідження, на наш погляд, недостатньо оптимально підібрані критерії для оцінки ефективності

використання електронних навчальних курсів та не проводиться експериментальна перевірка методики їх використання при вивченні культурології в рамках професійної підготовки інженерів-педагогів. Отже, має місце протиріччя між об'єктивною необхідністю експериментальної перевірки ефективності методики використання електронних навчальних курсів при вивченні культурології інженерами-педагогами та недостатністю теоретичних і науково-методичних розробок стосовно критеріїв визначення цієї ефективності у зазначених умовах.

Формулювання цілей статті (постановка завдання). Таким чином, метою нашого дослідження є експериментальна перевірка ефективності методики використання електронних навчальних курсів при вивченні культурології інженерами-педагогами на основі оптимально підібраних критеріїв.

Виклад основного матеріалу дослідження з новим обґрунтуванням отриманих наукових результатів. Гіпотеза дослідження складається у тому, що процес навчання буде більш ефективним за умов використання електронних навчальних курсів. При цьому, в якості основних критеріїв ефективності будуть аналізуватись: коефіцієнт засвоєння навчального матеріалу (навчання буде вважатись ефективним, якщо коефіцієнт засвоєння в експериментальній групі підвищиться після проведення педагогічного експерименту у порівнянні з коефіцієнтом до експерименту); рівень тривожності, як показник психологічного комфорту (навчання ефективно, якщо рівень тривожності студентів експериментальної групи не підвищується в результаті використання електронного навчального курсу); тип та рівень мотивації (навчання ефективно, якщо збільшиться відсоток внутрішньої мотивації або підвищиться її рівень в експериментальній групі).

Виходячи з висунутої гіпотези дослідження передбачається розв'язати наступні завдання: 1. дослідити коефіцієнт засвоєння навчального матеріалу; 2. рівень тривожності; 3. тип та рівень мотивації; 4. проаналізувати та порівняти результати у контрольній та експериментальній групах.

Педагогічний експеримент був проведений на базі Навчально-наукового професійно-педагогічного інституту Української інженерно-педагогічної академії. Заняття у контрольній групі проводились за традиційною методикою, а в експериментальній – із застосуванням електронного навчального курсу по дисципліні "Культурологія".

Педагогічний експеримент проводився серед студентів четвертого курсу, що вивчають дисципліну "Культурологія": група Хч8-1 (обрана як експериментальна) – 18 студентів, група ПН8-1 (обрана як контрольна) – 9 студентів. Групи, що прийняли участь в експерименті, не були

профільними або обраними спеціально, тому в них присутні студенти з різною успішністю (за підсумками вхідного контролю). Заняття у контрольній групі проводились за традиційною методикою (викладач і традиційний підручник), а в експериментальній групі навчання проводилось з використанням електронного навчального курсу. Контроль знань проводився з допомогою контрольних тестувань (по 15 тестових питань у кожному) за темами модулю № 1 "Соціокультурні світи" з дисципліни "Культурологія". Крім цього, відстежувались зміни афективної сфери студентів на кожному етапі експерименту у кожній групі.

З позицій гуманізації освіти оцінка індивідуально-психологічної ефективності є не просто доцільною, а необхідною при роботі конкретного студента з конкретним електронним навчальним курсом, і здійснювати корекцію навчальних впливів необхідно на основі цього показника.

При оцінці електронних навчальних засобів вкрай рідко оцінюється їх вплив на емоційно-психологічний стан студентів. Однак, вимога комфортності під час роботи студента з електронним навчальним курсом є однією з найважливіших. Для оцінки змін емоційного стану студентів у процесі роботи з електронним навчальним курсом під час вивчення культурології був використаний психологічний тест (методика) Ч.Д.Спілбергера "Шкала реактивної тривожності". Реактивна (ситуативна) тривожність пов'язана з конкретною зовнішньою ситуацією. Цей стан виникає як емоційна реакція на стресову ситуацію і може бути різною за інтенсивністю і динамічністю у часі. Реактивна тривожність як стан характеризується суб'єктивними переживаннями таких емоцій як напруження, занепокоєння, нервозність. Тест Ч.Д.Спілбергера складається з 20 питань, на кожне з яких пропонується чотири варіанти відповідей. За результатами аналізу тестування підсумковий показник може знаходитись в межах від 20 до 80. Чим більший показник, тим вищий рівень реактивної тривожності [3].

На основі вимірювань рівня тривожності використовувались наступні критерії для оцінки доцільності і ефективності застосування електронного навчального курсу для навчання даного студента: якщо рівень тривожності в результаті роботи студента з даним електронним навчальним курсом підвищився, то використання цього засобу навчання для даного студента недоцільно; якщо рівень тривожності знизився або залишився без змін, то застосування даного електронного навчального курсу вважається доцільним. Звернемо увагу, що вказаний критерій може розглядатись тільки відносно роботи конкретного студента з даним електронним навчальним курсом [1].

Результати вимірювань рівня тривожності студентів експериментальної і контрольної груп до і по завершенню експерименту наведені у таблиці 1 та на рис. 1 і рис. 2.

Рівень тривожності студентів

| Рівень тривожності | Контрольна група | | | | Експериментальна група | | | |
|--------------------|-------------------------|----|----------------------------|----|-------------------------|----|----------------------------|----|
| | До початку експерименту | | По завершенню експерименту | | До початку експерименту | | По завершенню експерименту | |
| | кількість | % | кількість | % | кількість | % | кількість | % |
| низький | 2 | 22 | 2 | 22 | 1 | 6 | 3 | 17 |
| середній | 4 | 44 | 4 | 44 | 9 | 50 | 8 | 44 |
| високий | 3 | 33 | 3 | 33 | 8 | 44 | 7 | 39 |

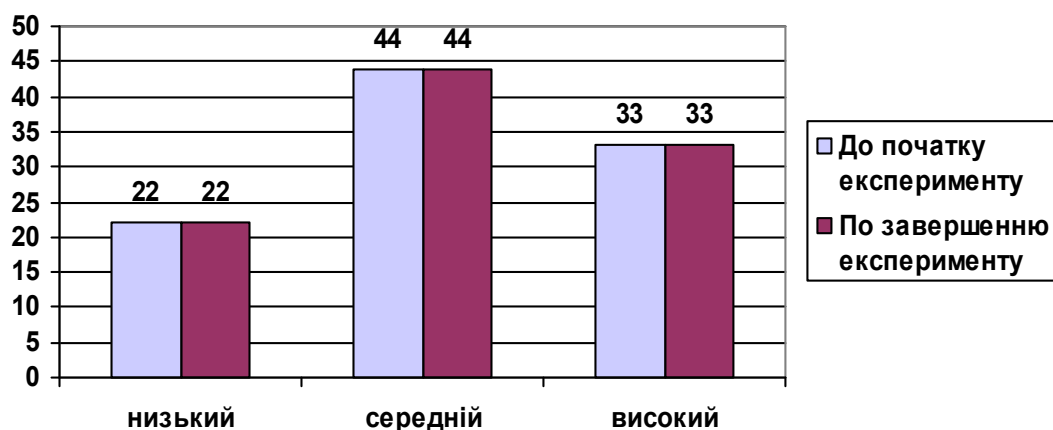


Рис. 1. Рівень тривожності студентів контрольної групи.

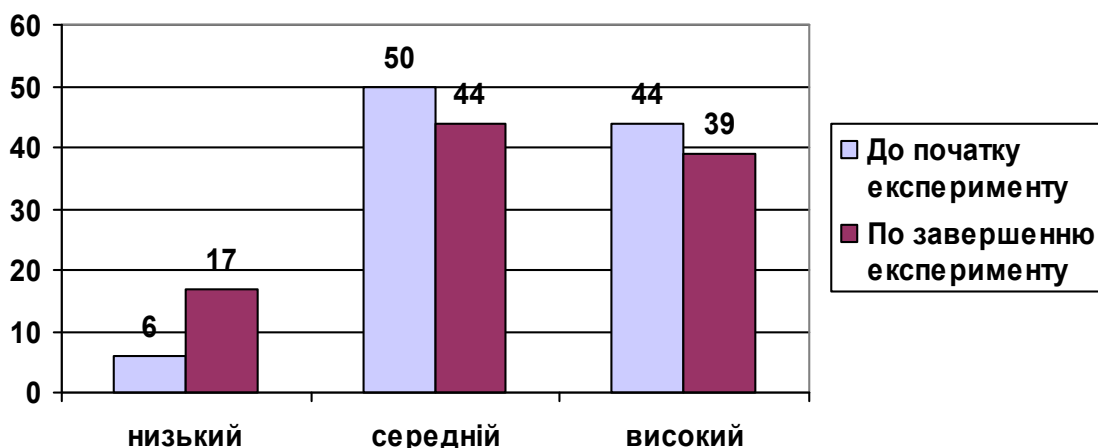


Рис. 2. Рівень тривожності студентів експериментальної групи.

За результатами аналізу змін рівня тривожності студентів в контрольній та експериментальній групах до початку та по завершенню експерименту можна зробити висновок, що у контрольній групі ніяких змін не відбулося, а в експериментальній групі на 11% збільшилась кількість студентів з низьким рівнем тривожності та на 5% зменшилась кількість студентів з високим рівнем тривожності. Серед причин таких змін можна передбачити зменшення контактів з викладачем та

однорупниками, тобто обмеження зовнішніх подразників, під час роботи з електронним навчальним курсом. Також можна передбачити звичність комп'ютерного середовища для сучасної молоді, від якого вони не очікують жодних погроз та небезпек.

В умовах особистісно-орієнтованого навчання саме особистість та індивідуальність студента лежить в центрі освітнього процесу. При цьому підготовка спеціалістів передбачає розвиток системи їх потреб і мотивів. Визначальний вплив на результат навчання відіграє мотивація, яка лежить в основі спонукання студентів до навчальної діяльності. Характер мотивації навчання і особливості особистості є показниками якості навчального процесу. Фактор мотивації для успішного навчання сильніший, ніж фактор інтелекту. Усвідомлення високої значимості мотиву для успішного навчання спонукало нас до визначення типу мотивації у студентів та її залежності від використання електронного навчального курсу при вивченні культурології.

Серед мотивів навчальної діяльності ми досліджували зовнішні та внутрішні. Мотив є внутрішнім, якщо він співпадає з метою навчальної діяльності студента. Внутрішній мотив пов'язаний з пізнавальною потребою суб'єкта, коли студент безпосередньо включений у процес пізнання, і це доставляє йому емоційне задоволення. Домінування внутрішньої мотивації характеризується проявом власної активності студента у процесі навчальної діяльності.

Зовнішньо мотивованою навчальна діяльність стає при умові, що оволодіння змістом навчального предмету служить не ціллю, а засобом досягнення інших цілей. Це може бути отримання гарної оцінки, диплому, стипендії, похвали, визнання товаришів, підкорю вимогам викладача тощо. При зовнішній мотивації знання не виступає ціллю навчання, студент відчужений від процесу пізнання. Предмети, що вивчаються, для студента не є внутрішньо прийнятними, внутрішньо вмотивованими, а зміст навчальних предметів не стає особистісною цінністю.

Викладач, зацікавлений у підвищенні ефективності своєї діяльності, повинен звертати увагу на мотивацію навчальної діяльності студентів і прагнути до її активізації і підтримання на високому рівні. В якості методичного інструментарію, що дозволив визначити наявний рівень мотивації студентів і проаналізувати її динаміку при використанні електронного навчального комплексу під час вивчення культурології ми використали методику діагностики спрямованості мотивації вивчення навчального предмету, розроблену Т.Д.Дубовицькою.

Мета методики – виявлення спрямованості і рівня розвитку внутрішньої мотивації навчальної діяльності студентів при вивченні ними конкретних предметів.

Методика складається із 20 суджень і запропонованих варіантів відповіді. За результатами аналізу тестування можна виявити не тільки тип мотивації кожного студента (внутрішня, зовнішня), але і рівень внутрішньої мотивації (низький, середній, високий). Методика може використовуватись у роботі з усіма категоріями студентів, здатних до самоаналізу і самозвіту. Серед інших сфер застосування, методика передбачає виявлення ефективності (якості) застосування викладачем методики (технології) навчання: порівняння результатів дослідження мотивації у контрольній і експериментальній групах [4].

За результатами дослідження типу мотивації та рівня внутрішньої мотивації студентів експериментальної і контрольної груп до і по завершенню експерименту заповнюється таблиця 2 та зображуються діаграми (рис. 3-6).

Таблиця 2

Мотивація у групах

| Тип та рівень мотивації | Контрольна група | | | | Експериментальна група | | | |
|-------------------------|-------------------------|----|----------------------------|----|-------------------------|----|----------------------------|----|
| | До початку експерименту | | По завершенню експерименту | | До початку експерименту | | По завершенню експерименту | |
| | кількість | % | кількість | % | кількість | % | кількість | % |
| Зовнішня | 4 | 44 | 4 | 44 | 8 | 44 | 6 | 33 |
| Внутрішня | 5 | 56 | 5 | 56 | 10 | 56 | 12 | 67 |
| низький | 3 | 33 | 3 | 33 | 4 | 22 | 3 | 17 |
| середній | 5 | 56 | 5 | 56 | 12 | 67 | 13 | 72 |
| високий | 1 | 11 | 1 | 11 | 2 | 11 | 2 | 11 |



Рис. 3. Зовнішня мотивація

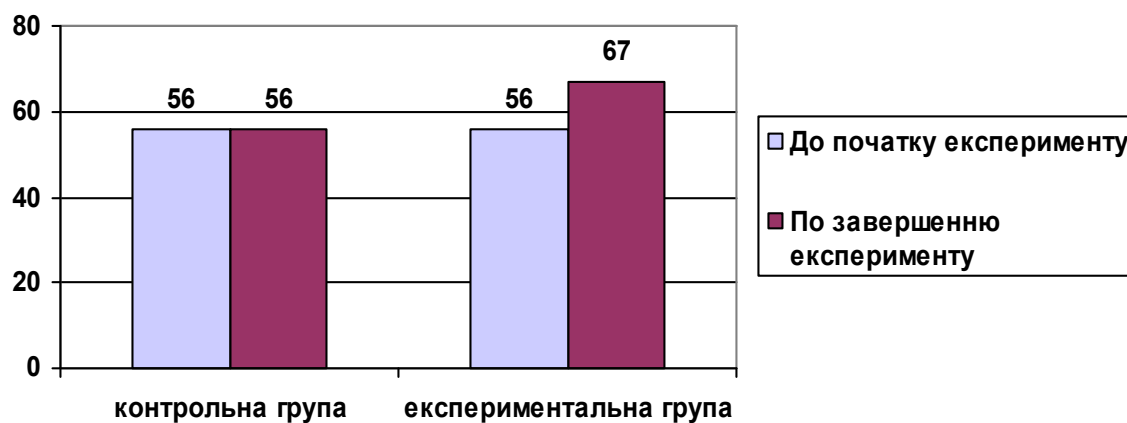


Рис. 4. Внутрішня мотивація.

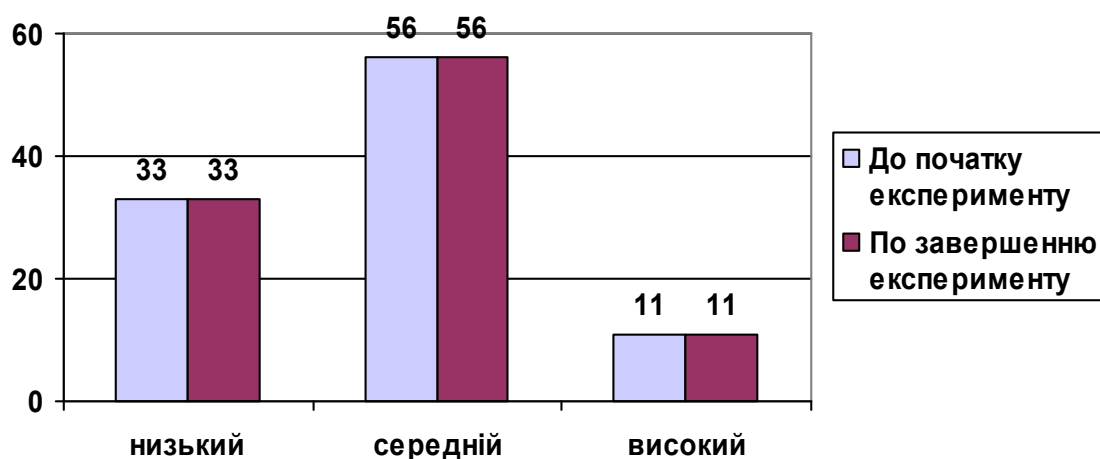


Рис. 5. Рівень внутрішньої мотивації студентів контрольної групи

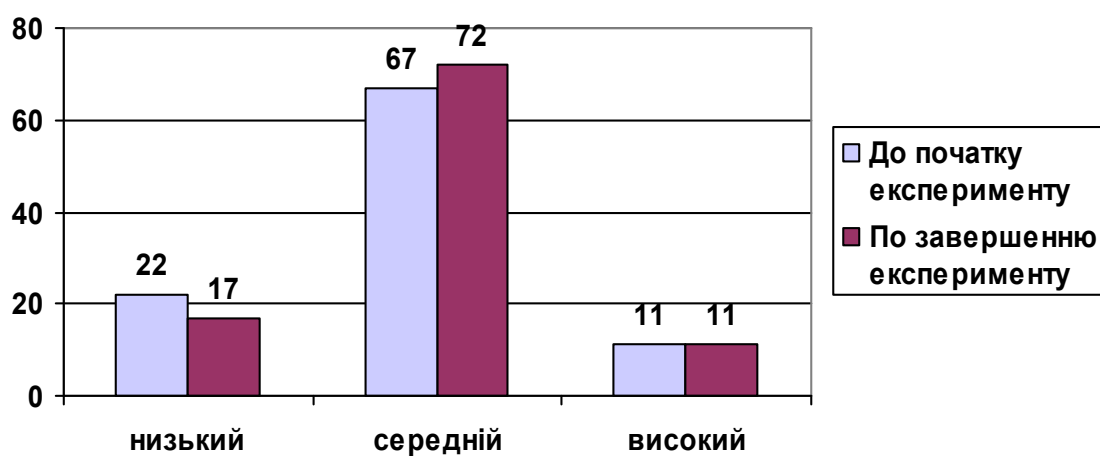


Рис. 6. Рівень внутрішньої мотивації студентів експериментальної групи

За результатами аналізу змін мотиваційної сфери студентів контрольної та експериментальної груп до та по завершенню експерименту можна зробити висновки про те, що змін у контрольній групі не відбулося, а в експериментальній групі частка студентів з внутрішньою мотивацією збільшилась на 11%, відповідно, із зовнішньою – зменшилась на ті ж 11%; кількість студентів з низьким рівнем внутрішньої мотивації зменшилась на 5%, з середнім рівнем – збільшилась на 5%. Таким чином, в результаті застосування електронного навчального курсу відбулися позитивні зміни мотиваційної складової діяльності студентів експериментальної групи.

Для перевірки ефективності використання розробленого електронного навчального курсу з культурології аналізувались наступні критерії: коефіцієнт засвоєння навчального матеріалу, рівень тривожності, тип та рівень мотивації. За результатами проведеного експерименту можна зробити наступні висновки:

1) Відбулися позитивні зміни щодо рівня тривожності студентів експериментальної групи:

- низький рівень – зменшився з 94% до 78% в експериментальній групі та залишився без змін у контрольній групі;
- середній рівень – залишився без змін в контрольній групі та збільшився з 6% до 11% в експериментальній групі;
- високий рівень – збільшився з 0% до 11% в експериментальній групі та залишився без змін у контрольній групі.

2) Покращився тип мотивації студентів експериментальної групи:

- зовнішня мотивація – зменшилась з 44% до 33% в експериментальній групі та залишилась без змін у контрольній групі;
- внутрішня мотивація – збільшилась з 56% до 67% в експериментальній групі та залишилась без змін у контрольній групі.

3) Відбулись позитивні зміни щодо рівня внутрішньої мотивації:

- низький рівень – зменшився з 22% до 17% в експериментальній групі та залишився без змін у контрольній групі;
- середній рівень – збільшився з 67% до 72% в експериментальній та залишився без змін у контрольній групі;
- високий рівень – залишився без змін в експериментальній групі та у контрольній групі.

Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок у даному напрямку. Таким чином, проведене дослідження показало, що застосування електронних навчальних курсів при підготовці інженерів-педагогів дозволило удосконалити освітній процес та підвищити його ефективність. Результати педагогічного експерименту підтверджують гіпотезу нашого дослідження.

Серед подальших пошуків у дослідній області можна виділити визначення додаткових критерії ефективності використання електронних навчальних курсів та інших електронних навчальних засобів для різних спеціальностей з різних навчальних дисциплін.

Література

1. Орешкина Л.В. Дидактические условия создания и использования электронных средств обучения: Дисс. ... канд. пед. наук / Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского. – Ярославль-Красногорск, 2005. – 142 с.
2. Смирнов С.А. Педагогика: Педагогические теории, системы, технологии. – М.: Академия, 2006. – 512 с.
3. Дерманова И.Б. Диагностика эмоционально-нравственного развития. – СПб: Речь, 2002. – 176 с.
4. Дубовицкая Т.Д. Методика диагностики направленности учебной мотивации // Психологическая наука и образование. – 2002. – №2. – С. 42-45.
5. Новиков Д.А. Статистические методы в педагогических исследованиях. – М.: МЗ-Пресс, 2004. – 67 с.

Волга А.

асистент кафедри загальноінженерних дисциплін Стаханівського навчально-наукового інституту гірничих та освітніх технологій Української інженерно-педагогічної академії

УДК 81'271

МОВЛЕННЄВА КУЛЬТУРА У КОНТЕКСТІ ЗАГАЛЬНОЇ КУЛЬТУРИ ЛЮДИНИ

У даній статті мовленнєва культура розглядається у контексті загальної культури людини; показано тісний зв'язок мовленнєвої культури з естетичною та духовною культурою особистості; обґрунтується твердження, що внутрішній світ людини відображається за допомогою мовленнєвої культури.

Ключові слова: культура, мовлення, мова, мовленнєва культура, культура особистості.

Волга А.

ассистент кафедры общинженерных дисциплин Стахановского учебно-научного института горных и образовательных технологий

РЕЧЕВАЯ КУЛЬТУРА В КОНТЕКСТЕ ОБЩЕЙ КУЛЬТУРЫ ЧЕЛОВЕКА

В данной статье речевая культура рассматривается в контексте общей культуры человека; показана тесная связь речевой культуры с эстетической и духовной культурой личности; обосновывается

утверждение, что внутренний мир человека отражается посредством речевой культуры.

Ключевые слова: *культура, речь, язык, речевая культура, культура личности.*

Volga A.

assistant of the Chair of General Engineering Subjects of Stakhanov Training-Scientific Institute of Mining and Educational Technologies

SPEECH CULTURE IN THE CONTEXT OF GENERAL PERSONAL CULTURE

In the article speech culture is considered in the context of general personal culture; close connection of speech culture with aesthetic and spiritual culture is shown; explanations of the statement that speech culture reflects person's inner world are presented.

Key words: *culture, speech, language, speech culture, personal culture.*

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок з важливими науковими та практичними завданнями. «Заговори, щоб я тебе побачив» є давнім висловом, що якнайкраще розкриває сутність мовленнєвої культури людини і може слугувати ключем для сприйняття будь-якого. В процесі мовленнєвої діяльності людина «з головою видає саму себе». Саме у мовленні люди виявляють свій внутрішній світ, свою духовність, свою культуру. Чи є така людина, яка не хотіла би бути поміченою, почутою, прийнятою, зрозумілою, не хотіла би в спілкуванні з іншими подати себе якнайкраще? Щоб досягти цього, людині потрібно перш за все розвивати та підвищувати власну загальну культуру, яка відіб'ється у мовленні.

Зрозуміти сутність культури можна лише через призму діяльності людини, народів, що населяють планету. Культура не існує поза людиною. Вона перш за все пов'язана з людиною і породжена нею. Культура як соціальний феномен спонукає людину постійно шукати сенс свого життя, перевіряти свої світоглядні уявлення в діяльності, оскільки без культури і поза культурою немає ані суспільства, ані соціальної групи, ані людини.

Культура відрізняє людину від усіх інших істот. Кожна культура - це неповторний Всесвіт, створений певним відношенням людини до світу і до самого себе. Культура сама по собі є продуктом людської творчості: людина через культуру відкриває і змінює світ і свою сутність. Людина є творцем, і через цю обставину виявляє здатність до творіння культури. Людина також є творінням культури, бо не тільки приймає участь у процесі створення і розвитку культури, а також є породженням того середовища, в якому вона виховується та живе. [1].

Аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми і на які спирається автор. Розглядаючи

мовленнєву культуру в контексті загальної культури особистості ми спираємося на ряд досліджень, які розкривають сутність культури як загальнолюдського явища, її привласнення особистістю, виявлення у мові та мовленнєвій діяльності. Цим проблемам присвячені дослідження і монографії таких вчених, як П.Гуревич, В.Сухомлинський, А.Леонтьєв, С.Броннікова, А.Радугін, Л.Введенська та ін.

Формулювання цілей статті (постановка завдання). Мета статті полягає в тому, щоб розкрити явище мовленнєвої культури у контексті загальної культури особистості, розглянути виховне значення мови, показати тісний зв'язок мовленнєвої культури з інтелектуальною та духовною культурою людини, довести, що внутрішній світ особистості відображається через її мовленнєву культуру.

Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів. Людина - єдина істота на землі, яка наділена мовленням. Історія східнослов'янської культури свідчить про визнання великої сили слова, взаємозв'язок "золотого слова" із практичними справами людини, її моральним самобуттям, цінування щирості у словах, простоти, невимушеності мовлення, доречності мовчання, заборони хули на ближнього, пустопорожньої балаканини, багатослів'я тощо. У ХІХ ст. у вітчизняній лінгвістиці та педагогіці питання мовленнєвої культури розглядались переважно крізь призму риторики. К.Ушинський, видатний вітчизняний педагог, виступав палким захисником рідномовності навчання, вважав провідним засобом виховання особистості саме мову, називав мовленнєву здатність Божим даром, дивом людської природи. С.Русова розглядала мову як соціальний зв'язок між людьми, засіб для виявлення внутрішнього світу, для сприйняття нового безмежного знання. В.Сухомлинський підкреслював тісний взаємозв'язок мовленнєвої культури з естетичною та інтелектуальною культурою особистості.

В.Сухомлинський вважав, що першоосновою самосвідомості особистості є рідна мова, бо вона така ж давня, як і свідомість. Саме мова вбирає в себе таємничим і зосередженим способом усю душу, минуле, весь духовний уклад і творчі помисли народу. Мова – це духовне багатство народу. Мовна культура є дзеркалом духовної культури людини [2].

Мовленнєва культура особистості становить частку загальної культури, яка потрібна для розвитку національної культури народу. Любов до слова лежить в основі всієї людської культури.

Як слушно зазначає В.Сухомлинський «із думки і слова почалося становлення людини; думка, втілена в слово, підняла нас над природою, над усіма речами й явищами, над епохами й століттями. Слово ввібрало в себе найтонші прояви наших почуттів; у ньому закарбувалася душа, звичаї,

традиції, радості й болі народу — всі його духовні цінності, творені століттями» [3].

Уже в ранньому віці в дитини закладаються основи культури, у тому числі і культури спілкування. Маючи певну базу, людина протягом свого життя прагне до підвищення своєї культури. До цього її підштовхує бажання постійно відкривати для себе щось нове у навколишньому світі. Якщо культура спілкування закладена в людині з дитинства і стає нормою її життя, то вона буде виявлятися і в екстремальних ситуаціях, тобто підсвідомо.

Кожне окреме покоління і кожна окрема людина, що належить до даного покоління, засвоює мову. Мова стає надбанням кожного окремого індивіда, засобом спілкування, а рівно й засобом мислення і засобом усвідомлення дійсності [4].

Через мовлення людина самовиражається, виявляючи таким чином свою культуру. Мовлення як засіб творчості забезпечує, з одного боку, індивідуальну самобутність, неповторність творчої діяльності, а з іншого — можливість інтеграції індивідуального у національне (через зовнішню комунікативну функцію) та національного — у загальнолюдське (через національне, що має кожна мова) [5].

Ю.Мілютін стверджував, що мова є головним формотворним чинником культури, соціокультурним феноменом, що утворюється людиною в процесі її життєдіяльності. Учений при найзагальнішому розгляді мови показує її потрійне призначення. По-перше, вона є засобом мислення, що виражається в емоційно-плотській і образній формі, у формі слів і абстрактних символів. По-друге, мова служить закріпленню і збереженню людських умінь або практик. У цій якості вона виявляється носієм інформації, зафіксованої в текстах і речово-наочних формах (артефактах). Саме ця функція мови сприяє трансляції культури від минулого до сьогодення і майбутнього. По-третє, функцією мови є спілкування або комунікативна функція.

Зрозуміло, насправді мова з'являється нерозчленованою цілісністю, де її функції виявляються взаємозв'язаними. Мова не може бути тільки способом мислення, не будучи одночасно засобом вираження думки, тобто не виконувати функції спілкування та фіксації накопиченого досвіду. Ми не можемо мислити, не використовуючи мову, так само як неможливе позамовне вираження і фіксація думки. За допомогою мови ми самостверджуємось і виявляємо себе, висловлюємо наші думки і навіть приховуємо наші наміри, коли при певних обставинах не хочемо бути поміченими.

Аврелій Августин (354-430 р.) вважав, що думки, слова і вчинки настільки пов'язані, що, здавалося б, безневинна думка про заборонене робить людину підсудною моралі [6].

Ці міркування підтверджують, що загальна культура людини нерозривно пов'язана з культурою її мовлення. Всі дії, висловлювання, думки, які втілюються в мовленні людини, виражають її культуру.

Думка - це мовлення, звернене до самого себе. Мова з'являється як одна з важливих умов формування самосвідомості. Слово наповнюється інтелектуальним змістом через контекст, в якому воно присутнє. У свою чергу думка перебудовує мову і спонукає до її розвитку.

Мовлення є складовою способу життя і способу поведінки, а також спілкування з собою подібними: воно свідчить про уміння людини жити в суспільстві. Здавна існує погляд на риторичне знання як на засіб очищення душі, результат духовного розвитку людини і суспільства. Етичні цінності додають сенс людському життю [7].

«Мовна культура людини, – відзначає Сухомлинський, – це дзеркало її духовної культури. Найважливішим засобом впливу на дитину, облагороджування її почуттів, душі, думок, переживань є краса і велич, сила і виразність рідного слова [2].

У спілкуванні ми обстоюємо, розвиваємо, пізнаємо власне «Я». Взаємодіючи з іншими людьми, людина не лише прагне назустріч загальному, але й виявляє неповторні риси своєї особистості, бореться за них, стверджує своє оригінальне, творче, унікальне буття. Можна стверджувати, що культура мовлення виступає інструментом артикульованого світовідчуття, світосприймання, світоуявлення, світопереживання, світобачення [7].

В. Сухомлинський підкреслював тісний взаємозв'язок мовленнєвої культури з естетичною та інтелектуальною культурою особистості.

«Мовленнєва культура, — за визначенням В. Сухомлинського, — становить живодайний корінь культури розумової, усього розумового виховання, високої, справжньої інтелектуальності. Завдяки мові людина має доступ до найрізноманітніших джерел, що живлять емоційну, інтелектуальну й вольову сферу її духовного життя. У мові відбивається ідейна спрямованість духовного життя людини, слово містить у собі невичерпні можливості для впливу на її світоглядну сферу» [8].

Найбільш за все тісний зв'язок мовленнєвої культури спостерігається із естетичною та художньою культурою. Це пояснюється тим, що будь-яка культура є носієм естетичних цінностей, тому естетичні компоненти притаманні мовленнєвій культурі саме тому, що естетична виразність слова формується завдяки переживанню краси. Зразком мовленнєвої культури є художнє мовлення, яке яскраво представлено у мистецтві слова (література, театр, кіно, телебачення та ін.).

Таким чином, мовленнєва культура є інтегральною духовною властивістю особистості, яка відбиває здатність людини до культурно-

мовленнєвої діяльності, спрямованої на загальнокультурну комунікацію, що заснована на принципах естетизації і гуманістичній спрямованості поведінки.

Уміння володіти словом, відчуття краси слова потрібні кожній людині. Той, хто серцем сприймає красу слова, вміє передати словом найтонші відтінки людських думок і переживань, підніметься на високу сходинку справжньої людської культури. І навпаки, низька культура мови збіднює духовний світ людини. «Убогість слова — це убогість думки, а убогість думки веде до моральної, інтелектуальної, емоційної, естетичної «товстошкірості» [9]. Видатний педагог, звичайно, був далекий від однозначного висновку: багата мова — багатий духовний світ, розвинуте почуття краси слова — висока моральна культура. Вчений добре розумів, що мовна культура бере участь у формуванні світогляду тільки в гармонійній єдності з культурою моральних почуттів, відносин, вчинків. Разом із тим він нагадує, що слово само по собі також впливає на становлення і розвиток розуму, і якщо ми говоримо: людина — істота обдарована, то маємо на увазі здатність активно пізнавати світ, брати активну участь у житті суспільства, а це неможливо без високорозвиненої мовної культури.

Л.Введенська стверджує, що слово, мовлення є показником загальної культури людини, її інтелекту, її мовленнєвої культури. Культура мовлення входить в поняття спілкування. Тому перш за все слід осмислити, що таке спілкування, яка його роль в житті людини, від чого залежить його ефективність.

Дослідник літератури і культури Древньої Русі академік Д. Ліхачев, говорячи про мовленнєву культуру, підкреслює виховне значення мови, її роль у формуванні мислення. Багатство, точність, чіткість вираження думки, на думку вченого, свідчить про багатство загальної культури людини, про високу міру її професійної підготовки.

Мова не лише кращий показник загальної культури, але і кращий вихователь людини. Чітке вираження своєї думки, багата мова, точний підбір слів у мовленні формує мислення людини та її професійні навички у всіх галузях людської діяльності. [10].

У спілкуванні люди розкривають свої думки, показуючи тим самим свою культуру. Культура відображається в мовленні. Таким чином, мовлення показує культуру особистості та усього суспільства.

Висновки й перспективи подальших розвідок у даному напрямі. Ослідження показало, що людина не може існувати без культури і поза культурою. Вона збагачує свій духовний світ за допомогою культури, а своєю діяльністю людина примножує та вносить зміни в культуру, в якій вона живе. Тобто людина є одночасно творінням та творцем культури.

Слово має дуже велике значення для культурного розвитку людини. Слово певною мірою є вихователем людського внутрішнього світу. В мові

та мовленні передається культура того середовища, того народу, в якому живе особистість. Саме через мовлення людина пізнає світ та долучається до культури свого народу. Та з іншого боку мовленнєва культура особистості має творчий характер, тобто вона відображає індивідуальний вибір форм та засобів спілкування. Під час мовлення людина часто використовує не тільки шаблонні вирази, а й створює нові форми висловлювання, тим самим збагачуючи свою мовленнєву культуру.

Мовленнєва культура є часткою загальної культури людини і це незаперечний факт. Тільки та людина має високу мовленнєву культуру, у якої багатий внутрішній світ та духовна краса.

Література

1. Радугин А.А. Культурология/А.А.Радугин. - М.: Центр, 2001. — 304 с.
2. Сухомлинський В.О. Народження громадянина: Вибрані твори в 5-ти т./В.О.Сухомлинський – К.: Рад. школа, 1977. – т.3 - С. 201-202
3. Сухомлинський В. О. Слово рідної мови/В.О.Сухомлинський// Укр. мова і література в школі. - 1968 - № 12. - С. 1
4. Леонтьев А.А.Язык, речь, речевая деятельность/А.А.Леонтьев. - М.: Просвещение, 1969. - 214 с.
5. [Броннікова, С. М.](#) Роль мовленнєвої культури в процесі формування особистості [Текст] : научне издание / С. М. Броннікова // Педагогіка, психологія та медико-біологічні проблеми фізичного виховання і спорту : научне издание / М-во освіти і науки України, Держ. комітет України з питань фіз. культури і спорту, Харківська держ. акад. дизайну і мистецтв (Харківський худ.-пром. ін-т), Донецький держ. ін-т здоров'я, фіз. виховання і спорту. - Харків ; Донецьк, 2004. - № 1 : Спеціальний випуск за темою: Дидактика спорту: Проблеми, тенденції, перспективи, Ч. 2. - С. 12-17.
6. Милютин Ю.Е. Специальные проблемы конституирования и бытования культуры. Размышления о вербальном языке молодежной культуры /Ю.Е.Милютин, Ю.Н.Солонин, Е.Г.Соколова//Введение в культурологию: Курс лекций. - СПб., 2003. - 167 с.
7. Марченко О.И. Специальные проблемы конституирования и бытования культуры Риторика в контексте культуры/О.И. Марченко Ю.Н.Солонин, Е.Г.Соколова//Введение в культурологию: Курс лекций. - СПб., 2003. - 167 с.
8. Сухомлинський В.О. Народження громадянина: Вибрані твори в 5-ти т./В.О.Сухомлинський – К.: Рад. школа, 1976. – т.1 - С. 319
9. Сухомлинський В.О. Методика виховання колективу/ В.О.Сухомлинський. - К.,1971. - С. 96.
10. Введенская Л.А. Культура речи/Л.А.Введенская - Ростов н/Д.: Феникс, 2001.- 448 с.

Главатських І.

к.пед.н., доцент кафедри загальноінженерних дисциплін Української інженерно-педагогічної академії

УДК 514.18 (045)

ЗАГАЛЬНА ХАРАКТЕРИСТИКА МАТЕМАТИЧНОЇ ПІДГОТОВКИ СТУДЕНТІВ ХІМІКО-ТЕХНОЛОГІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ ТЕХНІЧНИХ ВУЗІВ

Стаття присвячена дослідженню проблеми професійної спрямованості викладання вищої математики, аналізу математичної освіти на хіміко-технологічних спеціальностях технічних вузів, розробці шляхів реалізації професійної спрямованості на хіміко-технологічних спеціальностях технічних та інженерно-педагогічних вузів.

Ключові слова: професійна спрямованість курсу, математична модель, міжпредметні зв'язки, математична підготовка, мотиваційний фактор, професійна задача, прикладна задача.

Главатских И.

к.пед.н., доцент кафедры общеинженерных дисциплин Украинской инженерно-педагогической академии

РЕАЛЬНЫЕ ШАГИ УСИЛЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ КУРСА ВЫСШАЯ МАТЕМАТИКА

Статья посвящена исследованию проблемы профессиональной направленности преподавания математики, анализу математического образования на химико-технологических специальностях технических вузов и разработке путей реализации профессиональной направленности на химико-технологических специальностях технических и инженерно-педагогических вузов.

Ключевые слова: математическая подготовка, математическая модель, профессиональная направленность курса, межпредметные связи, мотивационный фактор, профессиональная задача, прикладная задача.

Glavatskikh I.

candidate degree on Pedagogics, associate professor in general engineering disciplines of the Ukrainian engineer-pedagogical academy

REAL STEPS GAIN PROFESSIONAL ORIENTATION COURSE OF HIGHER MATHEMATICS

The article is devoted to research of problems of the professional direction of teaching mathematics, analysis of mathematical education at the chemical-technological specialties of technical universities and the development of ways of realization of professional orientation on the chemical-technological

specialties of technical and mechanical institutions of higher education-pedagogical universities.

Key words: *professional orientation of the course, mathematical training, mathematical model, motivational factor, applied information, models of devices, applied task.*

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок з важливим науковим та практичним завданням: В умовах розвитку українського суспільства існує необхідність підвищення престижу і привабливості науково-технічної діяльності. Змінюються пріоритети у професійній освіті. Одними з найбільш перспективних знову стають інженерні професії. Намічені пріоритети в науці і технологіях обумовлюють необхідність у висококваліфікованих інженерних кадрах, зокрема і хіміко-технологічних спеціальностей.

На сучасному етапі в освіті посилюється роль фундаментальних наук, акцент ставиться на їх прикладне використання. Математика є мовою інженерних досліджень, основою інженерної освіти, в роботі інженера покликана вирішувати професійні завдання. Цим пояснюється необхідність тісного зв'язку викладання математики з потребами професії.

Профілюючі дисципліни на різних спеціальностях технічних та інженерно-педагогічних вузів застосовують різний математичний апарат, використовують різні математичні методи, в тому числі чисельні і наближені, але, практика показує, що різниця у викладі курсу фундаментальної математики обумовлена найчастіше лише вимогами Державного освітнього стандарту. Вивчення досвіду математичної підготовки студентів хіміко-технологічних спеціальностей говорить про те, що студенти 1-го і 2-го курсів погано інформовані про роль математики у майбутній професії, слабо мотивовані на вивчення предмета, а викладачі спеціальних дисциплін надалі часто відзначають відсутність необхідної математичної бази. Це свідчить про те, що немає наступності між курсом фундаментальної математики і профілюючими дисциплінами, а у викладанні математики недостатньо дотримується професійне спрямування.

В той же час недостатньо розроблений комплексний підхід вирішення проблеми професійної спрямованості викладання математики для хіміко-технологічних спеціальностей. Існує необхідність визначення професійно значущих для хіміко-технологічних спеціальностей розділів математики, виявлення ролі професійної спрямованості при навчанні математиці на цих спеціальностях, опису системи заходів, необхідних для її реалізації, розробки методики професійно-спрямованого навчання математики на хіміко-технологічних спеціальностях-технічних вузів.

У цьому зв'язку виявлено основні суперечності:

- між потребами хімічної промисловості у висококваліфікованих інженерних хіміко-технологічних кадрах, що мають математичну компетентність для вирішення професійних завдань у сучасних умовах і реально здійснюваною математичною підготовкою в технічних вузах;
- між фактичними математичними знаннями студентів і вимогами загально-технічних та спеціальних дисциплін;
- між вимогами посилення фундаменталізації технічної освіти і необхідністю реалізації професійної спрямованості на хіміко-технологічних спеціальностях;
- між широтою напрямків вивчення професійно-спрямованої діяльності, представленої в сучасній педагогічній та науково-методичній літературі, і відсутністю відповідних розробок для хіміко-технологічних спеціальностей.

Виявлені протиріччя обумовлюють актуальність нашого дослідження.

Аналіз основних досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми і на які спирається автор, виділення невирішених раніше частин загальної проблеми, котрим присвячується означена стаття: Аналіз історико-педагогічної, психолого-педагогічної, науково-методичної літератури з проблеми дослідження показує, що питання професійної спрямованості навчання математики - найважливіше в освіті інженера. Дослідження реалізації професійної спрямованості ведуться в змістовному, методичному і психологічному напрямках.

Проблема професійної спрямованості широко представлена в роботах А.Я. Кудрявцева, Р.А. Нізамова, В.А. Гусєва, Г.І. Саранцева, М.І. Махмутова, А.Г. Мордковича, М.Ф. Фахтуліна, Ю.К. Бабанського, Г.Л. Луканкіна.

Проблеми професійної спрямованості математичної підготовки в середніх спеціальних навчальних закладах присвячені дисертаційні роботи Ю.В. Буличової, М.М. Грушевої, Л.М. Наумова, М.М. Лемешко.

Вдосконалення математичної підготовки в технічному вузі приділяли велику увагу О.М. Колмогоров, Б.В. Гнеденко, Л.Д. Кудрявцев, А.Д. Мишкіс, С.М. Нікольський, інші. Стосовно різних спеціальностей - дослідження Н.А.Тарасова, О.В.Бочкарьова, І.Г.Михайлова, С.В.Плотнікова, І.В.Бабічева, Е.А. Василевської, С.І. Федорова.

Ф.К.Мацур розроблені напрямки математичної підготовки студентів-хіміків класичних університетів на основі міжпредметних завдань.

І.Г.Михайловою досліджено застосування тем курсу математики, що використовують у підготовці інженера, зокрема інженера-хіміка. Але жодним з авторів не піднімається проблема професійної спрямованості

методики навчання математики студентів хіміко-технологічних спеціальностей технічних вузів. Деякі завдання з хімічним і хіміко-технологічним вмістом є в підручниках і посібниках І.І. Бавріна, А.А. Гусака, В.В. Шершакова.

Проте, не дивлячись на певні напрацювання в цій області, залишаються невирішеними питання узгодження навчальних курсів один з одним та з майбутньою спеціальністю.

Формування цілей статті (постановка завдання): Проблема дослідження полягає в розробці науково обґрунтованого комплексного підходу до реалізації професійної спрямованості навчання математики на хіміко-технологічних спеціальностях ВТУЗів.

Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів. Поняття "професійне спрямування" у науково-методичній літературі трактується неоднозначно. Беремо за основу точку зору Е.А. Василевської, Р.А. Нізамова, М.І. Махмутова, що розглядають професійну спрямованість викладання математики як дидактичний принцип. Під професійною спрямованістю навчання математики студентів хіміко-технологічних спеціальностей технічних вузів розуміємо основоположний дидактичний принцип, який полягає в цілеспрямованій коректуванні програми і змісту освіти з урахуванням аналізу застосування математичних знань в хімічній технології, використання певним чином підібраних педагогічних прийомів і методів, які мають на меті посилити професійну спрямованість особистості і сформувати математичну готовність майбутнього хіміка-технолога до професійної діяльності.

Виділяємо принципи - умови реалізації професійної спрямованості на хіміко-технологічних спеціальностях ВТНЗ: посилення фундаменталізації математичної освіти, методологічна спрямованість навчання, науковість змісту освіти, здійснення міжпредметних зв'язків, узгодження методичної системи навчання з психологічними особливостями студентів, активність навчання (характеризує ступінь участі студентів у навчальній діяльності), самостійність як характер участі учнів у навчанні.

Виявляються потреби в математичних знаннях для успішного засвоєння загальнотехнічних та спеціальних дисциплін, розкривається необхідність корекції програми з математики, оскільки зокрема, знання найпростіших диференціальних рівнянь з роздільними змінними необхідно у фізиці та теоретичної механіки вже у другому семестрі.

У результаті проведеного аналізу використання математичних знань в фізичній хімії, теоретичній механіці, опорі матеріалів, електротехніці, фізиці, загальній хімічній технології, системах управління хіміко-технологічними процесами, технічній термодинаміці, теплотехніці, спецкурсі "Математичне

моделювання основних процесів хімічних виробництв", процесах і апаратах хімічної технології - виділили розділи математики, що найбільш часто використовуються в хімічній технології (рис.1) і найбільш професійно важливі теми з математики відповідних розділів. Встановили відповідності між основними застосовуваними математичними поняттями (вектори, градієнт, похідна, диференціальне рівняння, невизначений, визначений, невластний, кратний інтеграл, алгебраїчний рівняння, системи диференціальних рівнянь, інтегральна та диференціальна функції розподілу та ін.) і їх інтерпретацією в хімічній технології.

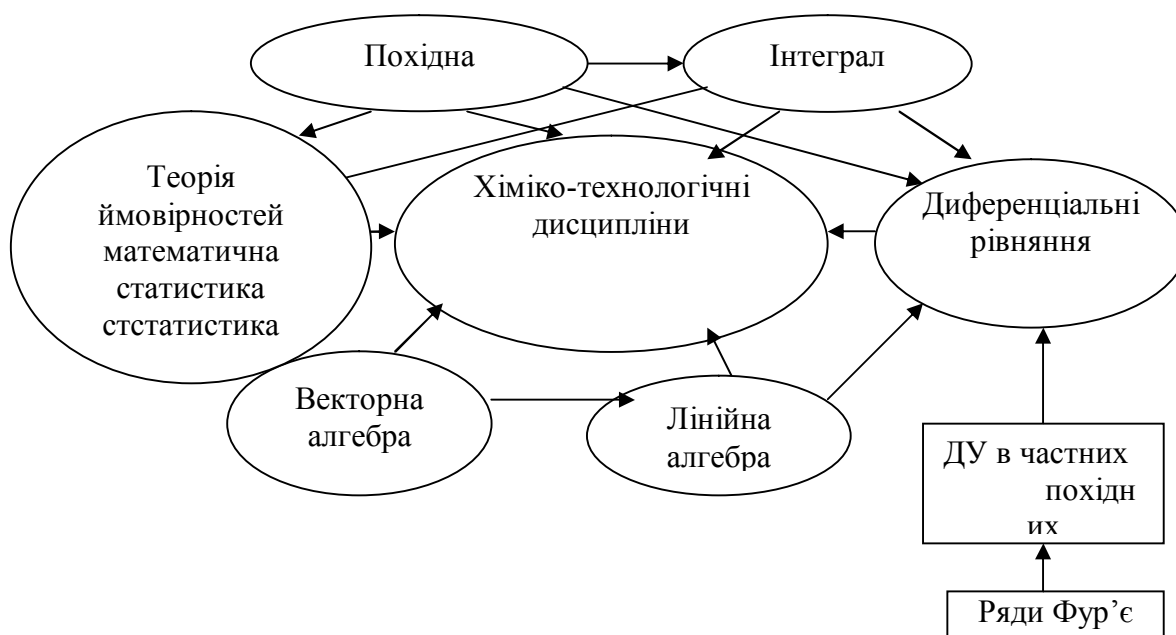


Рис.1.

З'ясували, що диференціальні рівняння (звичайні і в частинних похідних) - математичний апарат хіміко-технологічних спеціальностей, засіб для вирішення професійних завдань, відповідно, один з найбільш часто вживаних розділів математики у вирішенні завдань хімічної технології. Елементи лінійної та векторної алгебр, теорії ймовірностей та математичної статистики також використовуються в математичній підготовці студентів хіміків-технологів. Розроблений нами комплексний підхід проілюструємо на прикладі розділу "Диференціальні рівняння".

Розглянувши використання диференціальних рівнянь у перерахованих дисциплінах, робимо висновок, що частіше використовуються в хімічній технології диференціальні рівняння першого порядку з роздільними змінними, лінійні диференціальні рівняння першого і вищих порядків, системи диференціальних рівнянь першого порядку з роздільними змінними.

Розв'язують диференціальні рівняння і їх системи в хімічній технології в основному чисельними і наближеними методами.

З опорою на діяльнісний підхід у навчанні запропонована необхідність застосування активних методів і форм навчання - проблемного навчання, перспективно-випереджаючого, використання концептуальних карт, блок-схем, методу математичного моделювання в теоретичному курсі і при розв'язанні завдань, електронних посібників і матеріалів, удосконалення самостійної роботи студентів.

У викладанні курсу треба враховувати рівень готовності до навчання студентів молодших курсів, особливості мислення студентів технічних ВНЗ, не допускати перевантаження студентів. Запропоновані й описані шляхи реалізації професійної спрямованості навчання математики студентів хіміко-технологічних технічних спеціальностей ВУЗів.

Вимоги пропедевтики обґрунтовано внутрипредметними потребами і необхідністю більш раннього вивчення деяких понять з урахуванням вимог загальнотехнічних дисциплін. Так, враховуючи необхідність в знаннях найпростіших диференціальних рівнянь з роздільними змінними у фізиці та теоретичній механіці вже у другому семестрі, вводимо найпростіші рівняння з роздільними змінними на базі шкільних знань первісної в розділі "Похідна" в кінці першого семестру (міжпредметна потреба). У розділі "Визначений інтеграл" розв'язуються завдання на складання найпростіших інтегральних рівнянь, що приводяться до диференціальних рівнянь (внутрипредметна і міжпредметна потреба). Таким чином, використовуювану в курсі математики пропедевтику умовно визначаємо залежно від цілей її застосування як внутрипредметну і міжпредметну.

Теоретичний курс включає напрями: виділення і фундаментальне вивчення матеріалу, що є математичним апаратом у даній спеціальності; підбір і введення в теоретичний матеріал прикладів практичних ситуацій, пов'язаних із професійною діяльністю, професійно-прикладних задач, ознайомлення студентів з аспектами застосування математики в майбутній професії, використання аналітичних, якісних, чисельних і наближених методів рішень.

Практичний курс включає розв'язання наступних типів завдань:

- 1) пропедевтичних, що сприяють кращому сприйняттю подальшого матеріалу, що є елементом перспективно-випереджального навчання;
- 2) творчих завдань, спрямованих на закріплення теоретичних знань (складання концептуальних карт, блок-схем, планів рішення, таблиць);
- 3) на відпрацювання необхідних базових навичок розв'язання різних типів завдань, з акцентом на освоєння математичного апарату спеціальності;

4) текстових професійно-прикладних задач, мета яких - навчити складати математичну модель реальної ситуації, аналізувати її і отриманий результат, тобто застосовувати математичні знання у своїй спеціальності, а також підвищити мотивацію навчання;

5) на використання наближених, чисельних і якісних методів, найбільш часто вживаних в спеціальних дисциплінах.

Розроблені методичні вимоги до кожного типу завдань.

Використовуються методи:

- математичні: метод математичного моделювання, координатний метод, метод лінійної та векторної алгебри і т. д.;

- методи навчання: проблемний, пошуковий, перспективно-випереджальний.

На основі діяльнісного підходу використовуються наступні види організації навчальної діяльності:

1) використання форм навчання: консультація-тренінг, лекційно-семінарське заняття з елементами випереджального навчання, індивідуально-групове практичне заняття, індивідуально-диференційований звіт;

2) творча робота по складанню концептуальних карт, блок-схем і таблиць, що відображають основні моменти, що вивчається, їх подальше використання;

3) вдосконалення самостійної роботи студентів: виділення матеріалу, що вивчається самостійно, з урахуванням потреб спеціальності, самостійне вивчення теоретичного матеріалу (робота над конспектами, доповідями, використання електронного навчального посібника в самостійній роботі), індивідуальний підхід в ході самостійної роботи і на етапі контролю (використання індивідуальних завдань).

Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок у даному напрямку: Реалізація професійно спрямованого навчання є одним з перспективних напрямів вдосконалення математичної підготовки студентів хіміко-технологічних спеціальностей технічного і інженерно-педагогічного вузів. При навчанні хіміків-технологів необхідно ознайомити студентів з аспектами застосування професійно значущих розділів математики у майбутній професії, приводити приклади інтерпретації математичних понять у загальнотехнічних і спеціальних дисциплінах, математичних моделей хіміко-технологічних процесів, формувати поняття про диференціальні рівняння як про математичний апарат спеціальності.

Література

1. Главатських І.М. Проблемне вивчення загальнотеоретичних і загальноінженерних дисциплін у технічному вузі // Наука і сучасність: Збірник наукових праць НПУ імені М.П. Драгоманова. - Том 55.- К.: НПУ імені М.П. Драгоманова, 2006. - С. 25-33.
2. Крилова Т.В. Проблеми навчання математики в технічному вузі /Т.В. Крилова. – К.: Вища школа, 1998. – 437 с.

Кузякіна М.

кандидат педагогічних наук, доцент кафедри іноземних мов Київського національного університету технологій та дизайну

УДК 378**РЕАЛІЗАЦІЯ ПРОЕКТНОЇ МЕТОДИКИ НАВЧАННЯ
ІНШОМОВНОГО СПІЛКУВАННЯ СТУДЕНТІВ ЕКОНОМІЧНИХ
СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ**

Схарактеризовано сучасне розуміння проектної методики, з'ясовано роль проектної методики у навчанні іноземномовного спілкування студентів економічних спеціальностей, уточнено послідовність реалізації проекту та визначено його етапи, наведено приклад реалізації проектної методики.

Ключові слова: *проектна методика, іноземномовне спілкування, послідовність, етапи, студенти економічних спеціальностей.*

Кузякина М.

кандидат педагогических наук, доцент кафедры иностранных языков Киевского национального университета технологий и дизайна

**РЕАЛИЗАЦИЯ ПРОЕКТНОЙ МЕТОДИКИ ОБУЧЕНИЯ
ИНОЯЗЫЧНОГО ОБЩЕНИЯ СТУДЕНТОВ ЭКОНОМИЧЕСКИХ
СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ**

Охарактеризованы современное понимание проектной методики, выяснена роль проектной методики в обучении иноязычного общения студентов экономических специальностей, уточнена последовательность реализации проекта и определены его этапы, приведен пример реализации проектной методики.

Ключевые слова: *проектная методика, иноязычное общение, последовательность, этапы, студенты экономических специальностей.*

Kuziakina M.

Doctor of Philosophy in Pedagogy, associate professor at Kyiv National University of Technologies and Design, Foreign Languages Department.

**THE PROJECT METHOD IN TEACHING FOREIGN LANGUAGE
COMMUNICATION TO STUDENTS OF ECONOMIC SPECIALTIES**

Author determined the modern understanding of the project method, defined the role of the project method in teaching foreign language communication to students of economic specialties, specifies the sequence of the project and defined its stages, gives an example of the project method.

Keywords: *design methods, foreign language communication, sequence, stages, students of economic specialties.*

Постановка проблеми у загальному вигляді та зв'язок з важливим науковими чи практичними завданнями. Володіння іноземною мовою є необхідною умовою конкурентоспроможності особистості на ринку праці. Тому підготовка випускника університету передбачає сформованість навичок міжособистісного іншомовного спілкування, успішність якого залежить від уміння враховувати культурні особливості країни співрозмовника, від здатності змінити тактику комунікативної поведінки в мінливих умовах ситуації спілкування і використовувати його для вирішення професійних завдань.

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. До проблем проектної методики навчання іноземних мов зверталися вітчизняні та зарубіжні вчені. Так, визначенню видів проектів та їх основних характеристик присвячені дослідження С. Естера, Г. Картера, В. Кіппатрика, Г. Томаса, Д. Фред-Бута, С. Хейнса та ін.

Дослідження російських авторів Є. Карпової, Н. Коряковцевої, О. Моїсеєвої, присвячені перевагам використання проектної методики при вивченні іноземної мови свідчать про високий розвиваючий та виховний потенціал проектів і констатують підвищення мотивації вивчення іноземних мов у студентів.

Вивченням особливостей навчання іноземних мов у старшій школі за проектною методикою займалися Е. Арванітопуло, Н. Бориско, Н. Склярєнко, О. Тарнопольський. Цими авторами запропоновано комплекси вправ з навчання окремих видів мовленнєвої діяльності на основі проектів, створено методичні моделі проектного навчання англійської мови.

Проте проектній методиці навчання іноземних мов студентів-економістів до цього часу не приділялося достатньо уваги. Не було розглянуто потенціал проектної методики у навчанні іншомовного спілкування.

Формування цілей статті. Мета нашої статті полягає у визначенні ролі проектної методики у навчанні іншомовного спілкування студентів економічних спеціальностей, уточненні послідовності реалізації проекту та виокремленні його етапів.

Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів. Проектна методика – це комплексні навчальні методи, які дозволяють індивідуалізувати навчальний процес, дають можливість студенту проявляти самостійність у плануванні, організації та контролі своєї діяльності. Виходячи з цього визначаємо, що проектна методика навчання іноземної мови – це такий комплекс методів, який дозволяє студентам оволодіти іншомовним матеріалом у процесі виконання індивідуальних завдань.

Специфіка проектної методики навчання іноземної мови визначає особливі вимоги щодо мовного та мовленнєвого матеріалу, на якому відбувається навчання. Тому необхідно визначити, які саме вправи можна використовувати в проектній методиці. Як відомо, вправа – це елементарна одиниця навчання. Під вправою розуміється спеціально організоване багаторазове виконання окремих дій або діяльності з метою оволодіння цими діями або діяльністю [3, с. 64].

Багато дослідників вважають необхідним створення таких вправ, які б стимулювали комунікативну мовленнєву діяльність студентів на всіх етапах навчання, навіть на етапі формування мовних навичок [4]. Реалізація даного підходу передбачає певне зміщення акцентів з мовних аспектів на змістовні і відхід від механічного виконання формальних підстановчих чи трансформаційних вправ [1].

Аналізуючи підхід до розподілу комунікативних вправ на умовно-комунікативні та реально комунікативні, Я. Колкер та О. Устінова пропонують як основну ознаку комунікативності не непідготовленість мовлення та повну свободу вибору мовних засобів, а інформативність мовлення та висловлення своєї власної думки. На думку Я. Колкер та О. Устінової, за такою ознакою до умовно-комунікативних вправ можуть бути віднесені лише ті вправи, в яких студент виконує нав'язану мовленнєву задачу (Наприклад: *Прослухайте прохання і скажіть, що ви можете їх виконати завтра*). Проте в тих вправах, де вербальні опори дозволяють студенту виразити себе як особистість, жорстке вправління може бути сумісним із реально-комунікативним характером завдання. Таким чином, важливим фактором комунікативності спілкування у вправі є наявність „сміслової задачі”, розв'язання якої є особисто цікавим для студента [4, с. 27].

Н. Гальскова пропонує приклади таких вправ, де автоматизація мовленнєвих навичок відбувається в ході виконання певної смислової задачі [2, с. 124], Наприклад, якщо студентам пропонується в парах провести анкетування про те, яку форму організації підприємства вони обрали б в разі заснування свого власного бізнесу, а для цього заповнити анкету, що містить нову лексику та конкретні мовленнєві зразки. Після цього використовуючи нову лексику і нові мовленнєві зразки, студенти

складають переваги та недоліки форм бізнесу та інтерпретують їх. Дана вправа з багаторазовим повторенням нового матеріалу в жорстко заданому режимі з вербальною опорою забезпечує автоматизацію лексичної та граматичної навички, але при цьому діяльність студентів вмотивована необхідністю дізнатися про щось нове для себе: власне одержана інформація на різних рівнях її узагальнення, разом з автоматизованістю мовленнєвих навичок є результатом виконаного завдання. Прикладом того, як поєднується мотивуюче комунікативне завдання з вправлінням студентів з окремими лексичними одиницями є вправа такого плану: *Назвіть необхідні якості лідера та менеджера. Перелічіть ті якості особистості, які можуть завадити стати гарним керівником* [4, с. 22-23].

Відповідно до мети діяльності студентів на кожному етапі ми виділяємо такі етапи послідовності реалізації проекту: підготовчий, виконавчий, презентаційний, оцінювальний. Тепер визначимо ієрархію вправ, що відповідають усім етапам проекту, та одночасно будемо наводити приклад навчання іншомовного спілкування в рамках виконання проекту «Management» для студентів-економістів рівня А2-В1.

Під час розробки проекту ми спиралися на такі методичні принципи побудови системи вправ, як принцип адекватності основних видів вправ даному виду мовленнєвої діяльності, а також урахування позитивного впливу різних видів мовленнєвої діяльності один на одного в навчальному процесі.

До **підготовчого етапу** проекту включаються рецептивні та рецептивно-репродуктивні умовно-комунікативні вправи, які представлені такими видами завдань: у визначенні теми повідомлення, виділенні головної інформації з тексту та визначення логіки побудови висловлювання. Завершення підготовчого етапу передбачає виконання рецептивно-продуктивних вправ на обговорення в малих групах плану проектної роботи, формулювання мети і визначення кінцевого продукту проекту [1].

Наведемо приклад підготовчого етапу проекту «Management». На картках представлено розмаїття професій. Студентам пропонується обрати картку і скласти речення за зразком: *This is a person who ...* Інші здогадуються. Останньою професією є *a manager*. Студенти мають назвати якомога більше слів та словосполучень, які асоціюються з даною професією, це фіксується на дошці. Наступне завдання полягає у розподілі отриманих ключових фраз на категорії (*Functions of management, Manager's qualities etc.*), закріпленні кожної категорії за проектними групами та визначенні цілей, напрямів проектної діяльності.

Смисл цього етапу полягає у прояві самостійності у виборі інформації, способі її викладу і презентації. Проектна методика дозволяє вести індивідуальну роботу над темою, яка викликає найбільший інтерес у

кожного учасника проекту, що, поза сумнівом, спричиняє за собою підвищену мотивовану активність студентів.

Виконавчий етап передбачає як самостійну, так і групову роботу. Студенти виконують вправи, які готують їх до виконання проекту, а саме: вправи на формування задуму висловлювання, поєднання смислових частин висловлювання в цілий текст, логічну побудову власного висловлювання. До виконавчого етапу відносяться також вправи, які і є, власне, проектом. Студенти навчаються складати анкети, проводити інтерв'ю, писати звіт, їх також навчають статистичних способів викладення одержаної інформації: у графах, схемах, таблицях. Студенти оволодівають прийомами письмового оформлення проекту та його усної презентації. Крім того, в цей етап включені поточні звіти студентів про хід роботи та заповнення звітних форм.

Кожен студент отримує свою частину проекту, питання, які він має дослідити самостійно. Наприклад, у галузі Functions of management це можуть бути Organizing, Planning, Controlling, Directing, Staffing. Результат своєї діяльності студент відображає у звіті такої форми:

Find an interesting way to write your report. Be as accurate as you can. Write only what is relevant to the group task and avoid repetition. Suggestions for you to develop further:

1. Give a brief summary of your group task.
2. Explain what your group has already done and what you have yet to cover.
3. Explain in detail what **you** have done including what you have written, read, listened to, watched etc.

Suggested length for the written report: two handwritten or typewritten pages (double-spaced). Write your report at home. Take your time and pay attention to the language:

- a) check for grammar and spelling mistakes;
- b) check your style;
- c) be consistent and organize sentences properly.

Потім починається групова робота, під час якої студенти мають об'єднати отриману інформацію у розгорнуту презентацію.

Презентаційний етап передбачає власне презентацію результатів проектної діяльності. На цьому етапі студенти готуються до усної доповіді під час виконання рецептивних і продуктивних комунікативних вправ.

Головною метою **оцінювального етапу** є аналіз та оцінювання проектної діяльності й проектів студентів. Студенти обговорюють результати проектної діяльності в мінігрупі і дають оцінку проекту в цілому, а також оцінюють роботу кожного студента. Передбачається також написання письмових звітів з проектної роботи. Викладач аналізує

одержану інформацію та використовує її для загального оцінювання діяльності студентів. Оцінювальний етап також представлений вправами для контролю рівня сформованості іншомовної комунікативної компетенції студентів.

Викладачем можуть бути поставлені наступні питання:

1. What sources of information did you use while working on your project?
2. Did you like such form of work?
3. What did you like the most?
4. What did you like the least?

Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок у даному напрямку. У результаті вивчення і узагальнення методичних досліджень з проектної методики навчання іноземної мови нами була уточнена послідовність реалізації проекту та визначені чотири етапи проекту: підготовчий, виконавчий, презентаційний і оцінювальний.

Розроблена методика була втілена в проекті «Management», представлений у системі вправ. Запропоновану систему вправ реалізують у чотири етапи і вона містить такі групи вправ: на підготовчому етапі – для планування ходу проекту, для формування лексичних, граматичних, інтонаційних навичок мовлення; на виконавчому етапі – для розвитку вмінь аудіювання, читання, письма та говоріння, для організації пошуку письмової інформації, для навчання укладання анкети, для навчання планування і проведення інтерв'ю, для організації проведення опитування, для навчання графічних способів викладення інформації, для навчання написання доповіді; на презентаційному етапі – для навчання усної презентації проектів й для її організації; на оцінювальному етапі – для контролю сформованості мовленнєвих навичок говоріння, аудіювання, читання та письма, для контролю сформованості вмінь говоріння, аудіювання, читання й письма та для оцінювання проектів.

Література

1. Арванітопуло Е.Г. Проектна робота з англійської мови учнів старшої школи / Елла Георгіївна Арванітопуло. – Навчальний посібник. – К.: Ленвіт, 2006. – 56 с.
2. Гальскова Н.Д. Современная методика обучения иностранным языкам: / Н.Д. Гальскова. – Пособие для учителя. – 2-е изд., перераб. и доп.- М.: АРКТИ, 2003. – с. 115-127.
3. Методика викладання іноземних мов у середніх навчальних закладах : підручник. вид. 2-е, випр. і перероб. / [Бігич О.Б., Бражиик Н.О., Гапонова С.В. та ін.] ; під редакцією С.Ю. Ніколаєвої. – К.: Ленвіт, 2002. – 320 с.
4. Колкер Я.М. Практическая методика обучения иностранному языку : учеб. пособие / Я.М. Колкер, Е.С.Устинова, Т.М. Еналиева. М. : Издательский центр «Академия», 2001. - 264 с.

Кітова О.

*кандидат педагогічних наук, викладач Донбаської державної
машинобудівної академії*

УДК 373.6

ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ОРГАНІЗАЦІЇ ПРОДУКТИВНОЇ ПРАЦІ СТАРШОКЛАСНИКІВ

У статті виявлено провідні наукові ідеї та розкрито теоретичні основи організації продуктивної праці старшокласників. Це дало можливість уточнити поняття «продуктивна праця учнів», охарактеризувати її ознаки та визначити умови ефективності тощо.

Ключові слова: *продуктивна праця, старшокласники, трудова підготовка, теоретичні основи, загальноосвітня школа.*

Кітова О.

*кандидат педагогических наук, преподаватель Донбасской
государственной машиностроительной академии*

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ОРГАНИЗАЦИИ ПРОИЗВОДИТЕЛЬНОГО ТРУДА СТАРШЕКЛАСНИКОВ

В статье выявлены передовые научные идеи и раскрыты теоретические основы организации производительного труда старшекласников. Это дало возможность уточнить понятие «производительный труд учащихся», охарактеризовать его признаки и определить условия эффективности и тд.

Ключевые слова: *производительный труд, старшекласники, трудовая подготовка, теоретические основы, общеобразовательная школа.*

Kitova O.

*candidate of pedagogics sciences, educator of Donbas state machine-building
academy*

THE THEORETICAL FUNDAMENTALS OF ORGANIZING PRODUCTIVE LABOUR OF SENIOR PUPILS

The leading scientific ideas are defined and the theoretical fundamentals of organizing productive labour of senior pupils are revealed in the article. It gave us an opportunity to determine the essence of the notion “productive labour of pupils, to define its peculiarities and to state the conditions etc.

Key words: *productive labour, senior pupils, craft training, theoretical fundamentals, secondary school.*

Постановка проблеми: Радикальні зміни в нашому суспільстві, розпочаті в 90-х роках ХХ століття, сприяли модернізації освіти відповідно до загальноєвропейських і світових трансформацій у напрямку демократизації, гуманізації та диференціації навчально-виховного процесу. Актуальними

стали питання забезпечення варіативності вибору навчання, практичного застосування знань і підвищення рівня підготовки випускників шкіл до трудового життя в нових соціально-економічних умовах [1, с. 15].

Міністерством освіти і науки, молоді та спорту України приділено увагу питанням удосконалення трудової підготовки молоді. Зокрема зазначено, що «новими навчальними планами передбачається вивчення технологій у старшій школі незалежно від профілю навчання. Не відступиться Міністерство й від традиції надання професійної освіти під час навчання в школі. На регіональному рівні це вимагає поширення, а в деяких місцях відродження практики учнівських виробничих бригад, шкільних лісництв, таборів праці та відпочинку, у яких діти вперше отримують свій трудовий досвід і першу заробітну плату» [2]. Важливим у цьому плані, є вивчення педагогічної спадщини з питань організації продуктивної праці старшокласників з метою з'ясування її теоретичних основ, які стануть у нагоді при визначенні організаційно-методичних умов запровадження профільної підготовки старшокласників.

Аналіз останніх досліджень: Сучасні підходи до розробки теоретичних засад досліджуваної проблеми презентовані в працях А. Бойко, В. Гусєва, О. Коберника, Г. Левченка, Л. Семеновської, В. Сидоренка, Н. Слюсаренко, В. Стешенка та ін. Так, на думку А. Бойко, нині одним із завдань трудового виховання є забезпечення творчого ставлення до праці завдяки тісному поєднанню теоретичних положень про трудове виховання з реальною участю школярів у суспільно корисній продуктивній праці. Основою цього є забезпечення в навчально-виховному закладі політехнічної освіти [3].

Саме забезпечення якісно нового рівня політехнічної освіти, В. Сидоренко визначив найактуальнішим завданням загальноосвітньої школи, вирішення якого забезпечить якісно новий етап підготовки молоді до життя в умовах переходу до ринкової економіки. Досліджуючи проблему змісту політехнічної освіти він звертає увагу на необхідність розширення її теоретичної складової не лише за рахунок знайомства школярів з прогресивними технологічними процесами та новими видами обладнання, але й завдяки підвищенню уваги до питань економіки, організації й управління виробництвом, екологічних проблем виробничої діяльності [4].

На необхідності удосконалення політехнічної освіти шляхом піднесення трудової спрямованості всіх ланок навчально-виховного процесу наголошує Л. Семеновська. Вона стверджує, що саме політехнічна освіта нині забезпечить процес становлення (соціалізацію) учнів, зв'язок між загальною і професійною освітою, подолання суттєвих відмінностей між фізичною працею й інтелектуальною роботою, засвоєння основ сучасного виробництва на основі інтеграції всіх навчальних предметів,

істинне поєднання навчання з продуктивною працею у різних галузях народного господарства тощо [5].

Питання визначення змісту поняття «продуктивна праця учнів», характеристики його основних ознак, розкриття особливостей праці саме у старших класах та з'ясування умов, що впливають на її ефективність набули обґрунтування у наукових працях вчених і практиків другої половині ХХ ст. Спостереження за генезою поглядів дослідників на проблему організації продуктивної праці дозволило встановити, що в її основу було покладено принцип поєднання навчання з продуктивною працею.

Отже, враховуючи те, що у «Педагогічній енциклопедії» за редакцією І Каїрова (1968), «теорію» визначено головним структурним елементом науки, який поєднує факти, проблеми, гіпотези, методи пізнання і її головною ознакою є системність, яка спирається на наукові принципи ми вважаємо, що наукове обґрунтування проблеми організації продуктивної праці протягом другої половини ХХ ст. і стало її теоретичними основами.

Мета статті: виявити провідні наукові ідеї та розкрити теоретичні основи організації продуктивної праці старшокласників у загальноосвітніх школах другої половини ХХ ст.

Викладення основного матеріалу: Ставши темою широкого обговорення ще у першій половині ХХ ст. поняття «продуктивна праця учнів» було дещо по-різному розкрито у наукових доробках дослідників другої половини ХХ ст. Зокрема, до однозначного розуміння цього поняття науковці так і не дійшли. Питання відповідності продуктивної й непродуктивної праці залишається дискусійним і нині.

У різних енциклопедичних виданнях другої половини ХХ ст. сутність поняття «продуктивна праця» розкрито з точки зору виробничо-економічного підходу. У дисертаційних дослідженнях нашого часу це поняття визначається з точки зору культурологічного підходу. Так, продуктивну працю визначено як діяльність, наслідком якої є утилітарна та естетична результативність трудових дій, завдяки якій досягається створення матеріально-духовних цінностей, забезпечується відповідність змісту праці особистісне значущим напрямом життєдіяльності людини [6, с. 9]. Таким чином, спостерігається різноманіття поглядів на сутність продуктивності праці взагалі.

Аналіз досліджень учених і практиків з питань залучення учнів до праці засвідчив про увагу до виховної сторони праці одними та більш досконале дослідження організаційних питань навчального виробництва іншими науковцями. Так, В. Сухомлинський у творі «Павлівська середня школа» (1969) зазначив, що саме трудове виховання є основою практичної підготовки молоді до участі в суспільному виробництві та важливим

елементом морального, розумового та естетичного виховання. Виховним аспектам продуктивної праці учнів приділено увагу і у працях І. Ткаченко, Г. Левченко, В. Корольського, В. Симоненко, В. Бурдуна та ін.

Бачення процесу організації продуктивної праці учнів нерозривно від процесу виробництва спостерігається у дослідженні вітчизняного вченого В. Мадзігона «Політехнічні основи поєднання навчання з продуктивною працею школярів» (1991). Він обґрунтував та довів, що саме наукова організація навчального виробництва на політехнічній основі сприяє всебічному й гармонійному розвитку особистості та її соціалізації у суспільстві за умов відповідності змісту праці учнів та її організації педагогічним вимогам. На основі цього ним було обґрунтовано наукову концепцію розвитку людини, її громадянського становлення в процесі перетворювальної діяльності, визначено значення праці як єдиного засобу розвитку всіх фізичних і духовних сил, здібностей людини. Досконале дослідження процесу залучення учнів до праці дало можливість установити функції будь якого трудового процесу, кінцевим результатом якого є перетворення предмету праці в продукт праці, що може використовувати людина. Це: енергетичні, виконавчі (або робітничі), управлінські, організаційні та транспортувальні, контрольні та регулятивні, а також функції пов'язані з плануванням й удосконаленням.

У посібнику Д. Тхоржевського «Методика трудового і професійного навчання та викладання загальнотехнічних дисциплін» (1992) уточнюється, що потрібна не будь-яка продуктивна праця, а тільки та, що сприяє виконанню навчально-виховних завдань, які розв'язуються в школі. Ученим визначено перелік умов, яким має відповідати продуктивна праця учнів як ефективний засіб їх усебічного розвитку. А саме, продуктивна праця має бути: свідомою, тобто спиратися на знання учнів з основ наук і спеціальні технічні та технологічні знання; творчою, тобто учні, виконуючи трудові завдання, повинні творчо розв'язувати хоча б найпростіші виробничі питання; відповідною змісту навчальної програми, тобто включати саме ті трудові операції, які нею передбачені; ознайомлювати учнів з виробництвом (особливо старшокласників), тобто, щоб устаткування, інструменти, технологія, прийоми роботи, організація праці відповідали тому, що є на сучасних промислових підприємствах.

Так, урахувавши перелічені вимоги, Д. Тхоржевський під продуктивною працею учнів розуміє доцільно організовану працю, спрямовану на створення матеріальних або духовних благ і всебічний розвиток особистості.

Аналіз поглядів різних учених на визначення поняття «продуктивна праця учнів» дозволив нам дійти висновку, що таку працю учнів слід розуміти як систематичну, свідому, творчу, організовану доцільно та

відповідно логіці виробництва урочну і позаурочну діяльність учнів, спрямовану на підготовку до виробничо-економічних відносин, метою якої є всебічний розвиток та моральне становлення особистості, а результатом – суспільно значуща продукція, що надходить для реалізації до торгової мережі, підприємств, установ чи організацій, відповідно складених з ними договорів [7, с. 47].

Беручи до уваги те, що нині, відповідно до Державного стандарту загальної освіти, школа повинна здійснювати допрофесійну та професійну підготовку за бажанням учнів, урахувати їх індивідуальні можливості; сприяти формуванню навичок творчої діяльності та вихованню культури праці з метою формування особистості, підготовленої до життя та активної трудової діяльності в сучасних умовах, нами визначено такі ознаки продуктивної праці учнів: виробництво матеріальних цінностей; залучення до суспільно-виробничих відносин; відповідність праці віку й завданням навчання та виховання; виготовлення суспільно значущої продукції; ознайомлення учнів з технологіями виконання професійних функцій повного складу будь-якого сучасного виробництва; формування економічних знань; можливість отримання оплати за виконану роботу [7, с. 48].

Поряд з цим, уваги заслуговує й те, що специфіка організації продуктивної праці старшокласників пов'язана з психологічними особливостями їх розвитку, а саме: достатньо високим рівнем розумових здібностей, абстрактно-логічним способом мислення, здатністю до засвоєння технічних понять, які формуються на базі існуючих науково-природознавчих. Це в свою чергу зумовлює особливості організації продуктивної праці, які пов'язані з становленням професійної спрямованості, наявністю досвіду конструкторсько-винахідницької діяльності, сформованістю вмінь раціонально планувати індивідуальну роботу, що є передумовою для здатності планувати трудову діяльність будь-якого колективу, готовності до вирішення організаційно-економічних питань і ділового спілкування при організації трудової діяльності тощо [8].

Одним із завдань процесу організації продуктивної праці у старших класах є здійснення профорієнтації, яка спрямована на вирішення завдань профінформації як компоненту загальножиттєвого становлення особистості та психологічної профконсультації, яка сприяє визначенню професійних здібностей під час залучення до конкретної трудової діяльності [8].

Ефективність залучення старшокласників до праці, можливість переходу від одного виду праці до іншого, придбання навичок використання знарядь праці різних виробництв стає можливим за умов формування певної групи вмінь. С. Батишевим було визначено послідовність формування та вдосконалення таких умінь. А.Калашников визначив групи практичних умінь, типових і загальних для всіх галузей

продуктивної технічної праці. В. Казакевич розподілив уміння на дві групи: загально-трудові та загально-виробничі. Так, загально-трудовими визначено такі вміння: планувати працю, організовувати робоче місце та здійснювати самоконтроль. До загально-виробничих належать вимірювальні, обчислювальні, графічні, монтажні, складальні, налагоджувально-регулювальні та ін. вміння.

Ефективного використання набутих умінь під час організації продуктивної праці старшокласників можливо досягти завдяки доцільному добору об'єктів праці та дотриманню певної групи умов. Ці умови В. Бухаловим було розподілено на такі: організаційно-педагогічні, техніко-економічні, методичні та психолого-педагогічні [9, с. 292-296]. Наукового обґрунтування вони набули у роботах С. Батышева "Производственная педагогика" (1976), О. Захаренка "Школа над Россю" (1979), В. Корольського "Общественно полезный, производительный труд учащихся" (1990), М. Пальянова "Соединение обучения с производительным трудом в средней школе" (1987), В. Полякова "Производительный труд школьников" (1986), В. Серикова "Формирование у учащихся готовности к труду" (1988), В. Сухомлинського "Подготовка учнів до трудової діяльності" (1957), И. Ткаченка "Трудовое воспитание учащихся" (1971), та ін.

Узагальнення викладених науковцями теоретичних основ з питань організації продуктивної праці показало, що умови, які забезпечують її ефективність доцільно згрупувати в такі блоки:

1) психолого-педагогічні – враховують вікові та індивідуальні особливості, мотиваційну сторону праці, вплив колективу, суспільну значущість виробів, доцільність форм та методів залучення до праці, наступність у складності завдань, завершеність виробів, дотримання міжпредметних зв'язків;

2) методичні – (забезпечення навчально-методичною літературою старшокласників та викладачів, якість підготовки педагогічних кадрів;

3) технічні – стан навчально-матеріальної бази, організація робочого місця, відповідність технологічному процесу, забезпечення робочих місць інструментами та сировиною, дотримання вимог ТБ та санітарії на робочих місцях;

4) економічні – планування і облік праці, її нормування та оплата, залучення учнів до контролю за якістю виробів, економічна доцільність праці (госпрозрахунок), договірні відносини з базовими підприємствами, контроль за організацією праці [7, с. 60-61].

Значне місце в організації продуктивної праці займає питання добору об'єктів праці. Доцільний добір дає змогу свідомо та з відповідальністю підійти до проблеми професійного самовизначення та вдосконалення

трудових навичок, ближче познайомитися з обладнанням, технічною документацією, особливостями організаційно-планової діяльності виробництва в умовах ринкової економіки. А вибір об'єкта праці, що відображає закінчений цикл виробництва, на думку В. Полякова, створює умови для широкої політехнічної освіти та взаємозв'язку теорії і практики.

Тому в основі критеріїв добору об'єктів мають бути дидактичні принципи трудового навчання – науковість, зв'язок теорії з практикою, систематичність та послідовність, наочність, свідомість та активність [10, с. 4]. Важливе місце також займають психофізіологічні, організаційно-педагогічні, економічні та техніко-технологічні вимоги. Урахування їх дало можливість В. Корольському визначити ряд вимог, які необхідно враховувати при доборі об'єктів праці, а саме: відповідність програмі трудового навчання; забезпечення виховних та розвивальних функцій; наступність у виготовленні; співвідношення можливостей учнів та необхідної складності при виготовленні виробів; розвиток творчих здібностей; досягнення педагогічної мети при виконанні суспільно значимих виробів; додержання вимог безпеки праці. У дослідженні А. Вихруща (1983) перелічені вимоги до об'єктів праці доповнено необхідністю стимулювати технічну творчість учнів, сприяти використанню знань з інших начальних предметів та застосуванню колективних форм організації праці при їх виготовленні, забезпечувати різноманітність асортименту виробів.

На основі дослідження виробничих функцій, які робітники виконують на підприємстві, В. Мадзігоном показано, що вивчення й освоєння знарядь праці має стати головним дидактичним принципом при обґрунтуванні доцільності об'єктів праці.

Висновки. Таким чином, на основі цілісного науково-теоретичного аналізу проблеми організації продуктивної праці виявлено провідні наукові ідеї (єдність навчання та продуктивної праці; вплив продуктивної праці на духовно-моральне становлення особистості, яке характеризується готовністю учнів до майбутньої трудової діяльності; профорієнтація у процесі продуктивної праці) та розкрито теоретичні основи досліджуваної проблеми, що дало можливість уточнити поняття «продуктивна праця учнів», охарактеризувати його основні ознаки, розкрити психолого-педагогічні особливості продуктивної праці саме у старших класах та визначити, що умови, які забезпечують її ефективність розподіляються на психолого-педагогічні, методичні, технічні та економічні. Результати здійсненого узагальнення можуть стати у нагоді при обґрунтуванні педагогічній технологій організації і здійснення продуктивної праці школярів у сучасних соціально-економічних умовах.

Література

1. Ткачук С. І. Загальноєвропейські тенденції розвитку трудового навчання на початок ХХ ст. / С. І. Ткачук // Проблеми трудової і професійної підготовки : наук.-метод. зб. / Слов'янський держ. пед. ун-т. – Слов'янськ : СДПУ, 2008. – Вип. 12. – Том 2. – С. 14–24.
2. Стартуємо до якісної освіти: виступ міністра освіти і науки України Д. Табачника під час засідання розширеної колегії МОН 20 серпня 2010 р. // Освіта. – 2010. – 18–25 серпня. – (№37).
3. Бойко А. Виховання творчого ставлення до праці в контексті освітньої галузі «Технологія» / А.Бойко // Трудова підготовка в закладах освіти. – 2005. – № 6. – С. 4–6.
4. Сидоренко В. Політехнічна освіта: сучасне бачення облеми / В. Сидоренко, О. Калігаєва // Трудова підготовка в закладах освіти. – 2005. – № 2. – С. 4–7.
5. Семеновська Л. Особливості політехнізації шкільної освіти на сучасному етапі постіндустріального суспільства / Л. Семеновська // Професіоналізм педагога в контексті Європейського вибору України : міжнар. наук.-практ. конф., 18-20 вересня 2008 р.: зб. статей. – Ялта: РВВ КГУ, 2008. – Ч. 2. – С. 96–103.
6. Макарчук В. В. Продуктивна праця в досвіді шкіл України (60-70-ті роки ХХ століття) : автореф. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.01 “Загальна педагогіка та історія педагогіки” / В. В. Макарчук. – К., 2006. – 20 с.
7. Кітова О. А. Організація продуктивної праці старшокласників загальноосвітніх шкіл Донецького промислового регіону (друга половина ХХ ст.): дис. канд. пед. наук : 13.00.01 / Кітова О.А. – Слов'янськ, 2011. – 256с.
8. Гильбух Ю. З Психология трудового воспитания школьников / Ю. З. Гильбух, Е.П. Верещак – Киев : Рад. шк., 1987. – 255 с.
9. Методика трудового обучения с практикумом : уч. пособие для студентов пед. ин-тов / [Тхоржевский Д. А., Бугаев А. И., Бухалов Б. И. и др.] ; под. ред. Д. А. Тхоржевского. – М. : Просвещение, 1987. – 447 с.
10. Методические рекомендации к организации производительного труда при обработке тканей для учителей трудового обучения / [сост. Е. П. Гниденко]. – К. : РУМК, 1988. – 20 с.

Малиновская М.

кандидат философских наук, доцент кафедры философии, социально-политических и правовых наук Славянского государственного педагогического университета

УДК 66.01

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ СОЦИАЛЬНОЙ ПОЛИТИКИ УКРАИНСКОГО ГОСУДАРСТВА

В статье рассматриваются понятия, основные принципы и направления осуществления оптимальной социальной политики в украинском государстве. Выделены главные приоритеты социальной политики. Автор проводит анализ основных исследований и публикаций по данной проблеме. Раскрывается суть равенства и социальной

справедливости личности. Затрагиваются проблемы социальной защиты населения. Рассмотрена роль налоговой политики.

Ключевые слова: *социальная политика, социальная справедливость, качество жизни.*

Малиновська М.

кандидат філософських наук, доцент кафедри філософії, соціально-політичних і правових наук Слов'янського державного педагогічного університету

АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ СОЦІАЛЬНОЇ ПОЛІТИКИ УКРАЇНСЬКОЇ ДЕРЖАВИ

У статті розглянуто поняття, основні принципи і напрямки здійснення оптимальної соціальної політики в українській державі. Виділені головні пріоритети соціальної політики. Автор проводить аналіз основних досліджень і публікацій з даної проблеми. Розкривається суть рівності і соціальної справедливості особи. Порушуються проблеми соціального захисту населення. Розглянута роль податкової політики. Обґрунтована доцільність подальших розробок у даному напрямку.

Ключові слова: *соціальна політика, соціальна справедливість, якість життя.*

Malinovskaya M.

An Associate Professor of philosophy Sciences an Associate Professor of the department of philosophy, social-political and law Sciences of Slavansk State Pedagogical University

THE ACTUAL PROBLEMS OF SOCIAL POLICY OF THE UKRAINIAN STATE

In the article concepts, basic principles and directions of realization of optimal social policy, are examined in the Ukrainian state. Main priorities of social policy are selected. An author conducts the analysis of basic researches and publications on this issue. Essence of equality and social justice of personality opens up. The role of tax policy is considered.

Ключевые слова: *social policy, social justice, quality of life.*

Постановка проблеми в общем виде и ее связь с важными научными и практическими заданиями. Социальная политика государства – важнейшее направление всей государственной политики, это индикатор справедливости государства по отношению к населению и показатель эффективности управления. Это следствие экономических успехов и авторитета власти. Успешная социальная политика возможна только в развитом гражданском обществе.

Анализ основных исследований и публикаций, в которых раскрывается данная проблема и на которые опирается автор, выделение нерешенных ранее частей общей проблемы, которым

посвящается данная статья. Много исследователей рассматривают проблемы социальной политики, равенства и социальной справедливости, анализируют принципы оптимальной социальной политики (И.Голосенко, К. Микульский, В.Сычева, В.Тапилина, Л.Якименко и др.).

Формулировка целей статьи (постановка задания). Для нашего исследования важным является изучение сути равенства и социальной справедливости, анализ актуальных проблем социальной политики украинского государства, а также исследование того, какие именно принципы оптимальной социальной политики находят воплощение в реальной жизни.

Изложение основного материала с полным обоснованием полученных научных результатов. Как известно, Украина в соответствии с Конституцией в 1996 г. провозгласила себя социальным государством, то есть таким, в котором создаются условия для достижения высокого материального благосостояния граждан, внедрения действенной системы социальной защиты для всех без исключения членов общества, для свободного и всестороннего развития, а также максимально возможные шансы для самореализации, сохраняя тем самым стабильность в обществе.

С переходом к рыночным отношениям социальная политика является определяющим направлением внутренней политики государства. Она обеспечивает защиту прав человека, создает предпосылки для расширенного воспроизведения человеком своей деятельности и для стабильности общественной системы.

В широком смысле слова социальным принято называть все, что непосредственно относится к обществу, людям, их жизни. Так как экономика – это система жизнеобеспечения людей и общества, то по своей целевой направленности все экономические процессы в той или иной степени одновременно имеют социальную окраску.

Определяя содержание социальной политики, прежде всего, делают акцент на создания условий большей занятости и признанных государством жизненных стандартов потребления, доступности образования, медицины и т.п.

Центральной в социальной политике есть проблема бедности и перераспределения доходов с целью их выравнивания.

Наиболее масштабной задачей социально ориентированной экономики государства в формирующемся рыночном хозяйстве Украины является деятельность по социальной защите всех слоев общества и по выработке стратегии эффективной социальной политики. Формой ее реализации выступает фактический образ действий государства, воплощенный в социальную политику, которая охватывает все сферы экономических отношений в стране. Одним из важнейших направлений

его деятельности является регулирование занятости и стимулирование высококвалифицированного и производительного труда и как следствие увеличения национального дохода.

Социальная политика – это политика, направленная на создание благоприятных условий жизни для человека на производстве и в быту, обеспечение его необходимыми товарами и услугами, а также на поддержку малоимущих слоев населения. Ее цель – улучшение здоровья нации, в обеспечении достаточного дохода и социальной поддержки в определенных неблагоприятных жизненных ситуациях и, в целом, в создании для населения благоприятной социальной атмосферы в обществе.

Оптимальную социальную политику проводят индустриально развитые государства мира, которые тратят на нее столько, сколько позволяет валовой национальный продукт, демографическая ситуация и стратегические приоритеты. От большого ВНД формируется сильная социальная политика, от малого – слабая.

В Советском Союзе доля социального обеспечения в *ВНД* составляла около 5 %, в Венгрии и Чехословакии до 1991 г. – до 20%, в сегодняшней Германии – около 30%. Социальная политика не может быть произвольной, независимой от состояния научно-технического прогресса и производительности общественного труда. Развитая медицина и образование бывают только в экономически развитом обществе, а пенсии, пособия и зарплата вправе расти только при условии роста производительности труда. Поэтому глава правительства в послевоенной Германии Людвиг Эрхард называл победы профсоюзов и стачконов «пирровой победой» и «антисоциальной политикой», поскольку неподкрепленные экономическими успехами, они оборачиваются ростом цен, причем в больших раз мерах, чем повышение денежных доходов. Социальная политика производна от экономики. Важную роль при этом играет налоговая политика. Планка налогов может быть настолько высокой, что производство не в состоянии стать на ноги, чтобы воспроизвести себя, оплатить затраты, да еще отчислить на общественные нужды. Бывает и заниженной, не обеспечивающей необходимые поступления в государственный бюджет. По разным причинам налоги просто могут собираться не в полном объеме. Все это не позволит произвести достаточные отчисления на социальные нужды населения. Социальная политика связана с легитимностью власти, ее силой и авторитетом.

Существенным фактором для выполнения развернутых социальных программ является общая политика государства, главная функция которого в том, чтобы создать условия для самовывживания: обеспечить кредиты и оптимальные налоги, снять бюрократические преграды на пути предпринимательства, обеспечить новые рабочие места и должный

уровень квалификации кадров. Государство должно создать благоприятные условия для самодеятельности каждого гражданина, проявления его творчества, инициативы, таланта.

Сильные социальные программы может быть и выполняются только в развитом гражданском обществе. Там, где правительство контролируется обществом, не разворовывает национальное богатство и обходится народу недорого; где есть развитая оппозиция в виде профсоюзов и левых сил, требующих достаточного социального обеспечения бедных; есть законопослушное население и высокая нравственность его основной массы.

К актуальным проблемам социальной политики любого государства относятся занятость населения и безработица, оплата труда, пособия, пенсии, жилье, обеспечение продовольствием и промышленными товарами, здравоохранение, продолжительность жизни, прирост населения, охрана окружающей среды, образование и преступность. Состояние этих показателей в совокупности составляет качество жизни. Его индекс разработан в ООН.

Социальная политика государства является важнейшим направлением всей государственной политики, выступает индикатором справедливости государства по отношению к населению и показателем эффективности управления. Она производна от экономики, является следствием экономических успехов и авторитета власти. Успешная социальная политика возможна лишь в развитом гражданском обществе.

Социальная политика – это комплекс социально-экономических мер государства предприятий, организаций, местных органов власти, направленных на защиту населения от безработицы, возрастания роста цен и т.д. Основными принципами проведения социальной политики являются:

- 1) защита уровня жизни путем введения разных форм компенсации при повышении цен и проведение индексации;
- 2) обеспечение помощи самым бедным семьям;
- 3) выдача помощи на случай безработицы;
- 4) обеспечение политики социального страхования, установление минимальной заработной платы для работающих;
- 5) развитие образования, охрана здоровья, окружающей среды в основном за счет государства;
- 6) проведение активной политики, направленной на обеспечение квалификации.

Проблема социальной защиты населения по-разному решается в рамках той или иной социально-экономической формации, конкретной страны. При переходе Украины к социально направленной рыночной экономике основная тяжесть социальной защиты ложится на государство,

но одновременно увеличивается роль рыночного механизма в проведении такой политики. Следуя статье 25 Декларации прав человека, современное правовое государство должно гарантировать право на такой уровень жизни, который учитывает обеспечение людей едой, одеждой, жилищем, медицинским обслуживанием, которое необходимо для поддержания здоровья, и права на социальное обеспечение на случай безработицы, болезни, инвалидности, вдовства, старости или других способов к существованию при независимых от человека обстоятельствах.

Для обеспечения такой защиты государство должно, прежде всего, в законодательном порядке установить основные социальные гарантии, механизм их реализации, и функции предоставления социальной поддержки.

Рядом с государством, социальную защиту обеспечивают предприятия (или предприниматели) и сами наемные работники – их профсоюзные организации.

В системе социальной защиты населения самым важным элементом выступает социальное страхование, в которое входит пенсионное, медицинское, страхование от безработицы и от несчастных случаев на производстве. В развитых странах Запада медицинское и пенсионное страхование осуществляется путем удержаний из заработной платы и прибыли в одинаковом размере. В США, например, с этой целью из заработной платы наемных работников удерживается 7,5%. В Швеции социальные фонды формируются полностью за счет государства. В Японии платежи на социальное страхование составляют 7% средней зарплаты работника. Средства из этих фондов направляются специальными советами, в которые входят представители трудящихся и предпринимателей.

При разработке и реализации социальной политики встает вопрос о социальных задачах, которые признаются обществом на данном этапе его развития наиболее настоятельными и срочными. В качестве главных приоритетов социальной политики можно выделить:

- обеспечение человеку от рождения до старости нормальных условий жизни и развития;
- создание условий для функционирования семьи;
- надежная защита конституционных прав и свобод граждан;
- обеспечение эффективной защищенности населения: охрана здоровья, культура, обеспечение жильем, улучшение демографической ситуации.

К актуальным задачам социальной политики Украинского государства относятся:

- необходимость принятия оптимальных пропорций в государственном бюджете;

- обеспечение государством выплаты всех видов пособий и пенсий;
- государственное финансовое обеспечение процесса деторождения и воспитания детей;
- государственное регулирование цен на продукты, обеспечивающие физическое выживание человека, на лекарства и общественный транспорт.

Необходимо выполнять все конституционные положения Основного закона Украины, в частности социальной защиты населения: ст.46, согласно которой «пенсии, другие виды социальных выплат и помощи, которые являются основным источником существования, должны обеспечивать уровень жизни, не ниже прожиточного минимума, установленного законом»: ст.47 – о создании государством условий для строительства, приобретения в собственность или взятия в аренду жилья; ст.48 – о жизненном уровне, который включает «достаточное питание, одежду, жилье»; ст.49 – о «доступном для всех граждан медицинском обслуживании».

Одна из важнейших задач нынешней власти реформирование системы социального обеспечения и уменьшение уровня бедности.

Выводы из данного исследования и перспективы дальнейших разработок в данном направлении. Социальная политика государства – прежде всего это часть экономики, связанная с потребностями людей и потреблением ими благ и услуг. Социальная политика на современном этапе должна изучать, исследовать, анализировать природу возникновения потребностей, потребительские запросы, структуру потребления, выделять рациональные потребности человека, семьи, социальных групп, регионов, общества с учетом разнообразия самих потребностей и потребителей. В зону действия социальной политики попадают доходы различных слоев и групп населения. Уровень жизни населения является обобщающим показателем проводимой социальной политики в стране. Система социального обеспечения в Украине вообще не отвечает требованиям необходимого уровня социальной защиты населения. Это связано, как с общим социально-экономическим кризисом, так и с недостатками самой системы социального обеспечения.

Литература

1. Гошовська В.А., Ільчук Л.І. Українські реалії соціальної держави / В.А.Гошовська В, Л.І.Ільчук . – К. : Вид-во НАДУ, 2007. – 96 с.
2. Скуратівський В.А., Палій О.М., Ліанова Е.М. Основи соціальної політики / В. А. Скуратівський, О. М.Палій, Е. М. Ліанова. – К. : МАУП, 2002. – 370 с.

Леденцова О.

*старший викладач кафедри хімічної технології неорганічних речовин
Української інженерно-педагогічної академії*

Даньків Ю.

*студентка IV курсу денного відділення Української інженерно-педагогічної
академії*

УДК 371.333 (045)

**МЕТОДИКА ПРОВЕДЕННЯ ІНТЕРАКТИВНИХ ЛЕКЦІЙ КУРСУ
«ФІЗИЧНА І КОЛОЇДНА ХІМІЯ» З ВИКОРИСТАННЯМ
МУЛЬТИМЕДІА-ТЕХНОЛОГІЙ НАВЧАННЯ**

Стаття присвячена проблемам інформатизації навчального процесу з «Фізичної і колоїдної хімії» у вищій школі. Розкрито методику використання мультимедійних технологій навчання при проведенні лекцій з курсу «Фізична і колоїдна хімія». У статті досліджується необхідність впровадження інтерактивних методів навчання. Мультимедійні методи навчання створено для підвищення якості знань студентів вищих навчальних закладів з природничо-наукових дисциплін. Зроблено аналіз основних особливостей застосування мультимедійних технологій. Розглянуто педагогічні задачі, які успішно розв'язуються за допомогою комп'ютерного засобу навчання. У ході виконання даного дослідження перед нами було поставлене таке завдання, як теоретичне обґрунтування методики проведення інтерактивних лекцій з використанням мультимедійних технологій навчання при вивченні курсу «Фізична і колоїдна хімія». Визначено методичні прийоми із застосуванням мультимедійних технологій. Проаналізовано можливості використання мультимедійних технологій при проведенні лекційних занять з курсу «Фізична і колоїдна хімія». Зміст статті доводить доцільність використання комп'ютерних технологій.

Ключові слова: мультимедійні технології, вища школа, інформаційні технології, лекція, студент, викладач, курс «Фізична і колоїдна хімія», мультимедійна лекція, інтерактивні методи.

Леденцова О.

старший преподаватель кафедры химической технологии неорганических веществ Украинской инженерно-педагогической академии

Даньков Ю.

студентка IV курса дневного отделения Украинской инженерно-педагогической академии

**МЕТОДИКА ПРОВЕДЕНИЯ ИНТЕРАКТИВНИХ ЛЕКЦІЙ КУРСА
«ФИЗИЧЕСКАЯ И КОЛЛОИДНАЯ ХИМИЯ» С
ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ МУЛЬТИМЕДИА-ТЕХНОЛОГИЙ
ОБУЧЕНИЯ**

Статья посвящена проблемам информатизации учебного процесса по дисциплине «Физическая и коллоидная химия» в высшей школе. Раскрыта методика использования мультимедийных технологий при проведении лекций по курсу «Физическая и коллоидная химия». В статье исследуется необходимость внедрения интерактивных методов обучения. Проведен анализ основных особенностей использования мультимедийных технологий. Интерактивные лекции созданы для повышения качества знаний студентов высших учебных учреждений по естественным дисциплинам.

Ключевые слова: мультимедийные технологии, высшая школа, информационные технологии, лекция, студент, преподаватель, курс «Физическая и коллоидная химия», интерактивные методы.

Ledeneva O.

*lecturer of the department of Chemical Technology of Inorganics of Ukrainian
Engineer-Pedagogical Academy*

Dankiv J.

student of the IV year of full-time Ukrainian Engineer-Pedagogical Academy

**THE METHODICS OF THE INTERAKTYVNIH LECTURES AT THE
RATE OF PHYSICAL AND COLLOID CHEMISTRY, USING
MULTIMEDIA TECHNOLOGY TRAINING**

Article deals with problems of informatization educational process in the discipline "Physical and Colloid Chemistry" in higher school. Disclosed technique of using multimedia technology during lectures for the course

Article deals with problems of informatization of educational process in the discipline "Physical and Colloid Chemistry" in higher school. Disclosed technique of using multimedia technology during lectures for the course "Physical and Colloid Chemistry," This article examines the need to implement interactive teaching methods. The analysis of the main features of multimedia technologies. Interactive lectures are designed to improve students' knowledge of higher education institutions in the natural sciences.

Keywords: multimedia technology, higher education, information technology, lecture, student, teacher, course on "Physical and Colloid Chemistry", interactive methods.

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок з важливими науковими чи практичними завданнями. Перехід України до високотехнологічного інформаційного суспільства зумовлює необхідність глибокого оновлення системи освіти, яка є основою розвитку

країни, запорукою її майбутнього. У проекті Національної доктрини розвитку освіти України у XXI столітті наголошується, що стрижнем освіти має стати виховання особистості, здатної до творчої праці, самонавчання і професійного розвитку, мобільної в освоєнні та впровадженні новітніх наукомістких технологій. Одним з вирішальних чинників модернізації системи освіти є створення нового покоління засобів навчання, які поєднують досягнення сучасної педагогічної науки з потужними дидактичними можливостями інформаційних технологій [1].

Майбутній випускник сучасної вищої школи, який буде жити і працювати в новому тисячолітті в постіндустріальному суспільстві, повинен уміти самостійно, активно діяти, приймати рішення, гнучко адаптуватися до умов життя, що змінюються, володіти високим рівнем толерантності. Одним із найважливіших завдань, що стоять перед освітою, є оволодіння інформаційними та телекомунікаційними технологіями для формування загальноосвітніх і загальнокультурних навичок роботи з інформацією. Цілком очевидно, що використовуючи лише традиційні методи навчання, розв'язати це завдання неможливо, у вищій школі необхідно створити і вже створюються умови, які здатні забезпечити такі необхідні можливості:

- залучення кожного студента до активного пізнавального процесу;
- спільна робота у співпраці для вирішення різноманітних проблем;
- широке спілкування з однолітками з інших ВУЗів, регіонів;
- вільний доступ до необхідної інформації в інформаційних центрах усього світу з метою формування власної незалежної аргументованої думки.

Тому нині виникла необхідність реорганізації процесу навчання на основі сучасних інформаційно-комунікаційних технологій, де джерелом інформації найчастіше є електронні засоби.

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. Впровадження інформаційних технологій в освіту суттєво вплинуло на систему засобів навчання, на співвідношення та взаємодію окремих компонентів цієї системи. Висвітлення проблем, пов'язаних з використанням сучасних інформаційних технологій у навчальному процесі активно вивчається та досліджується у фундаментальних роботах Ашерова А., Гершунського Б., Глушкова В., Довгялло А., Єршова А., Молібога О. та інші. Проаналізувавши роботи цих дослідників, ми прийшли до висновку, що не достатньо розглянутими залишаються проблеми проектування комп'ютерних засобів навчання з дисциплін природничо-наукового циклу для майбутніх фахівців.

Формулювання цілей статті (постановка завдання). Мета роботи полягає у теоретичному обґрунтуванні методики проведення інтерактивних лекцій з використанням мультимедійних технологій навчання при вивченні курсу «Фізична і колоїдна хімія».

Виклад основного матеріалу дослідження з новим обґрунтуванням отриманих наукових результатів. Коли ми говоримо про технологію організації і проведення лекцій з курсу «Фізична і колоїдна хімія» з використанням мультимедійних технологій, то маємо на увазі сукупність засобів і методів створення педагогічних умов роботи на основі комп'ютерної техніки, засобів телекомунікаційного зв'язку і інтерактивного програмного продукту, які моделюють частину функцій педагога з обробки інформації, організації контролю і управління пізнавальною діяльністю [2].

Використання мультимедійних технологій допомагає вирішувати цілий ряд навчально-виховних завдань:

- підвищення ефективності та якості навчального процесу;
- інтенсифікація та оптимізація навчання;
- індивідуалізація навчального процесу за змістом, об'ємом і темпами засвоєння навчального матеріалу;
- мотивація та активізація пізнавальної діяльності;
- поглиблення міжпредметних зв'язків;
- реалізація принципу розвивального навчання;
- автоматизація процесів контролю та корекції результатів навчальної діяльності;
- підвищення об'єктивності оцінки знань студентів;
- розвиток мислення;
- естетичне виховання;
- розвиток комунікативних здібностей;
- формування інформаційної культури студентів [3].

Основною метою функціонування системи вищої професійної освіти є підготовка висококваліфікованих спеціалістів, які володіють знаннями у необхідних галузях науки і техніки. При цьому якість освіти випускника повинна відповідати вимогам освітнього стандарту і відображати досягнуту у навчанні ступінь майстерності володіння професійною діяльністю.

Одним з основних компонентів навчального процесу під час підготовки з дисципліни «Фізична і колоїдна хімія» у вищій школі є лекції. Тенденція до скорочення кількості лекційних годин у зв'язку з приєднанням України до Болонської конвенції ставить задачу суттєвого підвищення інформативності і ефективності кожної години лекції. Засобом розв'язання цієї задачі стають інтерактивні методи навчання, що реалізуються на базі новітніх комп'ютерних технологій. За наявності

спеціально обладнаної лекційної аудиторії з великим екраном використання комп'ютерних технологій дозволяє:

- дохідливо і наочно викласти матеріал у відповідності з навчальною робочою програмою;
- скоротити часові витрати, пов'язані з написанням на дошці хімічних формул, рівнянь, законів, представленням ілюстрацій, з організацією і демонстрацією різних хімічних і фізичних процесів та явищ;
- активізувати увагу студентів;
- забезпечити студентів електронним конспектом, що дозволяє їм самостійно ознайомитись зі змістом лекційного заняття і підготувати перелік питань, що виникли [4].

Під час лекційних занять з дисципліни "Фізична і колоїдна хімія" мультимедійні технології покликані допомогти лектору дохідливо й наочно викласти матеріал у відповідності з його програмою, яка повинна забезпечити лекторові підтримку як у проведенні лекції, так і в її підготовці.

Якщо розглядати лекцію-презентацію як форму організації навчання, то під час її проведення можливі наступні методичні прийоми із застосуванням мультимедійних технологій з дисципліни «Фізична і колоїдна хімія»:

- інтерактивна презентація з можливістю переходу в будь-який фрагмент і повернення до кадру, з якого був зроблений перехід;
- можливість попереднього вибору лектором матеріалу відповідно до програми лекції (редактор сценаріїв). Інструментарій створення презентації з можливістю використання заготовок і впровадження додаткового матеріалу;
- окремо можна розглядати режим автоматичного представлення матеріалу, де програма повністю замінює лектора і студенти можуть тільки призупинити виклад або повторити необхідний фрагмент, обрати для себе оптимальну траєкторію вивчення матеріалу, зручний темп роботи над курсом і спосіб вивчення, які максимально відповідають психофізіологічним особливостям його сприйняття (режим самостійного вивчення матеріалу) [5].

Зручною функцією мультимедійних технологій на лекційному занятті є можливість швидкої навігації по ілюстративному та демонстративному матеріалу, що дозволяє значно скоротити час і підвищити ефективність повторення базового навчального матеріалу і актуалізації опорних знань студентів.

Звичайно, не потрібно абсолютизувати можливості мультимедійних технологій навчання в системі професійної підготовки. Ніщо не замінить живого спілкування викладача зі студентами, але використання сучасних інформаційних технологій надає широкі можливості викладачеві у

досягненні навчальних цілей, значно урізноманітнює форми представлення і подання навчальної інформації, організаційні форми роботи студентів, залучає їх до інформаційної культури, такої характерної для сучасного суспільства.

Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок у даному напрямку. Реформа сучасної освіти реально може бути здійснена лише за умови створення електронних джерел освітньої інформації. Цілеспрямований пошук нового життєвого досвіду за допомогою інформаційних технологій сприяє тому, що у свідомості студентів настає якісний продуктивний прорив на шляху розвитку просторових уявлень. Слід також врахувати той факт, що застосування сучасних технологій на лекціях веде до створення умов для розвитку вмінь і навичок самоосвіти шляхом організації творчо-дослідницької навчальної роботи студентів, спрямованої на інтеграцію та актуалізацію знань з різних дисциплін, а також підвищує статус викладача, який іде в ногу не лише з часом, але й зі студентами.

Перспективою подальших пошуків у цьому напрямку є ефективне різнопланове впровадження мультимедійних технологій у навчальний процес та дослідження ефективності цих новацій; використання різноманітних складніших мультимедійних засобів у створенні навчальних презентацій для лекцій з курсу «Фізична і колоїдна хімія».

Література

1. Тукало М.Д. Мультимедійні системи навчання як новий методологічний засіб інтерактивного навчання на уроках хімії [Електронний ресурс] / М.Д. Тукало // Інформаційні технології і засоби навчання. – 2007. – № 4. – Режим доступу: <http://www.nbuu.gov.ua/e-journals/ITZN/em4/emg.html>. Заголовок з екрана.
2. Богданова Н.Г. Педагогічні передумови запровадження комп'ютерного навчального курсу з культурології при підготовці інженерів-педагогів / Н.Г. Богданова // Гуманізація навчально-виховного процесу. – 2010. – Вип. LI. – С. 3-11.
3. Гузев В.В. Образовательная технология ТОГИС - обучение в глобальных информационных сетях / В.В. Гузев // Школьные технологии. – 2000. – № 5. – С. 243-248.
4. Роберт И. Современные информационные технологии в образовании: дидактические проблемы; перспективы использования. – М.: Школа-Пресс, 1994. – 205 с.
5. Электронный учебник: опыт образовательной практики: материалы Междунар. научно-практ. конф. ["Информационные технологии в образовании и фундаментальных науках"] (Поволжье, 18-21 июня 2007 г.) – Казань, 2007. – 164 с.

Москальова О.

*старший викладач кафедри економіко-математичних дисциплін
Слов'янського державного педагогічного університету*

УДК 378.091.26

НЕСТАНДАРТИЗОВАНИЙ ТЕСТ ЯК ЕФЕКТИВНИЙ ІНСТРУМЕНТ ВИМІРЮВАННЯ РІВНЯ ЗНАНЬ

Статтю присвячено проблемі підвищення ефективності системи вимірювання рівня студентських знань. Зважаючи на те, що у вітчизняній тестології ще не розроблено єдиного понятійного апарату, автором зроблено спробу подати найчастіше вживане тлумачення термінів «тест», «стандартизований тест», «викладацький тест», «матриця тесту» та інші. Розглянуто різні погляди щодо доцільності використання нестандартизованих тестів в навчальному процесі. Досліджено етапи побудови якісного інструменту педагогічного вимірювання. Здійснено спробу узагальнити основні принципи та правила конструювання викладацького тесту на перевірку успішності, які визначають його специфічні особливості. Розкрито структуру та розглянуто функції специфікації тесту. У статті надаються практичні поради, якими необхідно керуватися під час створення якісних тестових завдань.

Ключові слова: педагогічне вимірювання, тестування, тест, нестандартизований тест, якісний викладацький тест, тестове завдання, тестований.

Москалева О.

*старший преподаватель кафедры экономико-математических дисциплин
Славянского государственного педагогического университета*

НЕСТАНДАРТИЗИРОВАННЫЙ ТЕСТ КАК ЭФЕКТИВНЫЙ ИНСТРУМЕНТ ИЗМЕРЕНИЯ УРОВНЯ ЗНАНИЙ

Статья посвящена проблеме повышения эффективности системы измерения уровня студенческих знаний. В статье рассмотрены различные взгляды на целесообразность использования нестандартизованных тестов в учебном процессе. Исследовано этапы построения качественного инструмента педагогических измерений. Автор делает попытку обобщить основные принципы и правила составления преподавательского теста на проверку успеваемости. В статье подаются рекомендации по поводу составления качественных тестовых заданий.

Ключевые слова: педагогическое измерение, тестирование, тест, нестандартизованный тест, качественный преподавательский тест, тестовое задание, тестируемый.

*Moskaljova O.**Senior Teacher of the Chair of Economy-Mathematical Subjects,
Slovjans'k State Pedagogical University***NON-STANDARDIZED TEST AS AN EFFECTIVE INSTRUMENT OF
MEASURING THE LEVEL OF ATTAINMENT**

The article is devoted to the problem of raising the system of evaluating the level of students' knowledge efficiency. Different views touching upon the perspectives in using non-standardized tests in the teaching process are considered in the article. Certain stages in constructing the adequate instrument of pedagogical evaluation were investigated in our work too. Some attempts to generalize the list of the main principles and rules of composing the teacher's tests on checking the level of attainment were also made.

Key words: *pedagogical measurement, testing, test, non-standardized test, qualitative teacher's test, testing task, undergone testing.*

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок з важливими науковими чи практичними завданнями. В умовах реформи вищої освіти, що відбувається зараз в Україні, першочерговим завданням є запровадження сучасних технологій навчання й оцінювання. Нові вимоги до якості знань потребують створення ефективної системи адекватного оцінювання студентських знань, що сприятиме підвищенню ефективності навчання. Серед засобів об'єктивного контролю найбільш науково обгрунтованим є метод тестування, оскільки дозволяє ефективно вимірювати велику кількість навчальних результатів.

Тестування вперше було використано в 1864 р. у Великобританії Дж. Фішером для визначення рівня знань учнів за допомогою спеціальних книг. Пізніше, у 1883 р. англійським психологом Ф. Гальтоном було розроблено теоретичні основи тестування. Ф. Гальтон визначав тестування як метод, в якому застосовуються однакові досліди щодо великої кількості людей зі статистичною обробкою результатів і визначенням еталону оцінки. У 1890 р. в роботі американських психологів Дж. Кеттела і В. Маккеона «Розумові тести та виміри» вперше було введено термін «тест».

На початку ХХ ст. у розробці тестів спостерігається розмежування психологічного та педагогічного напрямків. Розробка першого педагогічного тесту належить американському психологу Е. Торндайку. Сучасну педагогіку неможливо уявити без активного використання тестів, як інструменту вимірювання та оцінювання рівня знань. В останні роки тестування широко використовується як за кордоном, так і в Україні.

У другій половині ХХ ст. було розроблено велику кількість різноманітних тестів. Одні з них, пройшовши апробацію, підтвердили свої діагностичні властивості, інші – піддаються ґрунтовній критиці з боку фахівців. До них належать викладацькі (нестандартизовані) тести, які на

сучасному етапі масового педагогічного тестування набули популярності і стали найчастіше вживаними. Слід констатувати, що використання нестандартизованих тестів надає можливість отримати діагностичну інформацію про рівень сформованості знань і вмінь студентів впродовж навчального курсу, внести корективи до процесу викладання. Враховуючи важливу роль нестандартизованих тестів в навчальному процесі є актуальним пошук шляхів послаблення негативного впливу випадковості на кінцевий результат тестового контролю знань.

Аналіз основних досліджень і публікацій. Досвід впровадження у практику педагогічної діяльності сучасних методів та технологій педагогічного оцінювання широко висвітлено у сучасній зарубіжній та вітчизняній науковій літературі. Проблемам класифікації та комплексного аналізу педагогічних тестів присвячено праці В. Аванесова, А. Анастасі, В.Безпалько, І. Булах, К. Інгенкампа, А. Майорова, М. Мруги, Нормана Е. Громунда, М. Розенберга, Роберта Б. Фрарі та інших. Велика увага в дослідженнях приділялась принципам та правилам побудови якісного тесту і тестових завдань, аналізу етапів побудови валідного та надійного тесту, а також розгляду прикладів різних типів предметних тестів як закордонних, так і вітчизняних.

Формулювання цілей статті (постановка завдання). Метою даної статті є визначення критеріїв, якими потрібно послуговуватися під час побудови якісного викладацького тесту на перевірку успішності та дослідження доцільності використання нестандартизованих тестів в педагогічному процесі.

Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів. Короткий тестологічний словник-довідник визначає тест – як сукупність запитань, які переважно вимагають однозначної відповіді, укладений за певними правилами та процедурами, передбачає попередню експериментальну перевірку й відповідає таким характеристикам ефективності, як валідність і надійність [3, с.122].

У педагогіці тестом називають специфічну уніфіковану форму контролю знань і навичок. Термін «тест» почали використовувати в зарубіжній методиці для позначення будь-якого контрольного завдання як синонім поняття «контрольна робота», «залік», «екзамен». У вітчизняній методиці термін «тест» вживають у вузькому значенні – «розташований за певними вимогами комплекс завдань, які пройшли попередню апробацію, дають можливість виявити в тестованих ступінь компетенції, результати якої оцінюються відповідно до попередньо визначених критеріїв» (Б.А.Глухов).

Тест, як правило, складається з двох частин: інформаційної та операційної. Інформаційна частина містить інструкцію і приклади

правильного виконання завдань. Операційна частина складається з певної кількості завдань або запитань.

За рівнем уніфікації тести поділяються на стандартизовані та нестандартні. Стандартизація (від англ. standart – типовий, нормальний) стосовно тестування означає уніфікацію, тобто приведення до єдиних норм процедури вимірювання та показників якості тесту. Добре розроблені стандартизовані тести на перевірку успішності, як правило, мають такі характеристики: зміст тесту ґрунтується на матеріалах широко використовуваних підручників, тестові завдання апробовано та проаналізовано на предмет складності й дискримінаційної здатності, інструкції щодо проведення тесту й оцінювання детально описані тощо. Остаточний варіант тесту публікують разом із методичним посібником, який описує статистичні характеристики тесту й методику його проведення й оцінювання, а також інтерпритацію та використання результатів [5].

Аналіз досвіду вітчизняних і зарубіжних педагогів дає підстави стверджувати, що процес оцінки знань не повинен бути обмежений використанням лише стандартизованих тестів. Дослідження, проведені Х. Уеллсом, показали, що необхідні такі тести, які б визначали щоденні успіхи. Йдеться про нестандартні тести, які розробляються окремими викладачами для своїх студентів, складаються на матеріалі певної теми і застосовуються під час поточного контролю. Викладачі схильні віддавати перевагу тим тестам, які передбачають вибір (тести з закритими тестовими завданнями). Такі тести містять альтернативні тестові завдання (запитання «правильно – неправильно»), вибіркові тестові завдання, які передбачають вибір із кількох запропонованих відповідей, і тестові завдання на встановлення відповідності.

Але у період, коли викладацькі (нестандартні) тести з закритими тестовими завданнями почали широко використовувати у практиці педагогічного контролю, вони зазнали критики на підставі того, що студент випадково може вибрати правильну відповідь і отримає позитивну оцінку без достатніх підстав. Доведеним є той факт, що бали з таких тестів «завищені» в порівнянні з балами з тестів, де потрібно надати коротку відповідь [6].

Існують різні підходи до розв'язання цієї проблеми: розроблено метод обчислення балів за формулою, яка знижує результати студентів до рівня, що відповідає балам з тестів, що передбачають коротку відповідь; використовуються тестові завдання, що складаються з двох логічно пов'язаних підпитань.

Існує також думка про неприпустимість і шкідливість використання нестандартних тестів. А.Н. Майоров вважає, що нестандартні тести (складені окремими викладачами) недосконалі, в більшості зосереджуються на результатах засвоєння знань, частіше містять помилки,

обмежені за обсягом матеріалу, гальмують процес навчання. Результати, отримані за допомогою нестандартизованих тестів, малонадійні і потребують підтвердження [4, с.176].

Враховуючи розбіжності у поглядах, розглянемо основні принципи та правила побудови якісного викладацького тесту на перевірку успішності. Підготовка тесту на перевірку успішності, який комплексно вимірює заплановані результати навчання передбачає такі необхідні етапи: конкретизація навчальних цілей; підготовка специфікації тесту; підготовка відповідних тестових завдань; упорядкування завдань у тесті; підготовка чітких інструкцій; рецензування укладеного тесту. Коротко зупинимося на кожному із означених етапів.

Розробку навчальних цілей починають із складання переліку загальних цілей, сформульованих як заплановані результати навчання, потім складається перелік конкретних результатів навчання в термінах виконавських вмінь. Пізнавальна сфера (когнітивний домен) має шість таксономічних рівнів, розміщених відповідно до зростання складності: знання, розуміння, застосування, аналіз, синтез та оцінювання знань. Опис загальних (кінцевих) цілей навчання має починатися з другого таксономічного рівня – розуміння вивченого матеріалу, тоді як при формулюванні конкретних (проміжних) цілей базисним є перший рівень – запам'ятовування вивченого матеріалу. Бажано формулювати цілі за допомогою однозначних термінів, чітко, не перевантажуючи зайвими словами [2].

Специфікація тесту – основний документ, що визначає структуру й зміст контрольно-вимірюваних матеріалів із навчального предмета. Підготовка специфікації тесту включає: вибір результатів навчання, які треба перевірити, визначення змістовної частини; розробку таблиці специфікації (матриці тесту), яка пов'язує результати навчання зі змістом. Специфікація, зазвичай подана у формі матричної таблиці, розподіляє завдання за змістом, формою та рівнем складності, визначає систему оцінювання окремих завдань і тесту в цілому. Таблиця специфікації включає такі елементи: перелік форм тестових завдань; кількість завдань кожної форми; види вимірюваних інтелектуальних вмінь; кодифікатор вибраних тематичних розділів змісту предмета; кількість завдань у кожному розділі тесту; рівень складності завдань і їх розподіл за розділами змісту та формою завдань. Матриця тесту може бути багатовимірною, тобто структурованою не тільки за змістом, а й за рівнями засвоєння матеріалу, форматами тестових завдань тощо. На перетині назви теми та назви пізнавального процесу, який перевіряє тест, проставляється цифра, що позначає заплановану кількість завдань, вказує їх форму і складність. Наявність матриці тесту є необхідною умовою, без виконання якої відібрані тестові завдання не можуть бути якісним тестом, а

залишаються тільки набором окремих тестових завдань навіть тоді, коли ці тестові завдання якісні.

Кількість завдань, з якої формується тест, має бути достатньою щоб охопити увесь зміст навчальної теми, яку перевіряють. Це передбачає, що вимірювання рівня знань буде тим точніше, чим довший буде тест. Але, викладацький тест на перевірку успішності має бути досить коротким, щоб дозволити студентам виконати всі завдання протягом відведеного на тестування часу. Також слід враховувати, що довжина тесту обмежується певними психофізичними характеристиками контингенту тестованих.

Тестове завдання – складова частина тесту, що відповідає вимогам: певна складність, що відповідає меті й рівню оцінювання; диференційна здатність; позитивна кореляція балів завдань із балами всього тесту; відповідає вимогам чистоти форми й предметної чистоти змісту [3]. Створення привабливих та якісних тестових завдань є складним процесом, що потребує багато часу. Розглянемо основні правила, якими необхідно керуватися під час створення тестових завдань:

1. Кожне тестове завдання має оцінювати досягнення важливої та суттєвої освітньої цілі. Слід уникати перевірки тривіальних знань.

2. Кожне тестове завдання має перевіряти відповідний рівень засвоєння знань, в тому числі вищі когнітивні рівні.

3. Умова має містити чітко сформульоване завдання. Завдання має фокусуватися на одній проблемі. Формулюючи умову, рекомендується використовувати форму запитання або наказову форму. Умова по можливості має бути сформульована позитивно.

4. Варіанти відповідей мають бути однорідними за змістом, короткими та простими за структурою, подібними за зовнішніми ознаками. Якщо можливо, варіанти відповідей треба розміщувати системно (в логічному, в алфавітному порядку, у порядку збільшення або зменшення чисел тощо).

5. Усі дистрактори (неправильні варіанти відповідей) мають бути правдоподібними. Доцільно використовувати правильні твердження, але такі, що не належать до даного контексту. У дистракторах не повинно бути каверзної, хибної інформації. Усі дистрактори мають бути однаково привабливі для тестованих, які не знають правильної відповіді.

6. Інформація, що міститься в одному тестовому завданні, не повинна давати відповідь на інше тестове завдання.

7. Не рекомендується використовувати як правильну відповідь чи дистрактор фрази: «все з вищевказаного», «нічого з вищевказаного».

8. Необхідно уникати при формулюванні умови підказок типу:

- повторення у правильній відповіді слів з умови;

- використання прикладів з підручника чи лекції як тестових завдань;
- найдовша правильна відповідь;
- найдетальніша правильна відповідь;
- дистрактори, що виключають один одного;
- ситуації, коли одне тестове завдання є підказкою для другого [1, с. 39].

Зупинимося на загальних порадах, які допомагають проаналізувати та упорядкувати створені тестові завдання:

1. Рекомендується написати тестові завдання заздалегідь, щоб їх можна було згодом переглянути, виявити дефекти, які виникли через неувважність під час написання завдань.

2. Бажано підготувати більше тестових завдань, ніж це передбачено матрицею тесту. Це дасть змогу вилучити із тесту слабкі або недоречні завдання.

3. Для навчальних цілей бажано згрупувати завдання, які вимірюють той самий результат навчання.

4. Всі завдання одного типу мають бути об'єднані в одну групу. Таке впорядкування завдань дозволяє давати одну інструкцію для кожного типу завдань.

5. Завдання мають бути розташовані в порядку ускладнення. Таке впорядкування не дає студентам зупинитися на складних завданнях на початку тесту [2, с. 74].

Інструкція до тесту – керівна вказівка, настанова, в якій описано, як виконувати завдання тесту [3, с.53]. Інструкція до аудиторного тесту на перевірку успішності має бути простою та стислою, містити наступну інформацію: мета тесту; відведений на виконання тесту час; як давати відповідь; чи вдаватися до вгадування, якщо є сумніви щодо відповіді. В інструкції має бути наведений зразок запису правильної відповіді (що, як і де потрібно вписати, позначити). Якщо до тесту включено два або більше типів завдань, бажано дати загальні інструкції до всього тесту та конкретні – до кожної частини. Загальні інструкції мають містити інформацію щодо мети, відведеного часу та вгадування, а конкретні – щодо стратегії надання відповідей в цій окремій частині, яка буде оптимальною для їх результатів.

Висновки. Підводячи підсумок, слід зазначити, що використання сучасних методик створення тестового інструментарію, дотримання загальних принципів проектування тесту і правил складання тестових завдань підвищать якість викладацького тесту, посилять валідність і надійність його результатів. Добре розроблені викладацькі тести можна використовувати для вимірювання багатьох результатів у когнітивних

сферах. У даній статті ми розглянули лише деякі основні вимоги до викладацького тесту.

Попри всі розбіжності у поглядах, більшість спеціалістів з проблем тестування схилиються до думки, що для студентів викладацькі тести є безпосередньо тим критерієм, який дає їм змогу краще оцінити себе, з'ясувати мету та методи навчання. При правильному використанні нестандартизовані тести допомагають як викладачам, так і студентам.

Література

1. Булах І.Є., Мруга М.Р. Створюємо якісний тест: Навч. Посіб. / Булах І.Є., Мруга М.Р. – К. : Майстер-клас, 2006. – 160 с.
2. Гронлунд Норман Е. Оцінювання студентської успішності: Практ. посіб. – К. : Навчально-методичний центр «Консорціум із удосконалення менеджмент освіти в Україні», 2005. – 312 с.
3. Короткий текстологічний словник-довідник. – К.: Грамота, 2008. – 160 с. (Серія «Словник»).
4. Майоров А.Н. Теорія і практика створення тестів для системи освіти. – Львів., 2001. – 296 с.
5. Основи педагогічного оцінювання . Частина II. Практика: Навчально-методичні та інформаційно-довідкові матеріали для педагогічних працівників / За заг. ред. Ірини Булах – К. : Майстер-клас, 2005. – 56 с.
6. Фрарі Р.Б. Обчислення балів за формулою для тестів множинного вибору (коригування вгадування / Р.Б. Фрарі // Вісник ТІМО : тестування і моніторинг в освіті : журнал . – 2008 . – №9 . – С.32-40.

Наумова М.

кандидат фізико-математических наук, доцент кафедри математики и математических методов в экономике Донецкого национального университета

Гладкова Л.

кандидат фізико-математических наук, доцент кафедри математики и математических методов в экономике Донецкого национального университета

УДК 378

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МЕТОДА CASE-STUDY В ПРЕПОДАВАНИИ ЭКОНОМИЧЕСКИХ ДИСЦИПЛИН В ВЫСШИХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЯХ

В статье раскрывается сущность метода case-study как метода активного проблемно-ситуационного анализа. Рассматривается история его развития. Классифицируются профессиональные умения и навыки, которые развивает кейс-метод. Раскрывается сущность его основных

понятій. Приводяться вимоги, пред'являемі до кейсам. Аналізуються етапи технології роботи з кейсами в навчальному процесі.

Ключеві слова: метод case-study, аналіз, ситуація, метод навчання.

Наумова М.

кандидат фізико-математичних наук, доцент кафедри математики і математичних методів в економіці Донецького національного університету

Гладкова Л.

кандидат фізико-математичних наук, доцент кафедри математики і математичних методів в економіці Донецького національного університету

ВИКОРИСТАННЯ МЕТОДУ CASE-STUDY В ВИКЛАДАННІ ЕКОНОМІЧНИХ ДИСЦИПЛІН У ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ

У статті розкривається сутність методу case-study як методу активного проблемно-ситуаційного аналізу, який засновано на навчанні шляхом розв'язання конкретних завдань - ситуацій. Розглядається історія його розвитку. Класифікуються професійні вміння та навички, які розвиває кейс-метод. Розкривається сутність його основних понять, таких як «ситуація» і «аналіз». Наводяться вимоги до кейсів. Вказуються особливості та основний зміст діяльності викладача, що практикує кейс-метод. Аналізуються етапи технології роботи з кейсами у навчальному процесі.

Ключові слова: метод case-study, аналіз, ситуація, метод навчання.

Naumova M.

an Associate Professor of Physical and Mathematical Sciences an Associate Professor of the department of mathematics and mathematical methods in economics of Donetsk National University

Gladkova L.

an Associate Professor of Physical and Mathematical Sciences an Associate Professor of the department of mathematics and mathematical methods in economics of Donetsk National University

USE OF CASE-STUDY METHOD IN TEACHING ECONOMIC DISCIPLINES IN HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS

The article reveals the essence of the case-study method as an active problem-situation analysis. The history of its development is reviewed. Professional skills, which develop the case method, are classified. The essence of its basic concepts is described. The requirements applicable to the cases are reviewed. The stages of technology of working with case studies in the learning process are analyzed.

Keywords: method of case-study, the analysis, the situation, the method of teaching.

Постановка проблемы и ее связь с важными научными и практическими заданиями. В наши дни показателем профессиональной подготовки специалиста в области экономики является умение перерабатывать большой поток информации, способность анализировать непредвиденные ситуации, самостоятельно разрабатывать алгоритмы принятия решения, а также развитие таких личностных качеств, как инициативность и самостоятельность. Использование кейс-метода в профессиональном обучении дает возможность обеспечить высокий уровень подготовки такого специалиста. Необходимость внедрения кейс-метода в практику образования обусловлена еще и тем, что через ситуативность студенты легко подключают новые знания к уже имеющимся.

Проблема внедрения метода case-study в практику высшего профессионального образования в настоящее время является весьма актуальной, что обусловлено двумя тенденциями:

- первая вытекает из общей направленности развития образования, его ориентации не столько на получение конкретных знаний, сколько на формирование профессиональной компетентности, умений и навыков мыслительной деятельности, развитие способностей личности, среди которых особое внимание уделяется способности к обучению, умению перерабатывать огромные массивы информации;
- вторая вытекает из развития требований к качеству специалиста, который должен обладать необходимым набором компетенций, позволяющих организовать поиск оптимальных решений в различных ситуациях, отличаться системностью и эффективностью действий в новых условиях.

Анализ основных исследований и публикаций. Метод case-study был впервые применён в начале двадцатого века во время преподавания управленческих дисциплин в Гарвардской бизнес-школе, хорошо известной своими инновациями. В дополнение к лекции преподаватели начали организовывать студенческое обсуждение. Преподаватель «презентовал проблему», перед студентами ставилась задача и рассматривались различные варианты её решения. Первый учебник по написанию ситуационных упражнений был опубликован Коуплендом в 1921 году при активном участии декана Гарвардской бизнес-школы Воласа Донама.

Повсеместное распространение метода в мире началось в 70-80 годы, тогда же метод получил известность и в СССР. Анализ ситуаций начал использоваться при обучении управленцев, в основном на экономических специальностях высших учебных заведений, в первую очередь как метод обучения принятию решений. Значительный вклад в разработку и

внедрение этого метода внесли Г.А. Брянский, Ю.Ю. Екатеринославский, О.В. Козлова, Ю.Д.Красовский, В.Я. Платов, Д.А. Поспелов, О.А. Овсянников, В.С. Рапопорт и другие.

Тем не менее, развитие метода в СССР проходило в то время весьма противоречиво. С одной стороны, использование метода анализа ситуаций привело к широкому распространению игровых и дискуссионных методов обучения, но с другой стороны, давление идеологии, закрытость системы образования постепенно вытесняли метод из учебных аудиторий.

Новая волна интереса к методике case-study началась в 90-е годы. Реформирование экономики породило существенный спрос на специалистов, умеющих действовать в ситуациях неопределённости, высокой степени риска, специалистов умеющих анализировать и принимать решения. В высших учебных заведениях началось массовое обновление преподаваемых дисциплин и курсов. Менеджмент, маркетинг, политология, социология стали заполнять образовательный процесс, неся за собой расширение числа интерактивных методов обучения.

Таким образом, происходит быстрое распространение метода в образовании, но при этом возникают и определённые трудности, которые связаны с поверхностным отношением преподавателей к методологической основе метода. В тоже время, кейс-метод может стать реальным средством повышения профессиональной компетентности преподавателя, способом соединения учебного, образовательного и исследовательского содержания в обучении.

Разработка и преподавание кейсов – довольно сложная задача, выдвигающая требования высокого профессионализма, педагогического мастерства и эрудиции.

Элементы кейс-метода используются при реализации принципа профессиональной направленности и контекстного обучения в подготовке будущих специалистов. Психолого-педагогические основы реализации этого принципа разработаны в исследованиях С.И. Архангельского, В.И. Загвязинского [2], Э.Ф. Зеера, Т.С. Кошмановой [3], Э.А.Михайловой [4], П.М. Шеремета, Л.Г. Канищенко [5] и других.

Целью исследования является анализ сущности метода case-study и определение его роли в повышении качества профессиональной подготовки студентов.

Изложение основного материала. Метод case-study или метод конкретных ситуаций (от английского case – случай, ситуация) – метод активного проблемно-ситуационного анализа. Он основан на обучении путем решения конкретных задач – ситуаций.

В настоящее время этот метод чрезвычайно широко распространён, особенно при обучении экономике, управлению, а также в бизнес-

образовании. Использование кейс-метода теперь не ограничивается только обучением, очень активно метод case-study используется как исследовательская методика.

Использование кейс-метода в изучении учебных дисциплин экономического цикла является особенно значимым, так как применение импровизаций в учебном процессе требует максимального приближения студентов к реальным ситуациям и принятию адекватных решений. В практической профессиональной деятельности выпускникам придется сталкиваться с различными непредвиденными ситуациями. Конечно, готовых рецептов как поступать в той или иной ситуации дать невозможно. Поэтому, решая различные проблемные ситуации еще на учебных занятиях, у выпускника будет гораздо больше шансов успешно решать их в своей будущей профессиональной деятельности. Эффективность применения этого метода проявляется и в преподавательской деятельности: грамотно направляя дискуссию, преподаватель может выйти на новое решение проблемы, увидеть упущенные ранее грани рассматриваемой ситуации.

Кейс-метод можно успешно использовать по всем учебным дисциплинам экономического цикла, в том числе по таким, как анализ финансово-хозяйственной деятельности, менеджмент, антикризисное управление, маркетинг. Хороший «кейс», как правило, учит искать нетривиальные подходы, поскольку не имеет единственно правильного решения. Студенты имеют возможность высказать свою точку зрения, отстоять свою позицию, выстроить доказательную базу.

Сценарий организации занятия строится следующим образом:

- на подготовительном этапе педагог подготавливает ситуацию, дополнительные информационные материалы, определяет место занятия в системе дисциплины, задачи занятия;
- на ознакомительном этапе происходит вовлечение учащихся в живое обсуждение реальной профессиональной ситуации: введение в ситуацию, описание ситуации, раздача информационного материала;
- на основном (аналитическом) этапе: вступительное слово преподавателя, распределение учащихся по группам (4-5 человек в каждой), организация работы групп;
- на итоговом этапе: заключительная презентация результатов аналитической работы (студенты могут узнать и сравнить несколько вариантов решений одной проблемы), обобщающее выступление учителя – анализ ситуации, оценивание преподавателем студентов.

Кейс-метод развивает следующие профессиональные умения и навыки.

- Аналитические.

К ним можно отнести: умение отличать данные от информации, классифицировать, выделять существенную и несущественную информацию, анализировать, представлять и добывать ее, находить пропуски информации и уметь восстанавливать их. Мыслить ясно и логично. Особенно это важно, когда информация не высокого качества.

- Практические.

Пониженный по сравнению с реальной ситуацией уровень сложности проблемы, представленной в кейсе способствует формированию на практике навыков использования экономической теории, методов и принципов.

- Творческие.

Одной логикой, как правило, кейс-ситуацию не решить. Очень важны творческие навыки в генерации альтернативных решений, которые нельзя найти логическим путем.

- Коммуникативные.

Среди них можно выделить такие как: умение вести дискуссию, убеждать окружающих. Использовать наглядный материал и другие медиа-средства, кооперироваться в группы, защищать собственную точку зрения, убеждать оппонентов, составлять краткий, убедительный отчет.

- Социальные.

В ходе обсуждения кейс-ситуации вырабатываются определенные социальные навыки: оценка поведения людей, умение слушать, поддерживать в дискуссии или аргументировать противоположное мнение, контролировать себя и т.д.[1].

- Самоанализ.

Несогласие в дискуссии способствует осознанию и анализу мнения других и своего собственного. Возникающие моральные и этические проблемы требуют формирования социальных навыков их решения.

Основными понятиями, используемыми в кейс-методе, являются понятия «ситуация» и «анализ», а также производное от них – «анализ ситуации». Термин «ситуация» содержит в себе несколько смысловых контекстов и может пониматься как некое состояние, которое содержит в себе определённые противоречия и характеризуется высокой степенью нестабильности. Ситуация как правило имеет потенциал к изменению, и эти изменения зависят от деятельности людей, участвующих в ситуации. Ситуация открыта для вхождения и влияния людей, а действия людей связаны с реализацией их целей и интересов в этой ситуации. Ситуации «появляются» в таких социальных системах, где нет жёсткой детерминации поведения, где действует множество сил, имеет место конкуренция и борьба между ними.

Ещё одна базовая категория метода – понятие «анализ» может рассматриваться как мысленное разделение объекта на части и как научное исследование. Существует множество видов анализа: системный, корреляционный, факторный, статистический анализ и другие виды анализа. В целом можно сказать, что все эти разновидности анализа могут использоваться в методе case-study, что в значительной степени расширяет его возможности. Кейс-метод предполагает подключение нескольких видов аналитической деятельности, возможных при осмыслении ситуации. А это требует высокого уровня методологической культуры преподавателя.

Для работы с учебной конкретной ситуацией требуется использовать следующий комплект материалов:

- собственно сама ситуация (текст с вопросами для обсуждения и общая характеристика ситуации);
- приложение с подборкой различной информации, передающей контекст ситуации (копии финансовых документов, публикации, и др.);
- заключение по ситуации (возможное решение проблемы, последовавшие события);
- записка для преподавателя с изложением авторского подхода к разбору ситуации.

Преподаватель и студент постоянно взаимодействуют, выбирают формы поведения, сталкиваются друг с другом, мотивируют свои действия, аргументируют их моральными нормами.

Хороший case должен удовлетворять следующим требованиям:

- соответствовать четко поставленной цели создания;
- иметь соответствующий уровень трудности;
- иллюстрировать несколько аспектов экономической жизни;
- не устаревать слишком быстро;
- иметь национальную окраску;
- быть актуальным на сегодняшний день;
- иллюстрировать типичные ситуации в бизнесе;
- развивать аналитическое мышление;
- провоцировать дискуссию;
- иметь несколько решений.

К составлению «кейса» можно привлекать студентов старших курсов, имеющих практический опыт. Результатом применения метода должно быть не только получение знаний и формирование практических навыков, но и развитие системы ценностей студентов, профессиональных позиций, жизненных установок.

Особенность работы преподавателя, практикующего кейс-метод, заключается в том, что он не только реализует максимально свои способности, но и развивает их. Основное содержание деятельности

преподавателя включает в себя выполнение нескольких функций - обучающей, воспитывающей, организующей, и исследовательской. Они воспринимаются в единстве, как органическое целое. Кроме того, что преподавателю приходится повышать свой профессиональный уровень, используя кейс-метод, идет еще и более качественная подготовка студентов.

Технология работы с кейсом в учебном процессе включает в себя следующие этапы:

1) индивидуальная самостоятельная работы обучаемых с материалами кейса (идентификация проблемы, формулирование ключевых альтернатив, предложение решения или рекомендуемого действия);

2) работа в малых группах по согласованию видения ключевой проблемы и ее решений;

3) презентация и экспертиза результатов малых групп на общей дискуссии (в рамках учебной группы).

Кейс-метод не является универсальным. Эффективность метода в том, что он достаточно легко может быть соединён с другими методами обучения. Им нужно пользоваться не вместо, а в совокупности с классическими учебными методиками, то есть кейс-метод позволит дополнить арсенал методических приемов.

Кейсы имеют ряд сходств с задачами или упражнениями, однако они имеют и ряд принципиальных отличительных особенностей: помогают студентам приобрести целый ряд практических навыков, учат решать сложные не структурированные проблемы.

На первый взгляд, задача походит на кейс, в котором описана некоторая вымышленная ситуация, однако цели использования задач и кейсов в обучении различны. Задачи обеспечивают материал, дающий студентам возможность изучения и применения отдельных теорий, методов и принципов. Обучение с помощью кейсов помогают студентам приобрести широкий набор разнообразных навыков. Задачи имеют одно решение, а кейсы имеют много решений и множество альтернативных путей, приводящих к нему. Основная функция кейс-метода - учить студентов решать сложные не структурированные проблемы, которые не возможно решить аналитическим способом.

Практическая составляющая, заключенная в решении кейсов, позволяет формировать профессиональную компетентность будущего учителя. Метод кейсов гармонично вплетается в образовательный процесс, дополняет его всевозможными жизненными деталями, приближает к окружающей действительности, имеет реальные предпосылки для формирования опыта успешной деятельности.

Выводы из данного исследования и перспективы дальнейших исследований в данном направлении. Таким образом, метод case-study –

как инструмент, может позволить применить теоретические знания студентов к решению практических задач, способствовать развитию у них самостоятельного мышления, умения выслушивать и учитывать альтернативную точку зрения, аргументировано высказать свою. С помощью этого метода возможно создать условия, в которых могут проявить и усовершенствовать аналитические и оценочные навыки, научиться работать в группе, в парах сменного состава, находить наиболее рациональное решение поставленной задачи.

В дальнейшем мы планируем разработать кейсы для изучения некоторых тем курса «Эконометрия».

Литература

1. Гладких И.В. Методические рекомендации по разработке учебных кейсов/ И.В.Гладких // Вестник Санкт - Петербургского университета. Серия: Менеджмент. - 2005. Вып.2.- 282 с.
2. Загвязинский В.И. Теория обучения в вопросах и ответах / В.И. Загвязинский // Учебное пособие для вузов. Изд. 2-е, испр. Academia - 2008. - 160 с.
3. Кошманова Т.С. / «Кейс»-метод в педагогічній освіті США / Т.С. Кошманова // Шлях освіти. – 2000. — №1. – С. 22 – 24.
4. Михайлова Э.А. Кейс и кейс-метод / Э.А. Михайлова – М.: Центр Марк. исслед. и менеджд., 1999. - 189с.
5. Шеремета П.М., Каніщенко Л.Г. Кейс-метод: з досвіду викладання в українській бізнес-школі / За ред. О.І. Сидоренка; 2-ге вид. - К.:Центр інновацій та розвитку. - 1999. - 80с.

Погорєлова Л.

*старший викладач кафедри хімічної технології неорганічних речовин
Української інженерно-педагогічної академії*

УДК 378.14 +004.023

ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА ПЕРЕВІРКА МЕТОДИКИ ФОРМУВАННЯ ЕВРИСТИЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ МАЙБУТНІХ ІНЖЕНЕРІВ- ПЕДАГОГІВ

У статті розглядаються питання щодо перевірки впровадження методики формування евристичної діяльності майбутніх інженерів-педагогів під час навчання дисципліни Технологія виробництва продукції ресторанного господарства. Автором розглянуто основний метод в ході проведеного дослідження. Визначено, що педагогічний експеримент - це певний комплекс методів дослідження, призначений для об'єктивної та доказової перевірки достовірності педагогічних гіпотез. Доведено, що експеримент дозволяє виявити необхідні, суттєві зв'язки між явищами, тобто вивчити закономірності, характерні для педагогічного процесу.

Ключові слова: експеримент, педагогічний експеримент, методика, евристична діяльність, констатувальний етап, пошуковий етап, формувальний етап, експериментальна група, контрольна група, анкетування.

Погорелова Л.

старший преподаватель кафедры химической технологии неорганических веществ Украинской инженерно-педагогической академии

**ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ ПРОВЕРКА МЕТОДИКИ
ФОРМИРОВАНИЯ ЭВРИСТИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ
БУДУЩИХ ИНЖЕНЕРОВ-ПЕДАГОГОВ**

В статье рассматриваются вопросы относительно проверки внедрения методики формирования эвристической деятельности будущих инженеров-педагогов во время изучения дисциплины Технология производства продукции ресторанного хозяйства. Автором рассмотрен основной метод в ходе проведенного исследования. Определенно, что педагогический эксперимент - это определенный комплекс методов исследования, предназначенный для объективной и доказательной проверки достоверности педагогических гипотез. Доказано, что эксперимент позволяет выявить необходимые, существенные связи между явлениями, то есть изучить закономерности, характерные для педагогического процесса.

Ключевые слова: эксперимент, педагогический эксперимент, методика, эвристическая деятельность, констатирующий этап, поисковый этап, формирующий этап, экспериментальная группа, контрольная группа.

Pogorelova L.

lecturer of the department of Chemical Technology of Inorganics of Ukrainian Engineer-Pedagogical Academy

**EXPERIMENTAL VERIFICATION OF METHODOLOGY OF
FORMING HEURISTIC ACTIVITY FOR FUTURE ENGINEERS-
TEACHERS**

In the article questions are examined in relation to verification of introduction of methodology of forming heuristic activity for future engineers-teachers during the study of discipline Technology of production of output in public catering. An author is consider a basic method during undertaken a study. Certainly, that a pedagogical experiment is the certain complex of research methods, intended for objective and evidential verification of authenticity of pedagogical hypotheses. It is well-proven that an experiment allows to educe necessary, substantial connections between the phenomena, id est to study conformities to law, characteristic for a pedagogical process.

Keywords: experiment, pedagogical experiment, methodology, heuristic activity, establishing stage, searching stage, forming stage, experimental grou.

Постановка проблеми. На відміну від звичайного вивчення педагогічних явищ в природних умовах шляхом їх безпосереднього спостереження, педагогічний експеримент дозволяє штучно відокремлювати досліджуване явище від інших, цілеспрямовано змінювати умови педагогічного впливу на піддослідних.

Аналіз досліджень і публікацій з теми. Методологічною основою дослідження є теорія пізнання, діяльнісний, системний, комплексний і особистісно-орієнтований підходи до формування особистості, сучасні статистичні методи обробки результатів експерименту (М.І.Грабарь, В.П.Коваленко, К.А.Краснянська та ін.).

Метою роботи є перевірка впровадження методики формування евристичної діяльності майбутніх інженерів-педагогів під час навчання дисципліни *Технологія виробництва продукції ресторанного господарства*.

Виклад основного матеріалу дослідження. Педагогічний експеримент було проведено в умовах реального навчально-виховного процесу курсу *ТВПРГ* з метою обґрунтування гіпотези сформульованої в дослідженні щодо формування евристичної діяльності. Акцентувалась увага на експериментальній перевірці впровадження методики, що сприяє організації евристичної діяльності майбутніх інженерів-педагогів та управлінню нею в ході навчання *ТВПРГ*. Планувалось, що під час проведення експериментального дослідження обґрунтування, розробка, практична реалізація методики навчання студентів *ВТНЗ* на заняттях з *ТВПРГ* уможливило одержання позитивного результату.

Експеримент проводився в Українській інженерно-педагогічній академії на 3-4 курсах електротехнологічного факультету та у Слов'янському державному педагогічному університеті протягом 2006-2011 років.

Було сформовано експериментальні й контрольні групи відповідно до вимог проведення педагогічного експерименту. Усього було охоплено 10 груп. Загальна кількість студентів, які брали участь в експерименті складає 180 осіб. Усі групи знаходилися в однакових умовах: студенти не мали попереднього досвіду вивчення даного курсу.

У процесі проведення педагогічного експерименту достовірності одержаних результатів сприяли такі чинники:

- спостереження проводилися за заздальгідь розробленою програмою в умовах природного навчально-виховного процесу;
- вибірка складалася зі студентів одного напрямку підготовки;
- у контрольних та експериментальних групах вивчався подібний за змістом навчальний матеріал;
- контрольні зрізи в експериментальних та контрольних групах проводилися одночасно;

- викладачі, які працювали в експериментальних групах, були попередньо ознайомлені з розробленою нами методикою навчання ТВПРГ;
- були сформовані критерії визначення рівня сформованості евристичної діяльності майбутніх інженерів-педагогів у процесі навчання ТВПРГ, якості засвоєння знань, умінь і навичок;
- усі вимірювання проводились за єдиними анкетами, опитувальниками, тестами і контрольними роботами.

Експериментальне навчання ТВПРГ складалося з трьох етапів: констатувального, пошукового та формувального.

У продовж першого *констатувального етапу експерименту* (2006 – 2008 рр.) було проведено констатувальний та пошуковий експерименти за проблемою дослідження. Метою цього етапу було визначення рівня академічної успішності у кожній групі, а також рівня сформованості евристичних умінь у майбутніх інженерів-педагогів у процесі навчання ТВПРГ, вивчення показників якості засвоєння знань, умінь і навичок студентів. Крім того, було з'ясовано ступінь задоволеності викладачів ВНЗ сформованістю евристичної діяльності з ТВПРГ студентів, які продовжують навчання на 3-ому, 4-ому курсах через анкетування.

Проводився аналіз психолого-педагогічної літератури з метою вивчення сучасних концепцій освіти, зіставлення поглядів різних науковців на проблему дослідження, організації навчальної діяльності студентів, способів підвищення якості підготовки інженерів-педагогів харчової галузі. Особливу увагу було приділено методичній літературі в галузі інженерно-педагогічної освіти, а також вивченню теоретичних питань, зв'язаних з навчанням дисциплін харчового профілю.

Для з'ясування стану проблеми дослідження було проведено анкетування 12 викладачів вищих технічних навчальних закладів і студентів магістратури (майбутніх викладачів ВТНЗ) спеціальностей «Професійна освіта. Технологія харчової промисловості та організація громадського харчування», «Педагогіка і методика середньої освіти. Трудове навчання (обслуговуюча праця)», «Технологія харчування». Анкетування та бесіди з ними показали, що майже всі вони в повсякденній практиці не приділяють уваги цілям навчання ТВПРГ, що полягають у формуванні евристичних умінь, необхідних для вивчення спеціальної дисципліни, у розвитку професійно важливих якостей майбутніх інженерів-педагогів. Деякі викладачі використовують творчі завдання тільки по закінченню вивчення навчального матеріалу модулів, а деякі, усвідомлюючи необхідність урахування під час навчання ТВПРГ специфіки підготовки майбутніх інженерів-педагогів, указують на відсутність відповідного методичного забезпечення. Більшість викладачів звертають увагу на необхідність застосування ІКТ під час навчального

процесу, але вказують на брак часу для пояснення можливостей їхнього використання у майбутній інженерно-педагогічній практиці й відсутність навчально-методичного забезпечення для отримання особистих умінь і навичок у роботі з програмними засобами.

У ході анкетування та бесід із викладачами (було опитано близько 30 викладачів загальноінженерних і спеціальних дисциплін) ми дійшли висновків, що технологічна підготовка студентів III-х курсів є слабкою. Студенти не володіють у достатній мірі евристичними вміннями, необхідними для вивчення спеціальної дисципліни ТВПРГ.

Анкетування та бесіди з майбутніми інженерами-педагогами засвідчили наявність значних труднощів у процесі опрацювання теоретичного матеріалу, винесеного для самостійного розгляду. Найбільш приваблюють їх такі види робіт, як прослуховування пояснень викладача, розв'язування завдань з аналізом на дошці. Наші спостереження довели, що самостійне розв'язування завдань на лабораторних або практичних заняттях викликає «паніку» в більшості студентів, неспроможність хоча б спробувати самостійно розпочати розв'язування завдання. Студенти, не можуть обійтись без допомоги викладача.

Застосовані на цьому етапі анкетування дали змогу зробити висновок про невизначеність евристичних умінь, необхідних для вивчення дисципліни ТВПРГ. Відсутнє навчально-методичне забезпечення з формування евристичної діяльності майбутніх інженерів-педагогів. Студенти не готові до самостійної діяльності в умовах кредитно-модульної системи навчання, що передбачає зміщення акцентів саме на самостійну роботу студентів. З огляду на це було сформульовано проблему дослідження, мету та завдання.

Паралельно з констатувальним проводився *пошуковий етап експерименту* (2006 – 2008 рр.). На цьому етапі аналізувалась педагогічна та методична література з проблеми дослідження, з'ясовувався стан розробки проблеми в педагогічній науці, дисертантом особисто відвідувались та проводились уроки технології приготування їжі в ПТНЗ й заняття з ТВПРГ у технічних ВНЗ.

На цьому етапі ми спрямували свою діяльність на розв'язання наступних задач: обґрунтування теоретичних основ створення методики організації евристичної діяльності та управління нею в ході навчання навчання ТВПРГ і моделі його реалізації, спроектувати модель формування евристичної діяльності у вищих технічних навчальних закладах. На основі створеної моделі було теоретично обґрунтовано педагогічні умови забезпечення формування евристичної діяльності в процесі навчання ТВПРГ з урахуванням компонентів важливих якостей майбутніх інженерів-педагогів і побудовано конкретні елементи методики, що уточнювались протягом

цього та наступного етапів експерименту. На пошуковому етапі було розроблено весь інструментарій для проведення педагогічного експерименту. На наукових і методичних семінарах кафедри Хімічної технології неорганічних речовин, на базі якої проводився експеримент, обговорювались питання впровадження розробленої методики.

У відповідності до мети та задач дослідження нами було виділено наступні критерії для порівняльного аналізу результатів навчання ТВПРГ майбутніх інженерів-педагогів із застосуванням евристичної діяльності:

1) рівень сформованості евристичної діяльності майбутніх інженерів-педагогів у процесі навчання ТВПРГ як результат використання запропонованої методики;

2) рівень якості засвоєння евристичних знань, умінь і навичок.

Було обрано систему взаємодоповнюючих методів дослідження на основі сформульованих критеріїв : педагогічне спостереження, анкетування, опитування, контрольні зрізи знань, тестування, методи математичної статистики для обробки результатів експериментів.

Перевірка достовірності висновків, до яких ми дійшли у процесі пошукового етапу, та перевірка ефективності створеної методичної системи відбувалась протягом третього, *формувального етапу експерименту* (його узагальнення, 2008-2011 рр.). Цей етап було спрямовано на впровадження та уточнення розробленої методики навчання ТВПРГ майбутніх інженерів-педагогів. Протягом п'яти років (2006–2011), під час констатувального, пошукового, формувального експериментів систематично аналізувались отримані результати, вносились корективи, вдосконалювалась методика.

Висновки. Таким чином, ми приходимо до висновку, що експеримент був проведений відповідно до його виду, цілей і завдань. Усі етапи експерименту обґрунтовані, створена методична система – ефективна.

Література

1. Кыверялг А.А. Методы исследования в профессиональной педагогике. — Таллин: Валгус, 1980. — 334 с.
2. Сидоренко Е.В. Методы математической обработки в психологии. — Сб-Хуторской А.В. Развитие одаренности школьников: Методика продуктивного обучения: Пособие для учителя.- М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2000. — 320с.

Рацлав В.

аспірант кафедри педагогіки Слов'янського державного педагогічного університету

УДК 378

ПРОБЛЕМА МАРКЕТИНГУ ДИСТАНЦІЙНОЇ ДИДАКТИЧНОЇ СИСТЕМИ

У статті розглянуто два рівні дистанційної освіти як послуги, доведено необхідність розроблення маркетингових аспектів дистанційної дидактичної системи (ДДС). Автор відзначає важливість комплексної розробки інтерактивних навчальних курсів як базових елементів ДДС.

Ключові слова: дистанційна освіта, дистанційна дидактична система, маркетинг, генезис маркетингу.

Рацлав В.

аспірант кафедри педагогіки Славянського державного педагогічного університету

ПРОБЛЕМА МАРКЕТИНГА ДИСТАНЦИОННОЙ ДИДАКТИЧЕСКОЙ СИСТЕМЫ

В статье рассмотрены два уровня дистанционного образования как услуги, доказана необходимость разработки маркетинговых аспектов дистанционной дидактической системы (ДДС). Автор отмечает важность комплексной разработки интерактивных учебных курсов как базовых элементов ДДС.

Ключевые слова: дистанционное образование, дистанционная дидактическая система, маркетинг, генезис маркетинга.

Ratslav V.

postgraduate student of pedagogy Slavyansk state pedagogical university

MARKETING PROBLEM OF THE DISTANCE DIDACTIC SYSTEM

The paper considers two levels of distance education as a service, we have proved the need for marketing aspects of the distance didactic system (DDS). The author notes the importance of developing comprehensive online training courses as basic elements of DDS.

Keywords: distance education, distance didactic system, marketing, marketing genesis.

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок з важливими науковими чи практичними завданнями. Одним із напрямків досліджень розвитку дистанційної освіти в Україні є проблема маркетингу дистанційної освіти [2; С.111]. У зв'язку із цим, В. Биков у доповіді «Дистанційна освіта - перспективний шлях розвитку професійної освіти» [1] відзначає, що дистанційна освіта являє собою комплекс

освітніх послуг, які можуть надаватися широким верствам населення в країні й за рубежем за допомогою спеціалізованого освітнього простору, що базується на засобах обміну навчальною інформацією на відстані. Дане твердження дає нам підставу розглядати дистанційну освіту як послугу, яка надається освітніми установами студентам (споживачам). Або інакше, розглянемо процес надання ДО з погляду маркетингу, що є природним і необхідним у країнах з ринковою економікою.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Для цього звернемося до генезису концепції маркетингу, який дасть можливість визначити характер задоволення потреб споживачів у сфері дистанційної освіти. Французький економіст Ж-Ж. Ламбен розробив теорію генезису маркетингу (див. рис.1), яка визначає декілька видів концепції маркетингу.

Відзначимо, що в роботі Ж-Ж. Ламбена інтерактивний маркетинг не зводиться в ранг концепції. Однак, сучасні дослідники відзначають його концептуальну спроможність і перспективність на даному етапі розвитку суспільства.

Фахівці ЮНЕСКО, що займаються проблемами розвитку дистанційного навчання, відзначають, що «настав час розробити педагогічні аспекти системи ДО». У доповіді керівника сектора дистанційної освіти ЮНЕСКО Луїса Россело позначені основні завдання в сфері розвитку дистанційної освіти на перше десятиліття XXI століття: перехід від обмеженої концепції фізичного переміщення студентів із країни в країну до концепції мобільних ідей, знань і освіти з метою розподілу знань за допомогою обміну освітніми ресурсами між країнами. Довгострокову мету розвитку дистанційного навчання ЮНЕСКО визначає так: уможливити для кожної людини в будь-якому місці вивчення програми будь-якого коледжу або університету. Так буде реалізоване право кожної людини на рівний доступ до інформації й освіти.

У той час П. Таланчук і С. Рижкова відзначають [4; С.49], що в останні роки в Україні здійснюються спроби вирішити проблеми дистанційного навчання. Однак, аналіз матеріалів конференцій, «круглих столів», і друкованих праць, у яких розглядаються вище вказані проблеми, показує, що автори сконцентровані, насамперед, на організаційних питаннях і питаннях апаратного забезпечення передачі інформації. Поза сферою уваги залишаються нароби закордонних університетів по змінах у структурі навчального процесу, реалізованого за дистанційною формою навчання, і проблеми розробки нових методологічних основ і методик навчальних дисциплін.

Формулювання цілей статті. У статті розглянуто питання маркетингу дистанційної освіти через види концепції маркетингу (пасивний, організаційний, активний, відповідальний, інтерактивний

маркетинг). Для нашого дослідження важливим є визначення рівнів дистанційної освіти як послуги, а також засобів досягнення інтерактивності дидактичної дистанційної системи.

Виклад основного матеріалу. У маркетингу виділяють наступні провідні концепції [3; С.243]:

Пасивний маркетинг (або домаркетинг) характерний для середовища з обмеженою пропозицією. Очевидно, що в ситуації, коли пропозиція недостатня, маркетинг грає обмежену й пасивну роль. Пасивний маркетинг характеризується орієнтацією на виробництво й товар.

Організований маркетинг робить ставку на концепцію продажів. Роль маркетингових інструментів (комплексу маркетингу) менш пасивна, тому що тепер завдання полягає не стільки в тім, щоб зробити щось із найменшими витратами, а в тім, щоб виявити й організувати ринки для виготовлених товарів. Основне завдання маркетингу в цьому випадку полягає в створенні системи ефективного збуту.

Активний маркетинг характеризується розвитком і посиленням ролі стратегічного маркетингу. В основі даного підходу лежить принцип знання й розуміння потреб і особливостей використання товарів потенційного покупця. Для активного маркетингу основою є орієнтація на задоволення потреб споживачів. Для нього характерна сегментація ринку споживачів і організація власної пропозиції виходячи зі смаків і переваг представників кожного із споживчих сегментів.

Відповідальний маркетинг характеризується посиленням соціальних аспектів у розвитку концепції активного маркетингу і є перехідною формою. Визначається розширенням концепції активного (класичного) маркетингу з метою акцентування необхідності забезпечення всередині фірми високого рівня усвідомлення побічних соціально-культурних наслідків маркетингової діяльності.

Інтерактивний маркетинг, ґрунтуючись на механізмах людської психіки, переносить акценти з масового й групового впливу на індивідуальне. Це визначає кожного клієнта в якості цільового споживчого сегмента, бажання й переваги якого задовольняються шляхом створення індивідуальної пропозиції.

Таким чином, у термінах теорії маркетингу організаційний маркетинг відповідає такому поширенню системи дистанційного навчання, що характеризується екстенсивним розширенням ринку освітніх послуг, а також відносною уніфікацією пропозиції освітніх курсів.

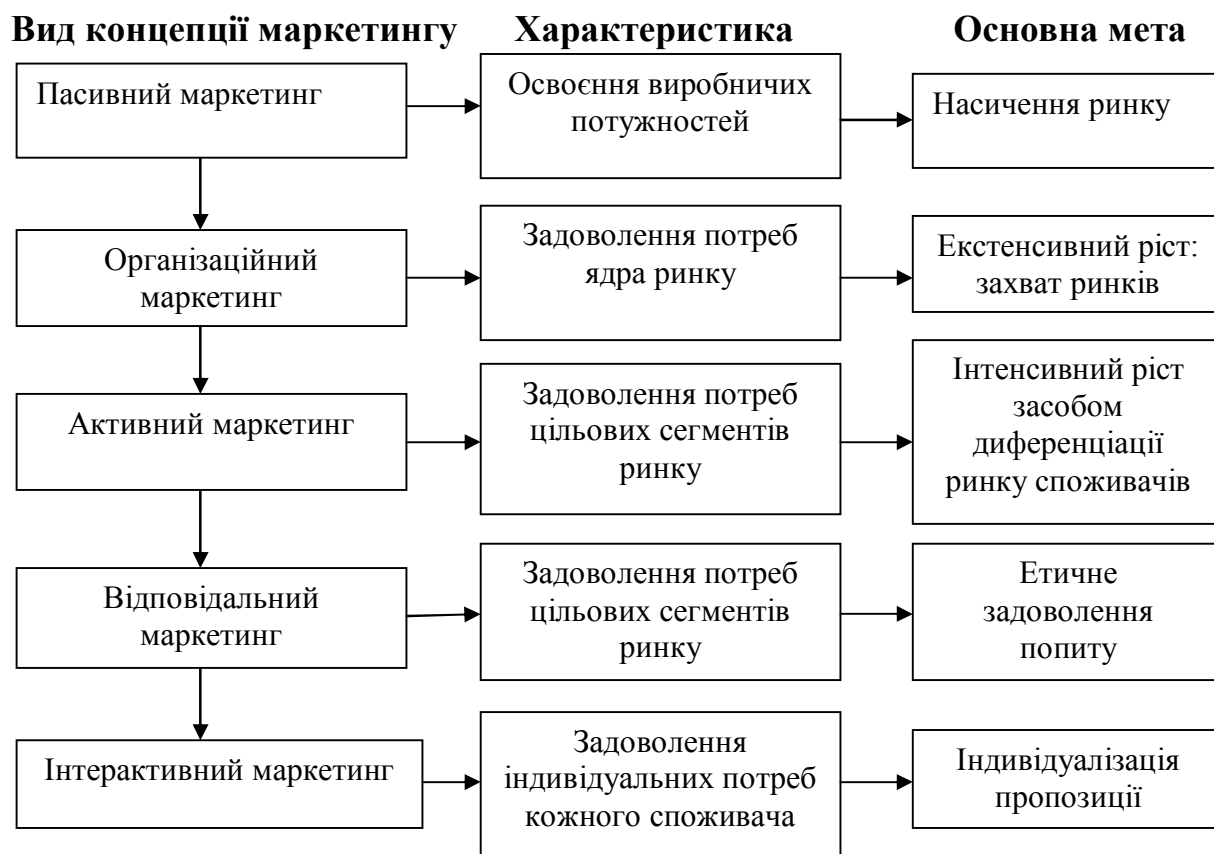


Рис.1. Генезис концепції маркетингу

Активний маркетинг характеризується сегментацією ринку й розробкою пропозицій для кожного із сегментів. У дистанційній освіті це може виражатися в детальній диференціації навчальних курсів за різними критеріями. Так, наприклад, у Великобританії поширені цільові освітні курси для певних категорій споживачів, зайнятих у різних сферах бізнесу.

Інтерактивний маркетинг припускає розробку індивідуальної пропозиції для кожного студента виходячи з його потреб. У цей час у світовій системі освіти, зокрема, у Великій Британії реалізується система відкритої освіти, що припускає можливість студента самому вибирати навчальні курси в різних університетах, що не заперечує можливості одержання диплома. Дана тенденція є першим кроком до реалізації концепції інтерактивного маркетингу, тому що потреби споживачів враховуються тут у першому наближенні, даючи споживачеві право вибору досліджуваних курсів з безлічі варіантів. Отже, на етапі організації одержання освіти, європейські технології можна вважати інтерактивними. На етапі ж надання даної освіти, вони все ще перебувають у стадії організаційного маркетингу, тому що самі навчальні курси не відрізняються високим рівнем інтерактивності.

Таким чином, на основі даного аналізу можна виділити два рівні дистанційної освіти як послуги:

- освіта в цілому, як сукупність навчальних курсів;
- навчальний курс як базовий елемент ДДС.

Відзначимо, що засоби забезпечення інтерактивності навчання на двох зазначених рівнях різні. У першому випадку - основою забезпечення інтерактивності є комунікаційні технології й організаційні заходи, що сприяють об'єднанню вузів у єдину систему дистанційного навчання, а в другому - інтерактивні дидактичні технології, реалізовані на основі «високих» комп'ютерних технологій.

Тому, наступним кроком у розвитку дистанційного навчання, на нашу думку, повинне стати інтенсивне забезпечення інтерактивності навчальних курсів як базових елементів ДДС.

Висновки. Таким чином, на основі даного аналізу можна виділити два рівні дистанційної освіти як послуги:

- освіта в цілому, як сукупність навчальних курсів;
- навчальний курс як базовий елемент ДДС.

У зв'язку із цим ще раз відзначимо важливість комплексної розробки інтерактивних навчальних курсів як базових елементів ДДС.

Література

1. Биков В. Дистанційна освіта – перспективний шлях до розвитку професійної освіти / В. Биков // Педагогічна газета. – 2001. – № 1 (79).
2. Биков В. Наукове забезпечення дистанційної професійної освіти: проблеми та напрями досліджень / В. Биков // Професійна освіта: педагогіка і психологія : Українсько-польський журнал / [за ред. : І. Зязюна, Н. Ничкало, Т. Левовицького, І. Вільш]. [вид. 2-е]. – Ченстохово : Вища Педагогічна Школа. – 2000. – С. 111.
3. Ламбен Жан-Жак. Стратегический маркетинг. Европейская инициатива / Жан-Жак Ламбен; [пер. с французского]. – СПб. : Наука, 1996. – 589 с.
4. Таланчук П. Дистанційна форма навчання як складова інтегрування України в світовий освітній простір / П. Таланчук, С. Рижкова // Освіта і управління. – К. : Вища шк., 1999. – Т.3.

Коса Т.

здобувач Інституту педагогіки НАПН України

УДК 378.015.324.4.147.1-126.12:93

**ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ОРГАНІЗАЦІЇ Й УПРАВЛІННЯ
ПРОЦЕСОМ ФАХОВОГО І СОЦІАЛЬНОГО СТАНОВЛЕННЯ
СТУДЕНТІВ КОЛЕДЖУ ЯК КРИТЕРІЮ ЕФЕКТИВНОСТІ
НАВЧАЛЬНО-ПІЗНАВАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ**

У статті доведено кореляцію між оптимізацією процесу фахового і соціального становлення студентів коледжу й ефективністю навчально-пізнавальної діяльності. Виокремлено принципи управління, визначено функції коледжу в умовах модернізації освітньої системи.

Ключові слова: фахове і соціальне становлення, студенти коледжу, навчально-пізнавальна діяльність.

Коса Т.

соискатель Института педагогики НАПН Украины

**ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ОРГАНИЗАЦИИ И УПРАВЛЕНИЯ
ПРОЦЕССОМ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО И СОЦИАЛЬНОГО
СТАНОВЛЕНИЯ СТУДЕНТОВ КОЛЛЕДЖА КАК КРИТЕРИЯ
ЭФФЕКТИВНОСТИ УЧЕБНО-ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ
ДЕЯТЕЛЬНОСТИ**

В статье доказана корреляция между оптимизацией профессионального и социального становления студентов колледжа и эффективностью учебно-познавательной деятельности. Выделены принципы управления, определены функции колледжа в условиях модернизации образовательной системы.

Ключевые слова: профессиональное и социальное становление, студенты колледжа, учебно-познавательная деятельность.

Kosa T.

researcher of the Institute of Pedagogy NAPN Ukraine

**THEORETICAL BASIS OF ORGANIZATION AND MANAGEMENT
PROCESS OF BECOMING A PROFESSIONAL AND SOCIAL
STUDENTS COLLEGE AS CRITERION OF EFFICIENCY
EDUCATION-COGNITIVE ACTIVITY**

In this paper the optimization of the correlation between the professional and social identities of college students and the effectiveness of learning and cognitive activity. Highlighted the principles of management, the functions of the college in terms of modernization of the educational system.

Key words: professional and social formation, college students, teaching and cognitive activity.

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок з важливим и науковими чи практичними завданнями. Організація навчально-виховного процесу у вищих навчальних закладах значною мірою залежить від трансформаційних процесів, що відбуваються в інформаційному суспільстві. Характерною ознакою освітньої галузі є послідовне розроблення й удосконалення змісту навчальних курсів відповідно до традиційних і новітніх спеціальностей, які пропонуються нині абітурієнтам. Така ситуація істотно позначилася на роботі механізму управління пізнавально-навчальною діяльністю студентами коледжу та вплинула на процес становлення й соціалізації студентської молоді.

Модернізація системи управління навчально-виховним процесом у ВНЗ I-II рівнів акредитації та виникнення нових проблем, пов'язаних з ефективною організацією й управлінням навчально-пізнавальною діяльністю студентської молоді, формують запит на створення управлінських інновацій, зокрема, покликаних створити освітнє середовище, здатне забезпечити соціальне і фахове становлення майбутніх фахівців.

Аналіз останніх досліджень і публікацій, у яких започатковано розв'язання даної проблеми і на які спирається автор, виокремлення нерозв'язаних раніше частин загальної проблеми, яким присвячується означена стаття. Питання особистості студента детально розроблялося в працях багатьох науковців: І.Олексієвої, Л. Беляєвої, І. Беха, В.Васильєва, В.Дзюби, М.Дяченка, Л.Кандибовича, М. Згуровського, В.Лісовського, І.Нікітіна, І.Каляцького, Б.Рубіна, Ю. Колесникова, В.Сорочинської. Цінним для нашого дослідження є твердження про те, що студентство становить молодіжну групу, що характеризується відносною віковою однорідністю, певною спільністю інтересів, власною субкультурою, багато в чому специфічним способом життя. Автори зауважують, що в числі складових цього способу життя присутнє бажання молоді людини до самореалізації та швидкого досягнення життєвого успіху.

Формулювання цілей статті (постановка завдання). Ми розглядаємо процес соціального і фахового становлення студентства на різних етапах навчання у ВНЗ I-II рівнів акредитації (коледжу – зокрема), що є критерієм ефективності навчально-пізнавальної діяльності майбутніх фахівців.

Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів. Реалією сучасності є те, що становлення випускника школи в умовах коледжу (у рамках нашого дослідження) має відбуватися в нових, незвичних, для нього умовах. Розпочинаючи новий етап життя, студент виявляє нові можливості та інтереси стосовно навчання й дозвілля, водночас слід ураховувати ризик непорозумінь у новому оточенні. На порозі соціальної зрілості молоді люди перебувають у стані активного пошуку шляхів власного розвитку і

засобів їх досягнення, переживають процес соціалізації, який корелює з адаптацією до нових умов навчання. У більшості літературних джерел соціалізація визначається як досить широке поняття: від глибокої обізнаності й освіченості людини до світоглядної зрілості, а від неї – до суспільної активності. На наш погляд, поняття «соціалізація студентської молоді» можна визначити як двобічний процес засвоєння молодою людиною соціального досвіду суспільства, до якого вона належить і активного відтворення і збагачення системи соціальних зв'язків і відносин, в яких вона розвивається. Період соціалізації студентської молоді є процесом її включення у все різноманіття суспільного життя і супроводжується не лише досягненням соціальної зрілості, але й професійним становленням, розширенням особистого світогляду, відбувається корекція ціннісних орієнтацій. Слід зазначити, що для студентського середовища характерне зростання ролі міжособистісного спілкування, посилення впливу засобів масової інформації на формування моральних норм та умов їх дотримання. Мас-медіа є одним із основних інститутів соціалізації, покликаним у всьому цивілізованому світі регулювати та забезпечувати основні права та обов'язки демократично вільної людини. Засоби масової інформації відносяться до такого виду соціального спілкування, котрий за своєю природою та сутністю є сферою активізації аксіологічної світоглядної сфери, творчого становлення й розвитку людини. Масова інформація має виховну, ціннісно-орієнтаційну зумовленість, а за допомогою її засобів набувають масового тиражування духовні цінності й соціальні норми. У систематизованому вигляді вона відображає світоглядні уявлення й суспільний настрій, що панують у суспільстві, але потужний виховний потенціал ЗМІ не реалізується, якщо особистості, що становлять їхню аудиторію, не мають спільних почуттів, спільного соціального досвіду, ціннісної зорієнтованості.

Управління навчально-пізнавальною діяльністю студентів коледжу забезпечує формування високого (фахового) рівня освіти, загальної освіченості, сприяє розширенню кола спілкування, що робить молодих людей комунікабельними та самодостатніми.

У контексті нашого дослідження особливої уваги потребує питання змісту труднощів, з якими стикається студентська молодь у процесі навчання, наприклад, ситуацій невідповідності між прагненням до самостійності й наявним досвідом, умінням, навичками самостійного життя і прийняття рішень. Особливі труднощі соціальної адаптації до нових умов життя досить ґрунтовно розкривають І.Бойко, В.Васильєв, Н.Герман, Л.Гордін, Л.Зданевич, В.Комаров, Г.Левківська, Г.Меднікова, Г.Насирова, І.Нікітіна, П.Просецкий, С.Селіверстов, В.Семиченко, В.Сорочинська, Ф.Хайрулін, С.Шапкін, С.Шашенко, С.Шмалей. Здійснені дослідження орієнтуються на визначення

психофізіологічних і вікових аспектів адаптації студентів до нової для них організації навчальної праці. Вчені дають свої тлумачення стосовно проблем студентів, зауважуючи, що протягом всього періоду навчання відбуваються радикальні зміни у світогляді молодого людини, її ставленні до оточуючих, численні психологічні зрушення, зіткнення із суспільством та його соціальними інститутами. Визначається, що проходять ці процеси досить по-різному, залежно від навчально-побутових умов та виховних впливів, які створені у навчальному закладі.

Водночас, на думку М. Лукашевича [7, с. 45-47], рівень розв'язання проблем соціалізації навряд чи можна визнати таким, що задовольняє сучасні суспільні потреби, зокрема, недостатньо вивчені роль і можливості системи виховання щодо забезпечення успішної соціалізації; не з'ясовано рушійні сили, механізми соціалізації індивіда та проблеми професійної соціалізації. Водночас рівень теоретичних напрацювань містить багато цінних, хоча й розрізнених ідей, думок, що могли б бути об'єднані в процесі визначення нових концептуальних підходів.

Важливе місце у науковому пошуку шляхів вирішення перерахованих вище проблем посідають дослідження щодо функцій вищої школи, і зокрема, коледжу як ВНЗ I-II рівнів акредитації.

Цінними для нашого дослідження є розвідка Л.Когана [63, с. 84], який, беручи до уваги результат впливу освітянського процесу на особистість, виокремлює такі функції освіти: соціалізація особистості; трансляція її знань, умінь та навичок; адаптація: пристосування людини до суспільного життя та його норм і цінностей; гуманістична; розвитку особистості; ідеологічна. П.Кенкманн [3, с. 12] позиціонує такі функції, як соціальні (відновлення соціальної структури суспільства), гуманістичні (передача знань новому поколінню), професійні (підготовка молоді до виконання відповідної професійної діяльності); ідеологічні (формування у молодих людей ідеологічної спрямованості, відповідної життєвої позиції).

Проведені дослідження засвідчили, що на нині вища школа як соціальний інститут охоплює все більше сфер життєдіяльності молодого людини, тому її можна розглядати як важливий чинник соціокультурного розвитку суспільства та особистості. Сучасні вищі навчальні заклади набули ознаки поліфункціональності, функції яких можна об'єднати таким чином: освітні, покликані підготувати конкурентноздатних фахівців; ідеологічні, спрямовані на формування ідейної світоглядної позиції; економічні – підтримка матеріального виробництва та розвиток суспільства в цілому; соціальні, спрямовані на відтворення соціальної структури суспільства, його соціальної стратифікації; гармонійний розвиток особистості; екологічні – збереження та відновлення сукупності природних умов існування соціуму;

гуманістичні, спрямовані на розвиток людини, утвердження людської особистості як найвищої суспільної цінності.

Виконання зазначених функцій потребує певної організації і координації дій науково-педагогічних працівників та адміністративних структур ВНЗ, що в цілому регулюється механізмом системи управління.

Зміни в соціально-економічній структурі українського суспільства вимагають підсилення наукової основи управління ВНЗ та у зв'язку із цим, – більш детального розгляду його методологічних засад.

Управлінська діяльність здійснюється на основі певних принципів і методів управління. У теорії соціального управління під принципом розуміють правила, основні положення і норми поведінки, якими керуються органи управління в процесі керівництва в силу соціально-економічних умов суспільства. Зокрема, В.Маслов, В.Драгун, В.Шаркунова поняття «принцип» розуміють як фундаментальне вихідне положення, яке впливає із стійких тенденцій існування і розвитку конкретної системи [8, с. 32].

Принципи є підґрунтям системи, вони узагальнюють явища в тій галузі знань, з якої абстрагувались. На думку В.Кнорринга, принципи управління визначають не очевидні, а більш глибокі принципові закономірності й одночасно слугують керівництвом до практичних дій. Принципи не домінують над діяльністю керівника, а визначають більш логічний шлях в управлінні, допомагають передбачати ситуацію, реакцію підлеглих тощо [5, с. 68].

Отже, на основі викладеного вище, ми визначаємо принципи як конкретні правила, які базуються на об'єктивних закономірностях і врахування яких полегшує управлінську діяльність, спрямовує процес на позитивний результат і гарантує його досягнення.

Принципи наукового управління було сформульовано Ф. Тейлором [12]: розподіл праці, вимірювання праці, складання завдань-приписів, складання програм стимулювання, праця як індивідуальна діяльність, мотивація, роль індивідуальних здібностей, роль управління, роль профспілок, розвиток управлінського мислення. Подальшого розвитку принципи набули у працях А. Файоля [13], де він сформував уже 14 принципів: влада і відповідальність, дисципліна, єдиноначальність, єдність напрямку, підкорення власних інтересів загальним, централізація, скалярна ланка (ієрархія), порядок, справедливість, стабільність робочого місця, ініціатива, корпоративний дух тощо. Усі ці принципи стосувалися організації та методів управління персоналом в тогочасних умовах, але чимало із них і на сьогодні залишаються актуальними.

Деякі сучасні автори при формулюванні принципів управління називають різні їх групи. Так, Ф.Хміль [14] розрізняє загальні та

організаційні принципи управління на засадах науковості, ефективності, оптимальності. Організаційні принципи регулюють внутрішні взаємовідносини між суб'єктом і об'єктом управління. Це принципи функціональної дефініції, скалярний (ієрархія), безумовної відповідальності тощо. М.Бочаров [1] акцентує увагу на шести принципах управління: суспільному характері, гуманності, відповідності способів, засобів і дій закономірностям об'єктів управління, ефективності, економічності, інтегральності. Б.Гаєвський характеризує дві групи принципів [2, с. 61]: принципи управління суспільством; принципи управління духовним виробництвом як ланки суспільної життєдіяльності.

Зазначена вище різноманітність принципів управління відображає основні правила, які характеризують функціонування навчальних закладів в умовах розбудови національної освіти, водночас демонструє різні підходи до їх виділення й класифікації.

Визначені групи принципів ми аналізуємо з позиції організації внутрішніх структур з метою надання якісних навчальних й соціальних послуг студентській молоді у розв'язанні особистісних проблем у процесі навчання. Структурна модель управління вищою освітою складається з взаємоузгоджених управлінських підсистем внутрішнього, проміжного та зовнішнього функціонування. Механізмом регуляції на внутрішньому рівні є управлінська підсистема вищого навчального закладу, основним завданням якої є оптимізація навчально-виховного процесу. На проміжному рівні управлінські функції виконують підструктури міських (обласних) управлінь освіти, основним завданням яких є забезпечення умов оптимального функціонування закладів освіти. Регулювання взаємодії підсистеми вищого навчального закладу з іншими підсистемами освіти та зовнішнім середовищем здійснює Міністерство освіти і науки України. Кожна з перелічених вище організаційних структур управління вищою освітою має свою сферу діяльності і характеризується закономірностями, притаманними цій сфері, та загальними закономірностями управління. Способи здійснення цих функцій зумовлюють відповідні принципи і методи управління.

Коледж характеризується подібною системою управління: 1) становить соціально-педагогічну систему, одним з компонентів якої є самоуправління; 2) зовнішній вплив здійснюється через систему заходів, спрямованих на досягнення певних параметрів, заданих урядовими та державними документами і потребами молоді, яка навчається; 3) управлінська діяльність здійснюється конкретними структурами на різних рівнях управління для збереження і впорядкування процесу здобуття вищої освіти і має виконуватися з урахуванням закономірностей навчального процесу і процесу фахового і соціального становлення студентів.

Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок у даному напрямку. Таким чином, діяльність управлінських підструктур вищих навчальних закладів I-II рівнів акредитації, зокрема, коледжу, характеризується загальними, характерними для них принципами, методами та функціями, які потребують знань теоретичних основ соціального управління взагалі і вищою школою зокрема.

Розгляд питання ефективності в управлінні навчально-пізнавальною діяльністю студентів коледжу має враховувати загальновизнане протиріччя в освітній діяльності, яке полягає в тому, що традиційна система вищої освіти певною мірою не здатна динамічно адаптуватися до вже нових вимог суспільства, засвідчує її невідповідність зростаючим темпам науково-технічного прогресу [8; 10].

Ефективність в управлінні навчально-пізнавальною діяльністю студентів коледжу досягається шляхом організації здійснення внутрішнього і зовнішнього впливу управлінських структур. Принципи управління навчальним закладом забезпечують фахове і соціальне становлення студентів, сприяють реалізації освітніх й управлінських функцій коледжу, розкривають можливості для подальшої модернізації освітньої структури відповідно до запитів інформаційного суспільства.

Література

1. Бочаров М.К. Наука управления: новый поход (точка зрения ученого) / М.К. Бочаров. – М. : Знание, 1990. – 62 с.
2. Гаєвський Б.А. Основи науки управління : навч. посіб. / Б.А. Гаєвський – К. : МАУП, 1997. – 112 с.
3. Кенкманн П.О. Некоторые методологические вопросы социологического анализа формирования личности : автореф. на соискание ученой степени канд. филос. наук : 090001 / АН СССР. Ин-т социологических исследований / П.О. Кенкманн. – М., 1975. – 23 с.
4. Керженцев П.М. Принципы организации : избр. произведения / П.М. Керженцев. – М. : Экономика, 1968. – 464 с.
5. Кнорринг В.И. Искусство управления : учебник / В.И. Кнорринг. – М. : Узд. БЕК, 1977. – 288 с.
6. Коган Л.Н. Человек и его судьба / Л.Н. Коган. – М. : Мысль, 1988. – 283 с.
7. Лукашевич М.П. Соціалізація. Виховні механізми і технології : навч.-метод. посіб. / М.П. Лукашевич. – К. : ІЗМН, 1998. – 112 с.
8. Маслов В.І. Теоретичні основи педагогічного менеджменту : навч. посіб. для працівників освіти / В.І. Маслов, В.П. Драгун, В.В. Шаркунова. – К. : УПКККО, 1996. – 87 с.
9. Просецкий П.А. Психологические особенности адаптации студентов нового приема к условиям обучения в вузе / П.А. Просецкий // Комплексная проблема профессиональной ориентации, адаптации и повышения квалификации кадров : Всесоюз. науч.-практ. конф. : тезисы докладов. – Минск, 1976. – Ч. 2. – С. 86.

10. Психолого-педагогические основы интенсификации учебного процесса : сб. науч. тр. / ДГУ им. 300-летия воссоед. Украины с Россией; редкол.: В.И. Ткачук (отв. ред.) и др. – Днепропетровск : Изд-во ДГУ, 1991. – 152 с.
11. Психологические и психофизиологические особенности студентов / Н.М. Пейсахов, И.Г. Герих, М.М. Гарифуллина и др.; науч. ред. Н.М. Пейсахов. – Казань : Изд-во Казан. у-та, 1977. – 296 с.
12. Тейлор Ф. Принципы научного менеджмента / Ф. Тейлор / пер. с англ. А.И.Зак. – М., 1991. – 104 с.
13. Файоль А. Общее и промышленное управление / А. Файоль. – М. : Республика, 1992. – 345 с.
14. Хміль Ф.І. Становлення сучасного менеджменту в Україні : проблеми теорії та практики / Ф.І. Хміль. – Львів : Львівська комерційна академія, 1996. – 206 с.

Протас О.

*аспірант Національного педагогічного університету
імені М. П. Драгоманова, асистент кафедри соціальної педагогіки
Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника*

УДК 37.013.42

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПЕДАГОГІВ ДО СУПРОВОДУ ПРОФЕСІЙНОГО САМОВИЗНАЧЕННЯ СТАРШОКЛАСНИКІВ

У статті доведено необхідність супроводу професійного самовизначення старшокласників. На думку автора створення педагогічних умов підготовки студентів до такої діяльності сприяє готовності старшокласників до здійснення професійного вибору.

Ключові слова: *підготовка соціальних педагогів, професійне самовизначення, соціально-педагогічний супровід, старшокласники.*

Протас О.

*аспірант Національного педагогического университета имени
М. П. Драгоманова, ассистент кафедры социальной педагогики
Прикарпатского национального университета имени Василия Стефаника*

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ СОЦИАЛЬНЫХ ПЕДАГОГОВ К СОПРОВОЖДЕНИЮ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ СТАРШЕКЛАСНИКОВ

Содержание статьи доказывает необходимость сопровождения профессионального самоопределения старшеклассников. Автор доказывает, что именно создание педагогических условий подготовки студентов к такой деятельности способствует готовности старшеклассников к профессиональному выбору.

Ключевые слова: *подготовка социальных педагогов, профессиональное самоопределение, сопровождение профессионального самоопределения, старшеклассники.*

Protas O.

*a graduate of National Pedagogical University named after M. P. Dragomanov
an assistant of the department of Social Pedagogics of Precarpathian National
University named after Vasyl Stefanyk*

**THE PEDAGOGICAL CONDITIONS OF SOCIAL PEDAGOGUES
PREPARATION TO SOCIAL-PEDAGOGICAL ACCOMPANIED OF
PROFESSIONAL SELF-DETERMINATION OF SENIOR PUPILS**

*The author characterizes the problem of main condition of effective
preparation of social pedagogues to social-pedagogical accompanied of
professional self-determination of senior pupils*

Key words: *training of social pedagogies, professional self-determination,
social-pedagogical support, senior pupils.*

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок з важливим науковими чи практичними завданнями. Аналіз ситуації, що склалась в Україні останніми роками, і яка стосується підготовки учнів у загальноосвітній школі щодо здобуття подальшої освіти та професії показує, що молодь після закінчення школи не отримує широких можливостей вибору професії, вступу до ВНЗ, відповідно до потреб ринку праці. Зміст освіти у загальноосвітній школі недостатньо адаптований до майбутніх потреб учнів у зв'язку з відсутністю цілісної системи супроводу професійного самовизначення у старшій ланці школи, тому необхідна така системна педагогічна робота, яка б сприяла професійному самовизначенню особистості не тільки з урахуванням її потреб і можливостей, але й ситуації на ринку праці.

З цією метою виникає потреба у підготовці спеціалістів для надання профорієнтаційних послуг молоді з урахуванням специфіки навчального закладу, а також налагоджена система комплексної взаємодії соціальних інститутів, що мають вирішувати завдання супроводу професійного самовизначення молоді.

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. Вітчизняною та зарубіжною психолого-педагогічною наукою накопичено значний теоретичний та емпіричний досвід у галузі професійного самовизначення та професійної орієнтації молоді. Назвемо тільки деякі відомі прізвища науковців, які займалися цими питаннями: В. Бодров, М. Гінзбург, А. Голомшток, Е. Зеєр, Л. Йовайша, Є. Клімов, П. Лернер, І. Мітіна, К. Платонов, Є. Павлютенков,

Н. Пряжников, Н. Самоукіна, М. Тименко, Д. Тхоржевський, Б. Федоришин, С. Чистякова, Л. Шеховцова, та інші.

У напрямі підготовки фахівців соціально-педагогічної сфери ведуть дослідження І. Євтух, Ю. Галагузова, І. Зверева, А. Капська, О. Карпенко, С. Когут, Г. Лактіонова, І. Мигович, Л. Міщик, В. Поліщук, З. Фалинська, С. Харченко та ін. Однак, дослідження питань педагогічних умов підготовки майбутніх соціальних педагогів до супроводу професійного самовизначення старшокласників не знайшли достатнього висвітлення у психолого-педагогічній літературі, хоча потреба в таких працях, безперечно є, як з боку теоретиків, так і практиків

Формулювання цілей статті (постановка завдання). У статті вперше робимо спробу виявити педагогічні умови ефективної підготовки соціальних педагогів до супроводу професійного самовизначення старшокласників.

Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів. Дослідження проблеми створення педагогічних умов підготовки майбутніх соціальних педагогів до супроводу професійного самовизначення старшокласників з позицій соціальної педагогіки, на нашу думку, має спиратися на міцний науково-теоретичний фундамент, яким у цьому випадку є обґрунтована система наукових знань, що містить основні сутнісні характеристики підготовки до професійного самовизначення учнів в сучасній загальноосвітній школі.

До таких характеристик ми віднесли аналіз сутності вихідних понять, передусім, понять "супровід", "соціально-педагогічний супровід", "професійне самовизначення", "підготовка соціального педагога".

Тлумачний словник української мови подає таке пояснення поняття "супровід": "Супровід – те, що супроводить яку-небудь дію, явище" [4, с. 461]. Тут ми знаходимо тлумачення супроводу, як дію по дієслову "супроводжувати", тобто "постійно бути разом із ким, чим-небудь, тісно пов'язуватися з чимсь" [4, с.462].

Термін "соціально-педагогічний супровід" в сучасній літературі ще не отримав достатньо широкого поширення. Останніми роками активно використовуються поняття психологічний і психолого-педагогічний супровід, метою яких є створення умов для становлення особистості, підвищення її потенціалу.

Хоча у сучасній психологічній практиці ще не склалося єдиного методологічного підходу до визначення сутності психологічного супроводу, його трактують як усю систему професійної діяльності психолога (Р. Бітянова), загальний метод роботи психолога (Н. Глуханюк), один з напрямів та технологій професійної діяльності психолога (Р. Овчарова).

Аналізуючи визначення авторів, виявлено, що сутнісною характеристикою супроводу у психологічному плані є створення соціально-психологічних умов для емоційного благополуччя, успішного розвитку, виховання та навчання дітей в ситуаціях соціально-педагогічної взаємодії, особистісного і професійного самовизначення, яка організується в межах освітнього закладу.

У психолого-педагогічному аспекті супровід найчастіше розглядається як метод, що забезпечує створення умов для прийняття суб'єктом розвитку оптимальних рішень в різних ситуаціях життєвого вибору [3, с. 32 – 39.].

В сучасній науковій літературі основними напрямками соціально-педагогічної діяльності є профілактика, діагностика, консультування, корекція і реабілітація. Ці ж напрями розглядаються і як специфічні технології соціально-педагогічної діяльності, до яких також відносять соціально-педагогічну адаптацію, компенсацію, контроль, мобілізацію, патронаж, допомогу, пропаганду, супровід, терапію, анімацію, консультування, корекцію, забезпечення, підтримку, посередництво, просвіту, реабілітацію, стабілізацію і експертизу [6].

Таким чином, супровід є окремою специфічною технологією, яка не зводиться до профілактики, допомоги, підтримки. З усіх достатньо близьких за суттю термінів - управління, допомога, підтримка, супровід відображає найбільший ступінь свободи й автономії особистості, що цілком відповідає старшому шкільному віку. Старшокласник, на відміну від молодшого школяра, – це сформована особистість, яка потребує вибіркової допомоги під час виникнення певних труднощів, в тому числі і з вибором майбутньої професійної діяльності.

У словнику соціального педагога (уклад. В. Волканова) соціально-педагогічний супровід - це соціальна реабілітація, адаптація та соціалізація дітей, надання різного виду соціальних послуг учням та їхнім сім'ям [11, с. 14 - 27].

Г. Курагіна розглядає соціально-педагогічний супровід як комплекс превентивних, просвітницьких, діагностичних і корекційних заходів, спрямованих на проектування і реалізацію умов для успішної соціалізації підлітків, перспектив їх особистісного росту [5, с. 27].

Сьогодні в Україні відсутні дослідження, які розглядають теорію і практику супроводу професійного самовизначення школярів соціальним педагогом, проте, для розв'язання поставлених нами дослідницьких завдань мають наукові праці, у яких розкрито особливість здійснення соціально-педагогічного супроводу та різноманітні аспекти надання допомоги старшокласникам у професійному самовизначенні.

Проаналізувавши низку наукових робіт, приходимо до висновку, що соціально-педагогічний зміст супроводу більш адекватно відображається в підході до його визначення як соціально-педагогічної технології, спрямованої на вирішення проблем старшого підлітка, пов'язаних із засвоєнням соціальних норм, розвитком соціально-психологічної компетентності; виробленням життєвої стратегії й вибором професії.

Узагальнивши визначення наукових дослідників означеного поняття, ми визначаємо "соціально-педагогічний супровід професійного самовизначення старшокласників" як процес, що містить комплекс цілеспрямованих, безперервних, послідовних соціально-педагогічних дій, що допомагають особистості учня усвідомити виникаючу життєву ситуацію, сприяють розкриттю, активізації особистісного потенціалу, розширенню меж соціального досвіду та реалізації потреби в саморозвитку і забезпечують готовність до здійснення особистісно-значущого професійного вибору. Якщо розглядати мету як уявне передбачення результату супроводу професійного самовизначення, а бажаним результатом вважати наявність у старшокласників якостей професійно і соціально-успішної особистості, тоді метою створюваної нами системи супроводу буде формування свідомої, активної, професійно мобільної особистості як суб'єкта професійного самовизначення, здатної до самостійного виваженого професійного вибору задля реалізації індивідуального потенціалу, потреби в саморозвитку, самоактуалізації та трудової соціалізації. Виходячи із мети та проаналізованих нами досліджень [3; 5], ми визначимо комплекс навчальних і соціально-виховних завдань, що забезпечують досягнення мети соціально-педагогічного супроводу професійного самовизначення старшокласника: створення сприятливих умов задля забезпечення соціальних гарантій вільного вибору професії старшокласниками, попередження виникнення проблем професійного самовизначення та особистісного розвитку і виховання старшокласника; допомога (сприяння) особистості старшокласника у вирішенні актуальних питань професійного самовизначення і соціалізації: проблем, пов'язаних з вибором освітнього і професійного маршруту; сприяння налагодженню взаємин старшого підлітка з однолітками, вчителями, батьками; забезпечення розвитку психолого-педагогічної компетентності (культури) педагогів, батьків, інших учасників навчально-виховного процесу; досягнення збалансування між професійними інтересами особистості, її здібностями, психофізіологічними особливостями і професійно-важливими якостями та можливостями ринку праці; прогнозування професійної успішності майбутньої трудової діяльності; сприяння безперервному росту професійно-важливих характеристик особистості як найважливішої умови

її задоволеністю працею і власним соціальним статусом, самоствердження і самовдосконалення в умовах суспільних перетворень.

Узагальнивши погляди дослідників на проблему визначення напрямів роботи із здійснення соціально-педагогічного супроводу, відзначимо, що більшість із них виділяє такі види діяльності: профілактика; діагностика (індивідуальна і групова); корекція; соціально-педагогічна просвіта; виховання; розвиток психолого-педагогічної компетентності педагогів, вихователів, шкільних психологів, батьків [3; 5; 6].

Метою супроводу професійного самовизначення є формування готовності до вибору професійної діяльності, що оптимально відповідає особистісним особливостям і попиту ринку праці, "формування і підтримка готовності до поведінки на ринку праці, що стосується різних соціальних і вікових груп населення" [3, с. 32].

Від аналізу науково-теоретичних основ професійної підготовки соціальних педагогів в умовах ВНЗ та здійснення супроводу професійного самовизначення школярів, переходимо до проблеми забезпечення умов ефективної підготовки студентів до соціально-педагогічної діяльності у напрямі супроводу професійного самовизначення старшокласників, яка методологічно і концептуально базується на основних ідеях, підходах, принципах, умовах загальнопрофесійної підготовки, враховуючи особливості професійного самовизначення учнів в загальноосвітній школі.

Ми визначаємо "професійну підготовку майбутніх соціальних педагогів до супроводу професійного самовизначення старшокласників" як ступеневий процес передачі спеціальних знань, формування відповідних умінь, навичок, професійних цінностей і якостей особистості майбутнього спеціаліста, які у своїй сукупності дозволяють йому забезпечити продуктивну взаємодію з учнями старших класів з метою допомоги їм у професійному виборі з урахуванням психолого-педагогічних особливостей визначених соціокультурних умов.

Беручи за основу погляди дослідників на проблему готовності до певних напрямів майбутньої професійної діяльності, ми визначили готовність студентів до супроводу професійного самовизначення як професійну характеристику соціального педагога, яка включає наявність спеціальних знань із проблеми професійного самовизначення, широкого спектру умінь, які необхідні для реалізації профорієнтаційної діяльності, професійну спрямованість на таку діяльність, свідоме бажання займатись нею, комплексу індивідуально-психологічних якостей і особливостей особистості, специфіку взаємодії з старшокласниками, пошуку найбільш ефективних технологій, форм, засобів і методів здійснення означеного аспекту роботи.

Науковий аналіз проблеми формування готовності майбутніх соціальних педагогів до супроводу професійного самовизначення

старшокласників передбачає визначення низки педагогічних умов, які дадуть змогу ефективно побудувати процес формування вказаної готовності.

Питання про педагогічні умови розглядається у роботах багатьох дослідників: Т. Гуцан, В. Манько, Н. Сопневою, О. Федоровою, та ін.

Т. Гуцан вважає, що педагогічна умова – це структурна оболонка педагогічної технології чи педагогічної моделі, завдяки якій реалізуються компоненти технології та віддзеркалюється структура готовності майбутніх учителів до педагогічної діяльності [2, с. 72].

Тому, виходячи із вищезазначених підходів, а також специфіки здійснення визначеного нами супроводу, ми визначаємо поняття "педагогічні умови підготовки до супроводу професійного самовизначення старшокласників" як сукупність взаємопов'язаних і взаємообумовлених чинників, які сприяють забезпеченню бажаної ефективності процесу навчання для досягнення визначених цілей формування готовності майбутніх соціальних педагогів до супроводу професійного самовизначення старшокласників.

Реалізація педагогічних умов має на меті: забезпечення організаційно-педагогічного супроводу професійної підготовки майбутніх соціальних педагогів; вдосконалення системи професійної підготовки; визначення ефективних форм, методів і технологій формування готовності до визначеного аспекту професійної діяльності.

Важливими для нашого дослідження в аспекті визначення ефективних умов формування готовності студентів до професійного самовизначення мають дисертаційні дослідження Ю. Галагузової, Л. Міщик, О. Москалюк, О. Пришляк та ін.

Л. Міщик („Теоретико-методичні основи професійної підготовки соціального педагога у закладах вищої освіти” (1997 р.)), в основу професійної підготовки і формування особистості соціального педагога ставить системний, особистісно-діяльнісний та індивідуально-творчий підходи [7].

У своїй роботі „Теорія і практика системної професійної підготовки соціальних педагогів” (2001 р.) російська дослідниця Ю. Галагузова стверджує, що однією із важливих умов ефективного функціонування системи професійної підготовки соціальних педагогів є її науково-методичне забезпечення, яке має бути: цілеспрямованим, системним, забезпечувати зв'язок теорії з практикою, активізувати залучення до науково-дослідної роботи в сфері соціальної педагогіки; сприяти швидкій адаптації студентів до умов ВНЗ, давати студенту можливість на право вибору на всіх етапах навчання [1].

Якщо порівнювати досвід підготовки фахівців соціальної сфери вітчизняної системи соціально-педагогічної освіти із зарубіжним,

наприклад із досвідом Німеччини, як це зробила у своєму дисертаційному дослідженні „Професійна підготовка соціальних педагогів у вищих навчальних закладах Німеччини” (2008 р.) О. Пришляк, то можна зробити висновок про те, що детального вивчення заслуговують питання подальшого розвитку партнерських взаємин вищих навчальних закладів із соціальними / соціально-педагогічними установами; здійснення професійної підготовки соціальних педагогів в Україні відповідно до світових стандартів [10].

О. Москалюк „Формування професійної спрямованості у майбутніх соціальних педагогів” (2007 р.) стверджує, що запорука успішної підготовки майбутніх соціальних педагогів залежить від педагогічних умов: забезпечення чіткої орієнтації навчального процесу на професійну діяльність соціального педагога; використання у навчальному процесі форм і методів активного моделювання професійної діяльності соціального педагога; залучення студентів до пошукової діяльності по розв'язанню актуальних проблем у роботі соціальних педагогів; створення сприятливої емоційної атмосфери для активного професійного самовираження тощо [8].

Однією з важливих педагогічних умов формування професійної компетентності майбутніх педагогів є застосування особистісно-орієнтованого підходу в навчанні, якому в педагогіці присвячені праці І. Беха, В. Ледньова, І. Лернера, М. Скаткіна, Г. Селевка, С. Гончаренка та інших.

Враховуючи проаналізовані нами підходи у визначенні педагогічних умов підготовки студентів до майбутньої професійної діяльності, а також, враховуючи специфіку здійснення супроводу професійного самовизначення старшокласників майбутніми соціальними педагогами, ми сформулювали низку педагогічних умов, сприятливих для формування готовності студентів до означеної діяльності у процесі фахової підготовки: дотримання принципу системності та поетапності в процесі професійної підготовки; застосування особистісно-орієнтованого підходу, спрямованого на розвиток діалогічної взаємодії між викладачами і студентами; моделювання професійних умов діяльності соціального педагога по здійсненню ним супроводу професійного самовизначення старшокласників; організація практикоорієнтованого навчального процесу, який дозволяє подолати розрив теорії і практики і сприяє становленню суб'єктної позиції в освітній діяльності; розширення суб'єктів взаємодії у підготовці майбутніх соціальних педагогів до супроводу професійного самовизначення, залучення психологів, студентської ради, працівників професійних центрів, центрів працевлаштування, ЦССДМ, та ін; науково-методичне та матеріально-технічне забезпечення навчально-виховного процесу – наявність підручників і навчальних посібників, які б містили

питання супроводу професійного самовизначення старшокласників та підготовки студентів до цієї діяльності.; впровадження у навчально-виховний процес інформаційного освітнього середовища.

Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок у даному напрямку. Підсумовуючи вищевикладене, зазначимо, що створення висвітлених нами умов підготовки студентів стане підґрунтям до розробки і вдосконалення ефективних технологій та забезпечить готовність соціальних педагогів до супроводу професійного самовизначення старшокласників.

Література

1. Галагузова Ю. Н. Теория и практика системной профессиональной подготовки социальных педагогов : дис. ... доктора пед. наук : 13.00.08 / Галагузова Юлия Николаевна. – М., 2001. – 344 с.
2. Гуцан Т. Педагогічні умови формування готовності майбутніх вчителів економіки до профільного навчання старшокласників / Т. Гуцан // Професіоналізм педагога в контексті Європейського вибору України : матеріали міжнар. наук. - практич. конф., (22 - 23 верес. 2009 р., Крим, Україна) : [зб. ст.] / РВНЗ "Крим. гуманіт. ун-т". – Ялта : [б. в.], 2009. Ч. 1. - С. 71 - 74.
3. Жукова А. Організація психологічного супроводу / А. Жукова, В. Мальцева // Відкритий урок. – 2006. № 21 - 22. – С. 28 - 39.
4. Івченко А. О. Тлумачний словник української мови. – Харків: Фоліо. – 540 с.
5. Курагина Г. С. Социально-педагогическое сопровождение подростка из многодетной семьи : Дис. ... канд. пед. наук : 13.00.05 СПб., 2005. – 195 с.
6. Липский И. А. Социальная педагогика : Методологический анализ. Монография. - М. : ТЦ Сфера, 2004. – 320 с.
7. Міщик Л. І. Теоретико-методологічні основи професійної підготовки соціальних педагогів у закладах вищої освіти. – Запоріжжя : ЗДУ, 1997. – 370 с.
8. Москалюк О. І. Формування професійної спрямованості у майбутніх соціальних педагогів : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія та методика професійної освіти» / О. І. Москалюк. – Кіровоград, 2007. – 22 с.
9. Овчарова Р. В. Психология родительства : Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. - М. : Изд. центр «Академия», 2005. – 368 с.
10. Пришляк О. Ю. Професійна підготовка соціальних педагогів у вищих навчальних закладах Німеччини : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / О. Ю. Пришляк. – Тернопіль, 2008. – 21 с.
11. Словник соціального педагога [Текст] / В. В. Волканова // Виховна робота в школі (Основа) : Науково-методичний журнал. - 2009. - № 5. - С. 14 - 27.

Штонда Є.

аспірант кафедри соціальної і корекційної педагогіки Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка

УДК 378.1

АКТИВІЗАЦІЯ ЕМОЦІЙНОГО ІНТЕЛЕКТУ ЯК ОДИН ІЗ СПОСОБІВ ПІДВИЩЕННЯ ЯКОСТІ МАТЕМАТИЧНОЇ ПІДГОТОВКИ БАКАЛАВРІВ НАПРЯМУ «БУДІВНИЦТВО»

У статті автор аналізує можливість впливу емоційного інтелекту на якість засвоєння математичних знань майбутніми бакалаврами будівельного профілю, та вказує на необхідність його активізації.

Ключові слова: *емоційний інтелект, математична підготовка.*

Автор анализирует возможность влияния эмоционального интеллекта на качество математической подготовки будущих бакалавров строительства и показывает необходимость его активизации.

Ключевые слова: *эмоциональный интеллект, математическая подготовка.*

The author analyses the possibility of emotional quotient influence on the quality of mathematical training of future bachelors and points at the necessity of its activization.

Key words: *emotional intelligence, mathematical training.*

Постановка проблеми. У час активної реформатизації і глобалізації суспільства, коли є підвищений попит на креативних, конкурентоспроможних, активних, мобільних і, головне, успішних фахівців інженерних профілів, виявляється низька пропозиція спеціалістів даного рівня. Це виливається у певні протиріччя, що є підґрунтям для наукового дослідження. З'ясування причин виникнення проблеми неузгодженості попиту і пропозиції та подальше їх усунення є запорукою оптимізації і ефективності вищої освіти, зокрема фундаментальної підготовки у ВНЗ.

Однією із причин є низький рівень якості математичної підготовки, як етапу фундаменталізації освіти на загальнодержавному рівні. Зважаючи на досвід роботи і проведені попередні дослідження ми приходимо до висновку, що успішність математичної освіти бакалаврів-будівельників залежить також від емоційного комфорту студентів на заняттях, особистого ставлення до викладача, і відношення до предмету вищої математики. Уміння відчувати себе, формулювати свої емоції та контроль над ними відносяться до сфери емоційного інтелекту (EQ) людини. Ми спробуємо встановити зв'язок між EQ та рівнем навчання з математики.

Аналіз останніх досліджень та публікацій показав, що проблема дослідження сфери емоційного інтелекту є досить новою і малодослідженою.

У вітчизняній науці розглядалися емоційні та мотиваційні регуляції інтелектуальної діяльності (О. Тихомиров), психофізіологічні задатки загальних розумових здібностей (Б. Теплов, В. Небиліцин, В. Русалов), здатність свідомої діяльності (Я. Пономарьов). Психолого-педагогічні умови вивчення математики у середній школі вивчала З. Слепкань, проблеми мислення, пам'яті, формування прийомів навчальної діяльності досліджували С. Архангельський, Я. Балюбаш, Б. Гнеденко та ін.

Метою статті є дослідження залежності між емоційним інтелектом бакалаврів напряму «Будівництво» та їх математичною підготовкою.

Згідно мети нами були поставлені такі **завдання**: розглянути зміст поняття «емоційний інтелект» та проаналізувати можливості впливу емоційного інтелекту на якість математичної підготовки бакалаврів будівельного профілю.

Переходячи до теоретичного дослідження розглянемо педагогічне проектування професійно-орієнтованої дидактичної системи як попереднє конструювання програми сумісної діяльності суб'єктів педагогічного процесу та її подальшої реалізації для забезпечення особистісного розвитку бакалаврів напряму «Будівництво» та підвищення якості їх математичної підготовки.

«Педагогічним процесом називають розвиваючу взаємодію вихователів і вихованців, спрямовану на досягнення визначеної мети формування всебічно і гармонійно розвиненої особистості» [2, с.70]. Педагогічний процес вищої школи припадає на юнацький вік, період коли відбувається формування світогляду, переконань, характеру і життєвого самовизначення. У сучасних юнаків і дівчат виникає потреба в значимих для життєвого успіху знаннях [2, с.66]. Яким же чином визначається ця значимість? На нашу думку у цій детермінації важливе місце займають емоції.

Нам часто доводиться стикатися з поняттям логічного інтелекту, який формується до 16-17 років і є важливим при вивченні точних наук. Логічний інтелект поняття давно відоме, має багато методик визначення кількісного показника і не підлягає розвитку протягом життя. Високий коефіцієнт інтелекту не є запорукою успішності у дорослому житті і професійній діяльності. А для досягнення людської результативності та ефективності і, як наслідок, успішності, актуальними стають вміння володіти своїми почуттями та емоціями, здатність керувати ними направляючи їх у потрібне русло. Всі ці вміння і являють собою «емоційний інтелект».

Поняття «EQ» досить нове. Активно впроваджуватися воно почало з 90-х років минулого століття. П. Саловей і Дж. Маєр під емоційним інтелектом розуміли сукупність таких якостей, як самосвідомість, самоконтроль, емпатія, мотивація, навички роботи з людьми, вміння налагоджувати взаєморозуміння. У широкому розумінні емоційний інтелект визначається як можливість диференціювати позитивні і негативні почуття. Вміння змінювати один вид почуттів на інший.

Розглядаючи проблему формування математичної культури бакалаврів будівництва, ми провели анкетування студентів I-II курсів Полтавського національного технічного університету імені Юрія Кондратюка з метою з'ясування основних проблем викладання та навчання вищої математики. Серед зазначених опинилися такі: а) для отримання математичних знань студентами: зменшення обсягу математичних дисциплін, розрив між рівнем математичних знань випускників та вимогами ВНЗ, розбіжність між рівнем знань випускників шкіл та потребами сучасної науки і технологій; б) для усвідомлення необхідності оволодіння математичними знаннями головною проблемою стала слабка або відсутня мотивація, яка пов'язана з падінням престижу математичної та технічної освіти, нерозуміння користі суто математичних знань, слабкими навичками застосування математичного апарату тощо.

У процесі здобуття освіти на початкових курсах університету не кожен майбутній бакалавр чітко усвідомлює своє призначення і необхідність навчатися. Вони повинні зорієнтуватися у новому просторі – навчальному середовищі. Негативно впливає на емоційний стан першокурсників відірваність шкільної математичної програми від того, що вивчається у виші. Щоб засвоювати матеріал, необхідно зосереджуватися, іноді змушувати себе вивчати те, що не відразу можна зрозуміти. В цей момент студенти не відчують позитивних емоцій, у них виникає певний дискомфорт, який викликаний з одного боку негативними почуттями, а з іншого нерозумінням що з ними відбувається.

Якщо бакалавр здатний усвідомити, прийняти та управляти своїми емоційними станами, перебудувати свої негативні почуття в конструктивному напрямку, то він зможе ґрунтовно розібрати та засвоїти новий і складний матеріал, побудувати діалогічні взаємовідносини у сетингу та з викладачем, який виступає наставником і скеровує напрямки навчально-пізнавальної діяльності.

При скороченні аудиторних годин навчання виникає необхідність у результативній самостійній роботі майбутнього бакалавра. Самостійність є необхідною умовою ефективності будь-якої діяльності. Але самостійність – це не риса волі або характеру, здібностей або мислення, а більш складна, інтегративна особистісна риса. Вона співвідноситься із самореалізацією

особистості, з її активністю щодо внутрішнього спонукання, без зовнішнього примушення, з відносною незалежністю [4, с.159].

Внутрішні спонукання індивіда, що розвивається у соціумі можуть провокуватися і негативними емоціями, але вони матимуть деструктивний характер, як для самої особистості, так і для її діяльності.

Для успішного навчання і прагнення досягти більшого, важливими є критичне ставлення до себе, самоконтроль та самооцінка. Завищена самооцінка породжує ігнорування нових знань, а занижена – байдужість через безперспективність виконаної роботи. Диференціація форм і методів навчальної діяльності у цьому випадку є ледь не єдиним шляхом порятунку. Самоконтроль студента є рушієм його розвитку і самореалізації, а об'єктивна самооцінка – є звітом перед самим собою у кожний конкретний проміжок часу і в кожній конкретній ситуації.

Актуальним на сьогодні є навчання «за рівнями», тестове навчання та модульне навчання, зокрема і для математики також. Студент опановує посильний йому рівень іноді на автоматизмі, іноді із почуттям інтелектуального задоволення, а самоконтроль, самооцінювання спонукає його прагнути більшого, підніматися на творчий рівень, збуджує пізнавальний інтерес, породжує ейфорію від навчальних здобутків, і іноді допомагає не робити помилок і в навчанні, і в житті. Обмеження в часі виховує у бакалаврів зібраність, лаконічність, уміння зосереджуватися в критичних ситуаціях. Але для цього важливо розібратися у власних емоціях «екстриму» і зуміти їх контролювати. Адже перш ніж оволодіти інформацією і знаннями, необхідно оволодіти самим собою.

Центром педагогічного процесу у ВНЗ є інтелектуальна та емоційна взаємодія між викладачами та студентами, яка вже відрізняється від взаємодії вчителя і учнів, вона проявляється у різних формах і має різний характер, але ефективною буде лише за умови, коли вплив викладача на студентів відповідатиме їхнім пізнавальним можливостям і характеру діяльності [4, с. 72].

Математика має великий вплив на інтелектуальний рівень особистості. «... З інтересом до математичних знань, як мотивом учіння, пов'язані переживання студентами інтелектуальних почуттів (задоволення від розумового напруження, радості пізнання, відкриття нового)» [3, с. 28]. А саме емоційний інтелект є головною складовою у досягненні відчуття щастя та успішної самореалізації. Якщо студент може сформулювати свої почуття і скеровувати їх у позитивному напрямку, то тим самим він підвищує свої інтелектуальні сили. Відчуття щастя чи радості пізнання, власного інтелектуального росту має бути доступним кожному студенту, з різним коефіцієнтом емоційного і логічного інтелекту та відмінними психологічними особливостями. Це вимагає диференційованого підходу,

що є також актуальним у процесі нашого проектування. Для визначення коефіцієнту емоційного інтелекту вже існує багато методик, але більшість із них не адаптовані до вітчизняних досліджень (окрім тестів І.Андреевої, Д.Люсіна, О.Марютіної, А.Степанова та ін.), а орієнтовані на Західних дослідників (тести Юнга, Купера, Савафа, MSCEIT, SEI, EQ–і Ревена, Бар-Она, Хая МакБера).

Кожна люди народжується з певним запасом емоційного інтелекту, який в процесі життя або розвивається, або деградує в залежності від середовища соціалізації індивіда. Емоційний інтелект характеризується певними здібностями. Модель здібностей за Дж. Маєром – П. Саловеєм має такий вигляд: 1) розрізнення, сприйняття та вираження емоцій (здатність ідентифікувати свої емоції, стежити за ними і розуміти їх, емоційна грамотність, вміння висловлюватися чітко і зрозуміло, ефективно використовувати емоції під час комунікації); 2) емоційна фасилітація мислення (здатність ефективно використовувати почуття в процесі мислення, розв'язанні проблем і прийнятті рішень, потенційна можливість почуттів спрямовувати особистість на те, що важливо і про що необхідно думати); 3) розуміння емоцій (можливість розуміння цінності емоцій); 4) управління емоціями (можливість брати на себе відповідальність за власні емоції та почуття щастя, спроможність здобути досвід з негативних почуттів і з'ясувати можливості для особистісного зростання, та вміння допомогти в цьому іншим) [1]. Ця модель досить точно описує основні характеристики емоційного інтелекту.

Успішність навчання на перших курсах університету є міцною основою для мотивації подальшого набуття знань, розвитку особистості її самореалізації. Для цього дуже важливим є узгодженість між вимогами суспільства, оточуючого середовища, навчального закладу і внутрішнього світу студента. Якщо завдяки правильній емоційній атмосфері ця узгодженість буде досягнута, то вона дасть змогу максимально оптимізувати навчання на нинішньому етапі, спонукатиме позитивні проекти майбутніх процесів і стане відмінною перспективою на подальший розвиток.

Провівши теоретичне дослідження, ми дійшли таких **висновків**:

- емоційний інтелект відображає внутрішній світ людини і його зв'язки з поведінкою особистості;

- під емоційним інтелектом розуміють усвідомлення власних емоцій і вміння їх формулювати, усвідомлення емоцій інших людей, самосвідомість, самоконтроль, емпатію, мотивацію, навички роботи з людьми, вміння налагоджувати взаєморозуміння;

- позитивний емоційний стан студента і викладача на заняттях з математики дасть змогу ефективніше засвоювати матеріал і конструктивно будувати подальші суб'єкт-суб'єктні відносини;

- активізація емоційного інтелекту є необхідною для оптимізації якості математичної освіти майбутніх будівельників;

- активізація EQ є можливою при нестандартних підходах до форм і методів навчання.

Дестандартизація навчального процесу дає велике поле для **подальшого дослідження**. При формуванні математичної культури бакалаврів напряму «Будівництво» маємо враховувати здібності і характеристики емоційного інтелекту.

Література

1. Березюк Г. Емоційний інтелект як детермінанта внутрішньої свободи особистості / Березюк Г. – Львів, 2005. – с. 20-23. – (Психологічні студії Львівського ун-ту).
2. Зайченко І.В. Педагогіка. Навчальний посібник для студентів вищих педагогічних навчальних закладів / Зайченко І.В. – К.: «Освіта України», 2006. – 528 с.
3. Матяш О.І. Місце і роль мотивів вивчення вищої математики при особистісно-орієнтованому навчанні на економічних спеціальностях / О.Матяш, Л.Гусак. – Донецьк: Фірма ТЕАН, 2005. – 112 с. – (Дидактика математики: проблеми і дослідження: Міжнародний збірник наукових робіт. – Вип. 23.)
4. Педагогіка вищої школи: Навч. посіб. / [З.Н. Курлянд, Р.І. Хмельюк, А.В. Семенова та ін.]; за ред. З.Н. Курлянд. – [3-тє вид., перероб. і доп.] – К.: Знання, 2007. – 495 с.

Федорова Г.

студентка Української інженерно-педагогічної академії

УДК 378.681.3.013(045)

ЕФЕКТИВНІСТЬ ЗАСТОСУВАННЯ ДРУГОЇ ЧАСТИНИ ЕЛЕКТРОННОГО ПОСІБНИКА З КУРСУ «ВИРОБНИЧЕ НАВЧАННЯ»

У статті розглянута ефективність застосування другої частини електронного посібника з курсу «Виробниче навчання», метою якої є: реалізація системного, комплексного, діяльнісного підходів до навчання; реалізація проблемного навчання, яке надає можливість найбільш ефективно використати переваги різних напрямків процесу навчання під час формування досвіду професійної діяльності майбутніх фахівців на практичних заняттях та під час самостійної роботи.

***Ключові слова:** електронний посібник, комп'ютер, практичні заняття, самостійна робота, тестовий контроль, інтелектуально-творчі здібності, технологічні задачі.*

Федорова А.

студентка Украинской инженерно-педагогической академии

**ЭФФЕКТИВНОСТЬ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ВТОРОЙ ЧАСТИ
ЭЛЕКТРОННОГО УЧЕБНИКА ПО КУРСУ «ПРОИЗВОДСТВЕННОЕ
ОБУЧЕНИЕ»**

В статье рассмотрена эффективность использования второй части электронного учебника по курсу «Производственное обучение», целью которого является: реализация системного, комплексного, деятельностного подходов к обучению; реализация проблемного обучения, которое позволяет наиболее эффективно использовать преимущества различных направлений процесса обучения на формирование опыта профессиональной деятельности будущих специалистов на практических занятиях и при самостоятельной работе.

Ключевые слова: *электронное пособие, компьютер, практические занятия, самостоятельная работа, тестовый контроль, интеллектуально-творческие способности, технологические задачи.*

Fedorova G.

student of Ukrainian Engineering and Pedagogical Academy

**EFFICIENCY OF APPLICATION OF THE SECOND PART OF
ELECTRONIC MANUAL ON-COURSE «PRODUCTIVE STUDIES»**

In the article there is the considered efficiency of application of the second part of electronic manual on-course the «Productive studies», the aim of which is: implementation of systematic, comprehensive, active approach to training, implementation of problem-based education, which enables the most efficient use of the advantages of different areas of the learning process during the formation of professional experience of the future experts in workshops and during independent work.

Keywords: *electronic software, computer, practical training, independent work, test control, intellectual creativity, technological problem.*

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок з важливими науковими та практичними завданнями. В даний час бурхливого розвитку комп'ютерних технологій усе більш актуальною задачею є розробка і використання в навчальному процесі електронних навчальних посібників, що розробляються з застосуванням гіпертекстових і мультимедійних технологій. Такі системи називаються інтерактивними навчальними Web-матеріалами та можуть використовуватися не тільки для денної, заочної та самостійної форм навчання, але і знайти широке застосування в дистанційній формі навчання. Більш ширше розповсюдження таких інформаційних технологій в освіті дозволяє не тільки підвищити інтенсивність і ефективність процесу навчання, але й істотно розширити аудиторію потенційних слухачів провідних навчальних

закладів країни, перешкодити трудомісткість процесу розробки електронних посібників, призначених для роботи в Web-мережі.

Аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання заданої проблеми і на які спирається автор, виділення невирішених раніше частин загальної проблеми, котрим присвячується означена стаття. Педагогічна наука накопичила певний творчий потенціал і практичний досвід застосування інформаційних технологій в освіті. Проблему ефективного використання електронних засобів навчання у своїх роботах досліджують Волков С.В., Орешкіна Л.В. [1], Писаренко О.А. та інші вчені.

Формування цілей статті (постановка завдання). Метою даної статті є ефективність застосування другої частини електронного посібника з курсу «Виробниче навчання», а саме експериментальна перевірка педагогічних умов ефективного використання електронного посібника у процесі навчання харчовим дисциплінам майбутніх інженерів-педагогів.

Виклад основного матеріалу дослідження з новим обґрунтуванням отриманих наукових результатів. Даний електронний підручник є продовженням електронного курсу з «Виробничого навчання». Він містить сім розділів з приготування готових страв та кулінарних виробів.

Мета електронного посібника розкрити всі розділи навчальної програми, забезпечивши навчальною інформацією для успішної здачі заліку, отримання відповідних сертифікатів, підтверджуючих досягнення студентом необхідного рівня знань, навиків і умінь.

Експериментальна перевірка ефективності застосування другої частини електронного посібника з курсу «Виробниче навчання» здійснювалась на базі Української інженерно-педагогічної академії та Слов'янського державного педагогічного університету. В експерименті приймали участь студенти з приблизно однаковим рівнем знань, які було поділено на контрольні та експериментальні групи.

Під час визначення ефективності експериментальної методики застосування другої частини електронного посібника з курсу «Виробниче навчання» враховувались наступні основні показники:

1. Рівень початкових знань, умінь, навичок (ЗУН) з дисципліни «Виробниче навчання».
2. Посилення інтелектуально-творчих здібностей студентів.
3. Підвищення інтересу до дисципліни «Виробниче навчання».

В результаті проведення експерименту, отримали наступні дані: зокрема в експериментальній групі зріс інтерес до занять, підвищилось усвідомлення студентами важливості знання дисципліни «Виробниче навчання» для успішного оволодіння майбутньою професією. Навчальна діяльність набула для студентів особистісного сенсу оскільки в ній

проглядаються контури майбутньої професії, засвоювалися знання і уміння важливі для ефективного виконання практичної діяльності. Студентами було відмічено, що матеріал запам'ятовується краще. Викладачі помітили різке збільшення рівня інтелектуально-творчих здібностей студентів. Важливим об'єктивним показником, який враховувався нами під час дослідження ефективності застосування електронного посібника виступала успішність засвоєння студентів знань, умінь і навичок з дисципліни «Виробниче навчання».

Для візуального (якісного) порівняння експериментальної і контрольної груп нами було побудовано гістограми (рис. 1, рис. 2), для цього результати перевели із шкали відношень у порядкову шкалу. З цією метою ми виділили три рівня знань: низький (кількість правильних відповідей на тест менше 75%); середній (кількість правильних відповідей на тест знаходиться у межах 75-89%); високий (кількість правильних відповідей на тест знаходиться у межах 90-100%). У відповідності з отриманими даними за підсумками відповідей на тести сформувавши таблицю рівня знань в експериментальній і контрольній групах до та по завершенню експерименту (табл. 1).

Таблиця 1.

Рівень знань у групах

| Рівень знань | Контрольна група | | | | Експериментальна група | | | |
|--------------|-------------------------|----|----------------------------|----|-------------------------|----|----------------------------|----|
| | До початку експерименту | | По завершенню експерименту | | До початку експерименту | | По завершенню експерименту | |
| | кількість | % | кількість | % | кількість | % | кількість | % |
| низький | 18 | 95 | 18 | 95 | 17 | 94 | 13 | 72 |
| середній | 1 | 5 | 1 | 5 | 1 | 6 | 3 | 17 |
| високий | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 2 | 11 |

На рисунках 1 і 2 представлені результати визначення рівня знань студентів експериментальної і контрольної груп до експерименту та по завершенню експерименту.

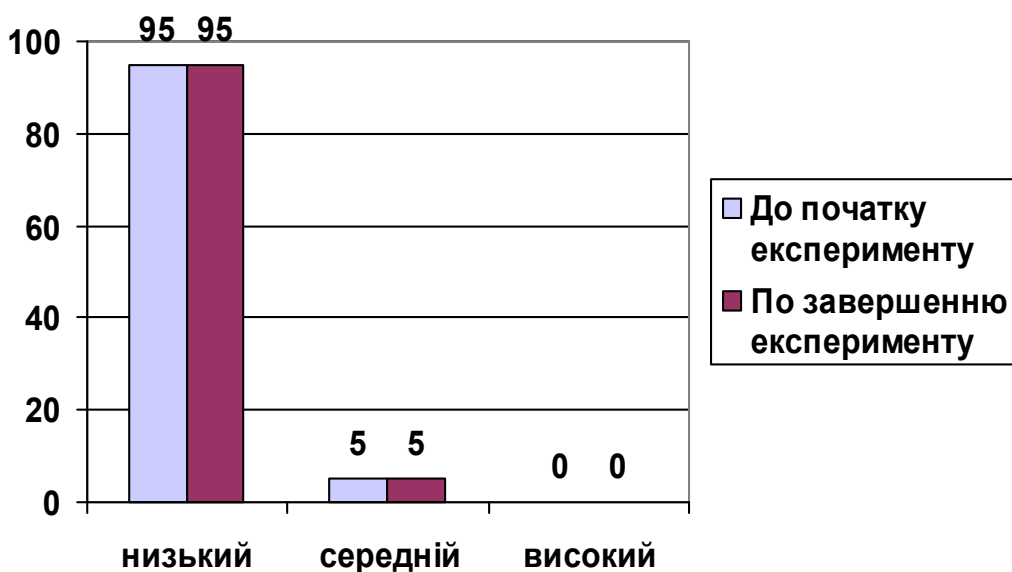


Рис. 1. Рівень знань студентів контрольної групи.

До початку проведення експерименту у студентів контрольної та експериментальної груп переважала сформованість знань на низькому рівні. За результатами контрольного тестування просліджується тенденція до збільшення частки студентів з високим рівнем знань (на 11%) і зменшення частки студентів з низьким рівнем знань (на 22%) для експериментальної групи. У контрольній групі ніяких змін щодо рівня знань не відбулося.



Рис. 2. Рівень знань студентів експериментальної групи

На основі вище проведеного аналізу можна стверджувати, що на збільшення ефективності навчання вплинуло використання електронного навчального посібника з курсу *Виробничого навчання*.

Коефіцієнт засвоєння розраховувався в контрольній та експериментальній групах як середня величина по групі до початку та

після завершення експерименту. За результатами розрахунку отримано збільшення коефіцієнту засвоєння у контрольній групі з 0,55 до 0,58 або на 5%, а в експериментальній групі – з 0,53 до 0,66 або на 28%, що також підтверджує вплив використання електронного навчального курсу на підвищення ефективності навчання (рис. 3).

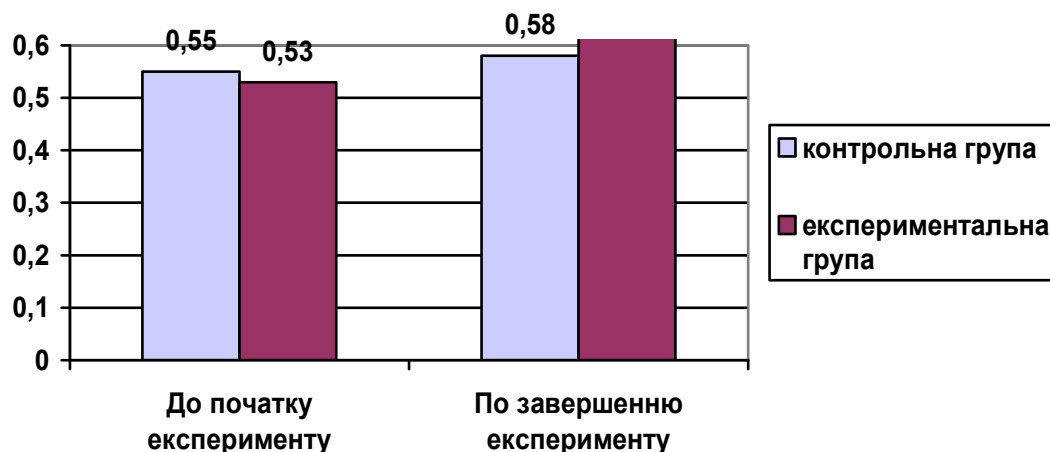


Рис. 3. Коефіцієнт засвоєння навчального матеріалу

Проведений педагогічний експеримент підтвердив дидактичну ефективність застосування другої частини електронного посібника з курсу «Виробниче навчання», а також обґрунтованість педагогічних умов їх застосування в процесі вивчення харчових дисциплін.

Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок у даному напрямку. Таким чином, розроблена друга частина електронного посібника з курсу «Виробниче навчання», має свої переваги і забезпечує навчання інтерактивними формами діяльності, основним способом організації яких є використання екранного меню. Він дозволяє застосовувати мультимедіа, не суперечить здійсненню моделювання навчальних дій викладача та студентів, сприяє створенню ситуацій для комунікативного спілкування, характеризується високим рівнем продуктивності, полегшує розуміння досліджуваного матеріалу за рахунок інших, ніж у друкованій навчальній літературі, способів подачі матеріалу: індуктивний підхід, вплив на слухову і емоційну пам'ять тощо.

Література

1. Орешкина Л.В. Дидактические условия создания и использования электронных средств обучения: дис. ... канд. пед. наук: 13.01.04 / Орешкина Л.В. – Ярославль-Красногорск, 2005. – 142 с.
2. Иванов В.Л. Структура электронного ученика / Иванов В.Л. // Информатика и образование. – 2001. – № 6. – С. 63-71.
3. Родин В.П. Создание электронного учебника: Учебное пособие. – Ульяновск: УлГТУ, 2003. – 30с.

ІСТОРІЯ ПЕДАГОГІКИ

Чепіль М.

доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри загальної педагогіки та дошкільної освіти Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка

Дудник Н.

кандидат педагогічних наук, доцент кафедри загальної педагогіки та дошкільної освіти Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка

УДК 371 (09) (477.8)

ВИКОРИСТАННЯ ТВОРЧОЇ СПАДЩИНИ А.ЛОТОЦЬКОГО У НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОМУ ПРОЦЕСІ СУЧАСНОЇ ШКОЛИ

Актуальність матеріалу, викладеного у статті, зумовлена поверненням в історико-педагогічний контекст виховних і дидактичних ідей А. Лотоцького. Визначальними напрямками виховання є поєднання методологічної основи, органічний взаємозв'язок громадсько-патріотичної роботи на уроках та в позаурочний час з вивченням програмового матеріалу загальноосвітніх предметів, активність і самостійність у патріотичній діяльності. Розглянуті у статті можливості творчого використання педагогічного доробку визначають напрями подальшого вивчення його спадщини сучасними науковцями і педагогами-практиками.

Ключові слова: *А Лотоцький, сучасна школа, навчально-виховний процес, позаурочна діяльність.*

Чепіль М.

доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедры общей педагогики и дошкольного образования Дрогобычского государственного педагогического университета имени Ивана Франка

Дудник Н.

кандидат педагогических наук, доцент кафедры общей педагогики и дошкольного образования Дрогобычского государственного педагогического университета имени Ивана Франка

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ТВОРЧЕСКОГО НАСЛЕДИЯ А. ЛОТОЦКОГО В УЧЕБНО-ВОСПИТАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ СОВРЕМЕННОЙ ШКОЛЫ

Актуальность материала, изложенного в статье, обусловлена возвращением в историко-педагогический контекст воспитательных и

дидактичних ідей А. Лотоцького. Определяющими направлениями воспитания является сочетание методологической основы, органическая взаимосвязь общественно-патриотической работы на уроках и во внеурочное время с изучением программного материала общеобразовательных предметов, активность и самостоятельность в патриотической деятельности. Рассмотренные в статье возможности творческого использования педагогического наследия определяют направления дальнейшего изучения его наследия современными учеными и педагогами-практиками.

Ключевые слова: А. Лотоцкий, современная школа, учебно-воспитательный процесс, внеурочная деятельность.

Chepil M.

doctor of pedagogical sciences, professor, head of the Department of General Education and Early Childhood Education at Drohobych State Pedagogical University after Ivan Franko

Dudnyk N.

Candidate of Pedagogical Sciences, professor of the Department of General Education and Early Childhood Education at Drohobych State Pedagogical University after Ivan Franko

CREATIVE USE OF HERITAGE A. LOTOTSKY IN THE EDUCATIONAL PROCESS OF MODERN SCHOOLS

The importance of the material described in the article is due to the return to the historical and pedagogical context of educational and didactic ideas of A. Lototsky. The determining trends of education include a combination of a methodological basis, organic relationship of social and patriotic work both in class and in extra-curricular time with the study of curriculum material of general subjects, activity and independence in patriotic activity. The possibilities of creative use of pedagogical works described in the article define the trends of further study of his heritage by modern scientists and practicing pedagogues.

Key words: A. Lototsky, modern school, educational process, extra-curricular activity.

Постановка проблеми. Звернення дослідників до історії педагогіки, переоцінка ними деяких фактів життя і діяльності окремих особистостей, відкриття нових імен, повернення до історико-педагогічного контексту виховних і дидактичних ідей допомагають по-новому оцінити здобутки вітчизняної педагогіки у ракурсі історичних подій та скористатися ними в умовах соціальних перетворень в Україні. Українська історико-педагогічна наука залучає нові феномени і фактори, які раніше не були об'єктом дослідження, тому інтерес до персоналій зростає і значна частина творчих біографій та доробку вперше стає об'єктом наукової рефлексії.

Ім'я і творча спадщина А.Лотоцького, як і сотень інших репрезентантів української національної педагогіки, впродовж багатьох років перебувала під ідеологічним табу, тривалий час не досліджувалася, а тому залишалася невідомою. Між тим вивчення педагогічної спадщини, науково-публіцистичного доробку та просвітницької діяльності педагога уможливило уточнити й поглибити уявлення про історично-культурні процеси в Галичині на етапі відродження та організаційного політичного оформлення ідеї державного суверенітету України. Його діяльність характеризується багатогранністю й широким діапазоном. А.Лотоцький – український дитячий письменник, перекладач, педагог, публіцист, мовознавець, драматург, громадський діяч, воїн Українських січових стрільців.

Аналіз останніх досліджень. В останні роки в Україні творчі надбання й сама постать А.Лотоцького привернули увагу вчених, передусім істориків та українознавців, громадських діячів, дослідників нашої минувшини. Окремі аспекти просвітницької діяльності А.Лотоцького, змісту його творів, вміщених у періодичних виданнях, частково розкрито у працях В.Качкана, М.Комариця, Р.Коритко, Б.Якимовича. В історико-педагогічній науці ця постать не досліджувалася, хоча у наукових розвідках Т.Завгородньої, А.Калічака, В.Ковальчук, Б.Ступарика, М.Чепіль та інших зверталась увага на окремі аспекти діяльності А.Лотоцького, на доцільність наукових пошуків означеної проблеми. Однак цілісно не розглядалися можливості використання його творчого доробку на уроках і позаурочний час у сучасній школі.

Мета статті – висвітлити можливі шляхи використання творчого доробку А. Лотоцького у навчально-виховному процесі сучасної середньої школи I – II ступенів.

Виклад основного матеріалу. Вивчення архівних документів та матеріалів, наукових і публіцистичних праць зазначеного періоду дало підставу для узагальнення про спорідненість сучасних проблем у галузі освіти та виховання з тими, які розв'язували А.Лотоцький і педагогічна громадськість України в першій половині ХХ ст. Зрозуміло, що всі ідеї того часу не можуть бути механічно перенесені в нові історичні умови, їх потрібно творчо осмислити. Більшість концептуальних положень, обґрунтованих А.Лотоцьким, – багате джерело ідей щодо виховання учнівської молоді і становлять теоретичний та практичний інтерес. Особлива цінність виховного доробку полягає ще й у тому, що, попри вкрай несприятливі умови, коли офіційні кола вели лінію на позбавлення органічного зв'язку школи зі своїм народом, принцип народності виховання виступає у них домінантною ознакою. Використання творчої спадщини у виховному процесі шкіл та позашкільних закладів – завдання сучасної теорії і методики виховання, методики позаурочної діяльності.

На сьогоднішній день велика спадщина письменника і педагога – понад вісімдесят книг, зберігається у Львівській національній науковій бібліотеці ім. Василя Стефаника НАН України, і лише незначна її частина запропонована сучасному українському читачеві. Письменник В.Шевчук у вступному слові до третього видання “Княжої слави” наголосив: “...добру рису мають писання А.Лотоцького, через що й сьогодні цінуємо: він гаряче прагнув, щоб діти знали й любили рідний край та свою історію” [3].

У навчально-виховному процесі дошкільних закладів і загальноосвітньої школи I – II ступенів можна творчо використати ідеї і практичний доробок А.Лотоцького. Передусім це стосується його ідей про підвищення ролі національного виховання в педагогічному процесі, формування активної громадянської позиції особистості, навчання рідною мовою, використання народного педагогічного досвіду, української культури, дидактично-виховного потенціалу художніх творів, підручника “Історія України для дітей” (5 – 6 кл.), у дошкільних установах і загальноосвітніх школах.

Корисними для сучасного навчально-виховного процесу можуть бути книги, численні розробки, статті, підручники, художні та публіцистичні твори А.Лотоцького. Його праці – цікавий матеріал для філологів, істориків, українознавців. Повертаючи їх до наукового обігу, переконуємося, що вони зберегли цінність не лише як пам’ятки української наукової думки, але й актуальною тематикою та висновкам.

Важливим для сьогодення є ідея єдності морального та національного виховання, тобто органічний синтез вселюдських виховних ідеалів з тими, що традиційно склалися в Україні і виділяють її громадян з-поміж інших народів, запропонована західноукраїнськими освітніми діячами. Виходячи з ідеї поєднання вселюдських духовних цінностей з національними та принципу особистісно зорієнтованого виховання (І.Бех), у нових соціально-економічних умовах історичний досвід патріотичного виховання учнів може бути використаний з метою вдосконалення форм, методів і засобів формування цілісної системи науково-методичного забезпечення ланок позашкільної освіти, виховної роботи навчально-виховних закладів у позаурочний час; створення нормативно-правових документів щодо регламентації науково-методичної та навчально-виховної роботи в загальноосвітніх школах і позашкільних закладах.

Під впливом педагогів учні проходять певний шлях формування світогляду через мережу гуртків, факультативів, секцій тощо. Важливо, щоб кожному шкільному структурному одиницю очолював спеціаліст, який дорожить надбанням національної педагогіки, народної виховної мудрості.

У період незалежної України, у часи демократизації і гуманізації нашого суспільства, коли зріс інтерес до вивчення здобутків українських

педагогів та просвітницьких діячів періоду відродження (кінець ХІХ – перша половина ХХ ст.), перевидано твори А.Лотоцького: “Історія України для дітей” (1990), “Княжа слава” (1991), “Хрест над Дніпром” (1991), “Левада Пречистої” (1993), “Кужіль і меч” (1993), низка оповідань увійшли до збірника “Історія України в казках та легендах” (2006). Сучасному читачеві ця література рекомендована для опрацювання як додаткова при вивченні української історії. Ім’я А.Лотоцького як просвітителя, дитячого письменника, історика, виховника зустрічається у збірках матеріалів багатьох міжнародних науково-практичних конференцій, які присвячені вивченню національних здобутків галичан 20 – 30-х рр. ХХ ст.

Його праці неодноразово перевидувалися за межами України. А його історичні збірки є основними при вивченні історії України в молодшій та середній ланці діаспорних недільних шкіл. “Історія України для дітей” перевидувалася двічі (1966 і 1978) видавничою спілкою “Тризуб” у Вінніпезі, а “Княжа слава” у діаспорі і зараз служить основним підручником для дітей шкільного віку з українознавства. Наукову вартість її важко переоцінити. Вона перевидується в українській діаспорі кожні десять років і є незамінним посібником у вивченні курсу історії України. У незалежній Україні “Історія України для дітей” виходила друком уже двічі і є в переліку рекомендованих Міністерством освіти і науки, молоді та спорту в Україні як додаткова література у вивченні історії Української держави для учнів 5 – 6 класів загальноосвітньої школи.

Поряд із підручниками з історії нашої держави, яких у достатній кількості написали сучасні автори, “Історія України” А.Лотоцького залишається однією з найцікавіших книг, яка створена з метою виховання національно свідомої молоді, для формування патріотичних почуттів, бажання бути гідним слави своїх предків. Читаючи її сьогодні, хочеться віддати належне авторові за вміння розповідати правдиво, достовірно історію свого народу, називаючи національних героїв і даючи об’єктивну оцінку історичним подіям.

Актуальними і сьогодні є ідеї А.Лотоцького про рідну мову: мова – не лише як навчальний предмет, але й засіб впливу на формування дитини, розвиток її волі, характеру, почуттів, мислення. Обґрунтовуючи методику вивчення мови, дотримуючись принципу доступності, послідовності, наступності, педагог пропонує включати кращі зразки письменства, які б слугували взірцем для формування правильного мовлення в дітей.

Не втратили значущості положення А.Лотоцького про те, що головну увагу у виховному процесі треба звертати на прищеплення учням загальнолюдських і національних цінностей. У багатьох працях, численних газетних і журнальних статтях, підручниках і збірниках він висунув ряд важливих ідей щодо змісту, форм і методів виховання дитини. У вихованні

важливу роль відіграє і сам учень, його загальний розвиток, орієнтація в складних реаліях суспільного життя, ціннісні орієнтири, усвідомлення своєї суспільної ролі. Так, учні молодшого шкільного віку здатні сприймати категорії патріотизму переважно на емоційно-чуттєвому рівні. Педагог вбачав у прищепленні любові до свого народу, народної творчості, рідної мови, церкви основний зміст виховного процесу.

У сучасних умовах позаурочної діяльності школи та у варіативному компоненті навчально-виховного процесу присутня катехитична освіта дітей, яка є органічним відображенням національної системи виховання. Драматичні твори А.Лотоцького можуть бути добрим прикладом для наслідування педагогів у плані діяльній співпраці сім'ї та школи на зразок створення аматорських театральних колективів. Збірка "Левада Пречистої" може бути використана у виховній позаурочній діяльності як виховниками, так і на уроках християнської етики, її лектура пізнавальна, моральна, адаптована до дитячого сприйняття.

Сучасна школа зіштовхується з проблемою практично повної відсутності невеличких сценічних картинок для вистав на сцені силами школярів. А от лише в одному річнику "Світ Дитини" (приміром, за 1935 рік) було опубліковано аж п'ять сценічних картинок А.Лотоцького. Ця проблема залишилася актуальною і в XXI ст. Тим і ціннішими є здобутки, які можемо черпати з досвіду роботи педагога. Підкреслюючи значення творчої праці вчителів-мовників, які за сухими вимогами програми повинні прищепити дітям любов до рідної мови, вправне володіння нею, потребу національно-культурного зростання, віддаємо належне значенню педагогічній праці А.Лотоцького як викладача, автора підручників для дітей.

Сьогодні літературно-педагогічна спадщина А.Лотоцького викликає зацікавлення у видавців та виховників. Його твори виходять окремими виданнями, а також включені до навчальних видань для дітей. До книги "Українське дошкілля" (Київ, 2006) увійшло 9 творів педагога, "Історія України в казках та легендах" (Львів, 2006) – 5 [1]. Вони можуть поповнити бібліотечку українського школяра, служити методичним матеріалом для вчителя, як, наприклад, галицька читаночка "Рости на щастя України-мами" [6], "Літературна Бережанщина" [5].

Твори плекають у дитини почуття любові до рідної мови, бажання пізнавати українську історію, літературу, культуру. Вони є неоціненним матеріалом для здійснення вимог регіоналізму, націленого офіційними програмами. Тобто заслугою Лотоцького є здійснення виховного, освітнього навчання дітей в українознавчому напрямі ще задовго до утвердження владою такої необхідності.

Історичне оповідання А.Лотоцького "Михайлик-семиліток" включено до навчальної програми з української літератури для учнів 5

класу [8]. Як засвідчує вивчення досвіду роботи педагогів Львівщини, вчителями української літератури розроблено новаторські уроки, які мають літературознавчу, виховну та пізнавальну мету.

Визначальними напрямками патріотичного виховання у позаурочний час є поєднання методологічної основи, органічний взаємозв'язок громадсько-патріотичної роботи на уроках та в позаурочний час з вивченням програмового матеріалу загальноосвітніх предметів, активність і самостійність у патріотичній діяльності.

Творчий підхід до педагогічної спадщини А.Лотоцького дає підставу стверджувати, що чільне місце у вихованні учнів, як колись, так і сьогодні належить освітньо-виховному потенціалу краєзнавства. Краєзнавство передбачає пізнання Батьківщини і на рівні краю, і на основі цілісного державного організму. Формування патріота України неможливе без цілісного зв'язку від “мікрорівня і до макрорівня”, від близької історії рідного краю до історії України. Що глибше учні вникають в історичні, економічні, культурні відносини краю з іншими регіонами і територіями України, то чіткіше осмислюють поняття Батьківщини. Вважаємо, що саме в краєзнавчій діяльності закладені великі можливості для формування патріотизму підростаючого покоління. У процесі формування особистості найефективнішим є пізнання від близького до далекого, від рідного до чужого, від національного до планетарного, світового.

Для сьогодення вкрай важливим є формування загальнолюдських цінностей, основ християнської моралі. Маючи основи християнської віри, вмюючи практично використовувати знання релігійного спрямування, які ведуть дитину до духовного вдосконалення, кожна особистість матиме можливість повноцінного виховання. Відповідно, основним завданням учителів стає спрямовуюча діяльність, яка зумовлена виховними заходами християнського характеру.

У сучасній українській школі проводять уроки християнської етики, де учні мають можливість пізнавати біблійну мудрість, вчитися її розуміти й приймати у своєму житті. Але пізнання духовних цінностей, зокрема християнських, є складовою етнопедагогіки, народної педагогіки та урізноманітненням форм роботи з дітьми, а також запорукою продуктивнішої взаємодії учнів та педагогів. Тому процес виховання молодших школярів пов'язаний з християнською освітою, освячений ідеалами служіння Господу, повинен бути наповнений різноплановою діяльністю.

Однією з форм виховної діяльності педагога є бесіда, зокрема бесіда християнська. Для такої форми роботи важливо залучати літературні твори релігійного спрямування, які мають пізнавальний, розвивальний та виховний характер. Добрим навчально-виховним матеріалом можуть слугувати “Легенди Пречистої” А.Лотоцького. Це невеликі за обсягом

оповідки про долю Ісуса та причетність до його життя різної живності – пташок, тварин, рослин. Автор дає для розгляду читачам вчинки головних героїв. Можливість їх оцінити, зіставити зі своїми діями створює поле для дискусії, роздумів, бесіди. Крім виховного значення, твори містять цікавий пізнавальний матеріал. Вони спонукають дітей до благородства, уважності, співчуття, формування допитливості. Легенди відводять його від буквального сприйняття твору, мають філософський зміст, вчать роздумувати над причинами й наслідками вчинків героїв та екстраполювати на свої діла й помисли.

Виходячи з твердження А.Лотоцького про те, що в кожного народу є своя, історично зумовлена ієрархія цінностей, акцентування на тих чи інших ідеях, визначення статусу тієї чи іншої ідеї в цілісній системі духовних цінностей, учителі покликані прищеплювати учням насамперед національні цінності: патріотизм, ідею любові до рідного краю і – в разі необхідності – жертвовної діяльності в ім'я визволення народу, героїчної боротьби за його щастя [4, с. 5]. Це, своєю чергою, спонукає наставників вишукувати більш ефективні засоби впливу на розум і серце учнів, адже з ними безпосередньо пов'язане майбутнє українського народу.

Проведення виховної роботи зі школярами дає підстави стверджувати, що, пізнаючи різні галузі рідної культури, учні починають свідомо ідентифікувати себе, найчастіше у середніх класах, з українським народом, нацією. Школярі переконуються у тому, що знання здобутків культури свого народу, наукових даних про етнографічні особливості, спільні ознаки в мові й мовленні, мистецтві, способі мислення і поведінці, ставлення до важливих подій та явищ, проблем життя є тими чинниками, що сприяють формуванню у них глибокої національної самосвідомості.

Участь педагогів у роботі “Просвіти”, “Рідної школи”, “Пласту” та інших товариств й організацій, співпраця з численними українськими часописами підпорядковувалися єдиній меті – вихованню патріотів. У центр виховної роботи молоді, яке здійснюють сьогодні молодіжні та просвітницькі установи, доцільно, на нашу думку, поставити поняття “Україна”, глибинне усвідомлення якого має бути мірилом національної самосвідомості і духовної зрілості кожного.

Не втратили актуальності й ідеї А.Лотоцького щодо учнівського самоврядування. Сучасні випускники підтримали ідею створення гімназійного Братства “Покуття”, є членами первинних осередків – філій у місті та в селах Снятинщини, а також філії в регіонах України та діаспори. Такі філії діють у Києві (філія № 1), Львові (№ 2), Івано-Франківську (№ 3), Чернівцях (№№ 4, 5, 6, 10), Коломиї (№ 7), Снятині (№ 8), Заболотіві (№ 9) [7, с. 3 – 21].

Українознавчий зміст навчально-виховної роботи в сучасній Снятинській українській гімназії має свою наступність. Свідченням цього є тематика наукових праць гімназистів, виконаних під керівництвом першого директора відновленої гімназії, учителя української мови Ю.Радевича: “За честь, за славу, за народ” (Н.Свішко), “Світова слава Тараса Шевченка” (І.Киселевич), “Наталія Кобринська: Хай жінка ... стане людиною” (О.Поливанюк), “Незагоєні рани Володимира Северина” (Н.Свішко), “М.Бажанський – дослідник рідного краю, історик, краєзнавець Покуття” (У.Попадюк), “Ксаверій Мрочко – фольклорист і етнограф Снятинщини” (Я.Верига), “Олег Ольжич у творчості М.Бажанського” (Л.Савчук), “Українська міщанська читальня – осередок літератури, культури і просвітництва” (Н.Ковалик) та ін.

Особистість А.Лотоцького, його ґрунтовні теоретичні знання, професійні уміння (аналітичні, організаторські, прогностичні), духовно-моральні риси (гуманність, доброта, скромність, справедливість, емпатійність, тактовність, відповідальність та ін.), були і залишаються взірцевими якостями педагога, просвітителя, наставника молоді.

Висновок. Доробок А.Лотоцького є важливим джерелом збагачення теорії і практики українського виховання, а його творче використання – запорукою плідної праці сучасних українських педагогів. Подальших розвідок потребують педагогічні ідеї А. Лотоцького, вивчення його творчої спадщини у дошкільних та загальноосвітніх навчальних закладах; дослідження маловідомих фактів життя й діяльності педагога, громадського діяча, редактора, видавця, поширення виховного потенціалу художніх творів А.Лотоцького у педагогічних фахових виданнях.

Література

1. Історія України в казках та легендах. – Львів: Еверес, 2006. – 286 с. (Серія “Скарбничка школяра”).
2. Лотоцький А. Історія України для дітей. – Львів: Фенікс, 1990. – 240 с.; Івано-Франківськ: Просвіта, 1991. – 255 с.
3. Лотоцький А. Княжа слава: Історичні оповідання. – Львів: Каменярь, 1991. – 80 с.; К.: Дитяча бібліотека ж-лу “Соняшник”, 1991. – 41 с.
4. Лотоцький А. Коли кайдани рвуться (Роздуми під хвилю) // Червона Калина. – Червень 1917. – С. 2 – 5.
5. Лотоцький Антін // Мазурак Я. Літературна Бережанщина: Біографічний довідник. – Бережани, 2000. – С. 85 – 86.
6. Лотоцький Антін Львович: (Біографічна довідка) // Рости на щастя України-мами: Галицька читаночка / Упоряд.-ред. Галицька читаночка / Упоряд.-ред. Б.Мельничук, Б.Проник. – Тернопіль, 1991. – С. 162.
7. Радевич Ю. Роки високого духовного горіння: Про гімназійне братство “Покуття” ім. Михайла Бажанського. – Снятин: ПрутПринт, 2003. – 40 с.
8. Українська література: Хрестоматія нововведених творів: Ч. 1. 5 – 6 кл. / За ред. Р.Мовчан. – К.: Генеза, 2002. – 494 с.

Червонецький В.

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

УДК 37.033:070

**РОЛЬ ЗМІ У ВИСВІТЛЕННІ ДОСВІДУ ОРГАНІЗАЦІЇ
ПОЗАШКІЛЬНОЇ ЕКОЛОГІЧНОЇ ОСВІТИ В КРАЇНАХ
ЄВРОАТЛАНТИЧНОГО РЕГІОНУ**

У статті висвітлюється й узагальнюється досвід роботи позашкільних закладів в організації екологічної освіти молоді шкільного віку в країнах євроатлантичного регіону, що публікуються на сторінках засобів масової інформації (газет, журналів, спеціальних випусків і бюлетенів).

Ключові слова: *засоби масової інформації (ЗМІ), екологічний всеобуч, екологічна освіта, позакласна та позашкільна діяльність учнів із захисту довкілля.*

Червонецький В.

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

**РОЛЬ СМІ В ОСВЕЩЕНИИ ОПЫТА ОРГАНИЗАЦИИ
ВНЕКЛАССНОГО ЭКОЛОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В
СТРАНАХ ЕВРОАТЛАНТИЧЕСКОГО РЕГИОНА**

В статье освещается и обобщается опыт работы внешкольных учреждений в организации экологического образования молодежи школьного возраста в странах евроатлантического региона, публикуемого на страницах средств массовой информации (газет, журналов, специальных выпусков, бюллетеней).

Ключевые слова: *средства массовой информации (СМИ), экологический всеобуч, экологическое образование, внеклассная и внешкольная деятельность учащихся по охране окружающей среды.*

Chervonetsky V.

a doctor of pedagogical sciences, a professor of the chair of practice of foreign languages of Volodymyr Dahl East-Ukrainian National University

**A ROLE OF MASS-MEDIA IN ENLIGHTENING OF AN
EXPERIENCE OF ORGANIZATION OF OUT-OF-DOORS
ENVIRONMENTAL EDUCATION IN COUNTRIES OF
EUROATLANTIC REGION**

In the article an experience in the field of out of doors environmental education of the Youth of school age in the countries of Euro-Atlantic Region which is published on the pages of mass-media (newspapers, magazines, journals, special issues and bulletins) have been enlightened and generalized.

Key words: *mass-media, ecological general education, environmental education, extra-curricula and out of doors pupils' activity in environmental protection.*

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок з важливими науковими та практичними завданнями. У сучасному світі роль засобів масової інформації (ЗМІ) неупинно зростає. Це пояснюється їхніми фактично необмеженими можливостями презентації фактів, подій, досягнень, результатів, прогнозів тощо, а також аналітичних поглядів, точок зору, аргументів, спростувань і доказів. Перечислити весь арсенал сучасних можливостей ЗМІ не уявляється реальним. Вони безперестанно нарощують свій потенціал, суттєво, а в певних випадках кардинально впливаючи на хід суспільних процесів, формування громадської думки, визначення ціннісних пріоритетів у різних галузях людської діяльності. Непересічна роль ЗМІ у збудженні громадської думки щодо загрозливого стану навколишнього середовища та екологічних проблем, які давно подолали національні кордони і набули глобального характеру. Саме засоби масової інформації, не дивлячись на виникаючі часом перешкоди адміністративного, а іноді злочинно-корпоративного походження, розпочали висвітлювати об'єктивну інформацію про наслідки агресивної політики урядів і монополій своїх країн щодо природи, яка загрожує здоров'ю і життю пересічних громадян. Предметом особливого занепокоєння більшості прогресивно налаштованих ЗМІ було і залишається молоде покоління – майбутнє будь-якої держави і людства в цілому. Перші повідомлення про екологічну небезпеку на країнознавчому і глобальному рівні розпочали ЗМІ екологічно розвинених країн євроатлантичного регіону, принаймні, США, Канада, Велика Британія, ФРН, Франція та ін. Висвітлення позитивного досвіду підготовці молодого покоління до розв'язання екологічних проблем набув чільне місце в екологічній публіцистиці ЗМІ.

На основі отриманих даних, опублікованих на шпальтах газет і журналів у країнах євроатлантичного регіону, зроблена спроба узагальнити досвід організації і здійснення екологічної освіти молоді шкільного віку в позаурочний час.

Аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми і на які спирається автор. Проблема екологічного всеобучу зростаючого покоління та висвітлення набутого позитивного досвіду в цьому відношенні знайшла відображення в багатьох

друкованих засобах масової інформації. За останні десятиліття з'явилися спеціалізовані педагогічні видання, в яких презентується і обговорюється досвід екологічного виховання школярів та значущість громадських організацій та позашкільних закладів у цьому процесі. Слід відзначити такі видання, як „Освіта в галузі навколишнього середовища” (США, Канада, Велика Британія), „Екологічна освіта” (Росія), „Юний еколог” (Німеччина) та ін. Важливу роль в осмисленні висвітлюємих проблем екологічної освіти у позакласний час у країнах євроатлантичного регіону відіграли публікації Р. Лоба (Німеччина), Файє (Норвегія), Д. Цихі (Польща), Дж. Свана (США), А. Захлебного (Росія), П. Беррі (Велика Британія) та ін.

Формулювання цілей статті (постановка завдання). Метою даної статті є узагальнення фактологічного матеріалу, поданого в засобах масової інформації країн євроатлантичного регіону (на прикладі Польщі, Чехії, Болгарії, Німеччини, Бельгії, Франції, Скандинавських країн, США та Великої Британії), щодо екологічної освіти учнів у позашкільних закладах і громадських організаціях.

Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів. У країнах євроатлантичного регіону посилюється тенденція використання позашкільних закладів у підвищенні екологічної підготовки молодого покоління. Його залучення до еколого-освітньої діяльності забезпечує можливість повніше реалізувати принцип неперервності екологічної освіти, охопити якомога більшу кількість молоді екологічним вихованням. У позашкільній екологічній освіті активну участь беруть музеї, бібліотеки, ботанічні сади, національні парки, дендрарії, зоопарки, натуралістичні й туристсько-краєзнавчі станції, спортивно-оздоровчі установи, центри з вивчення навколишнього середовища, товариства охорони довкілля, організації Червоного Хреста, молодіжні організації й інші державні й громадські заклади, установи, товариства місцевого, національного й міжнародного рівнів. Запровадження екологічної освіти в них, як правило, здійснюється у тісному зв'язку із шкільними програмами й залученням учителів шкіл [9;10;11;12].

У багатьох країнах євроатлантичного регіону функціонують станції юних біологів. Тут учні мають змогу під керівництвом учителів і досвідчених фахівців вивчати видовий склад флори і фауни своєї місцевості або країни в цілому і, навіть, екзотичні рослини, або екзотичних тварин; вести польові дослідження, проводити лабораторні експерименти тощо. Такі станції традиційно діють в Україні, Росії, Білорусії, де вони відомі під назвою станцій юних натуралістів. Центри з вивчення навколишнього середовища організовують курси з підготовки юних екологів, а також лідерів руху за охорону довкілля [7, с. 27]. Активно займаються

пропагуванням екологічних знань товариства охорони природи. Так, у Сполучених Штатах Америки – це Аудюбоновське товариство, Сьєра клуб (заснований ще у 1892р.), організація Грінпіс, яка починаючи з 1970-х рр., набула міжнародного визнання, і на сьогоднішній день має свої відділення у багатьох країнах світу [6;5]. У Великій Британії – Асоціація з охорони навколишнього середовища, а також Рада з охорони навколишнього середовища, Рада з питань охорони англійської сільської місцевості, Королівське товариство охорони птахів з відділенням юних орнітологів; у Франції – Асоціація захисту природного довкілля і людини, Товариство "Друзі Землі". Однією з найстаріших в Європі є Польська ліга з охорони природи, яка була створена у 1920 році. До її складу входить понад 13 тисяч місцевих гуртків, у яких беруть участь понад 1 млн. 200 тисяч осіб. Поряд з наведеними вище видами поширення екологічних знань і екологічного виховання людей, Ліга значну увагу приділяє видавничій діяльності. Вона публікує щомісячник "Польська природа", а також видає за рік близько 35 публікацій тиражем 5 млн. примірників [1, с. 104]. У Болгарії подібну діяльність розвиває Комітет захисту природи. Щорічно він оголошує конкурс серед учнів на кращий малюнок, оповідання або вірш, присвячений природі. У цьому конкурсі беруть участь десятки тисяч учнів [1, с. 105]. Просвітницькою діяльністю в галузі навколишнього середовища займаються й інші громадські організації, зокрема, Червоний Хрест, мисливські організації, клуби захисників природи тощо. У багатьох країнах євроатлантичного регіону досить активно сприяють екологічному вихованню молоді жіночі організації. Так, наприклад, у Чехії Спілка жінок вважає своїм обов'язком виховувати екологічно відповідального громадянина, який би вболівав за долю природи своєї батьківщини, захищав її, хотів і вмів працювати задля її збереження. Висловлена позиція є типовою для більшості жіночих організацій, програма діяльності яких містить еколого-педагогічний аспект. Основним завданням цих товариств є поширення екологічних знань, формування дбайливого ставлення й любові до природи, залучення до діяльності щодо збереження й поновлення природних багатств. Особлива увага в товариствах охорони природи приділяється роботі з молоддю шкільного віку. Для того, щоб програми товариства мали більш ефективний характер і здійснювалися більш активно, у школах створюють первинні осередки. Таким чином, позашкільна установа одержує можливість тісно співпрацювати із школою в галузі екологічного виховання учнів.

Однією з нових форм підвищення екологічної грамотності населення, в тому числі і школярів, стає створення Будинків природи, які виконують роль методичних центрів [1, с. 101]. Просвітницькі центри такого типу набувають поширення в центральноєвропейських країнах. Вони

здійснюють різноманітну роботу пропагандистського характеру: організовують лекції, бесіди, виставки, тематичні вечори, конкурси, вечори запитань і відповідей, зустрічі з фахівцями, провідними вченими, письменниками, діячами культури та мистецтва. Тут працюють кінолекторії, діють дослідницькі лабораторії й студії, організовуються екскурсії й подорожі в цікаві природні куточки та природні комплекси [1, с. 101]. Учні, беручи участь у діяльності будинків природи, безперечно, значно поповнюють шкільні знання про природу й проблеми захисту навколишнього середовища, вдосконалюють досвід практичного розв'язання екологічних проблем.

Значне місце в екологічній освіті учнів у країнах євроатлантичного регіону посідають молодіжні організації. Особливо активні у цьому відношенні організації скаутів. Як відомо, програма діяльності скаутів традиційно передбачає залучення учнівської молоді до природоохоронної справи. Вивчення природи і практична робота органічно поєднуються. Найбільш типові види практичної діяльності, у яких беруть участь школярі, – це озеленення підшефних територій, насадження дерев, патрулювання ділянок природи, що охороняються, створення навчальних екологічних стежок, підгодовування диких тварин і птахів у зимовий період, виготовлення гніздовищ для птахів, допомога диким тваринам під час повенів, рятування лісу від незаконних порубок, пожеж, моніторинг за якістю природного середовища у місці розташування школи або мікрорайону, в якому проживають учні. Скаути мають змогу брати участь у проведенні лекцій, бесід, організації конкурсів, олімпіад, виставок тощо. Підвищенню екологічної грамотності школярів сприяють екскурсії в природу, туристичні походи, виконання проектів дослідницького, пошукового або просвітницького характеру. Позитивно зарекомендували себе, за оцінками спеціалістів, семінари, літні школи скаутів, що організовуються й активно діють у більшості країн Європи та у країнах Північної Америки за підтримки Міжнародного бюро скаутів та Всесвітнього фонду охорони природи [4, с. 186-187].

Залученню школярів до практичної діяльності із захисту довкілля сприяють й інші молодіжні організації, що набули поширення в багатьох країнах євроатлантичного регіону, наприклад, у Німеччині – це "Німецька юнацька спілка охорони природи", Франції й Скандинавських країнах – "Молодь і природа", "Бельгійська молодіжна спілка з дослідження природи та прогнозування стану навколишнього середовища" й ін. Учні старших класів беруть посильну участь у виконанні програми цих організацій з вивчення й практичного розв'язання проблем навколишнього середовища: дослідження сезонних міграцій птахів і фенологічних явищ життя рослин, загибелі амфібій під колесами автомобільного транспорту; виявлення

ландшафтів, що знаходяться під загрозою руйнування; обстеження забруднених водоймищ; спостереження за додержанням законів, що регулюють мисливство, відлов тварин, які занесені до Червоної книги, й торгівлю ними; проведення кампаній з економії електроенергії; організація протестів проти спорудження атомних електростанцій. Вони виступають проти комерційної експлуатації природних ресурсів у національних парках, проводять просвітницьку роботу серед населення (читання лекцій, організація виставок тощо). Участь школярів у молодіжному екологічному русі відзначається в матеріалах Міжнародного товариства з екологічної освіти (ISEE), сприяє накопиченню досвіду практичного розв'язання екологічних проблем, підвищенню відповідальності за стан навколишнього середовища у своїй країні та в масштабах планети [8].

Висновки та перспективи подальших розвідок у даному напрямку. Таким чином вивчення і узагальнення інформації щодо організації екологічної освіти в позаурочний час, опублікованих в педагогічних журналах, а також висвітлюємих на сторінках газет країн Євроатлантичного регіону надало можливість узагальнити певний досвід в цьому напрямі педагогічної діяльності громадських організацій і товариств, ліг, центрів, молодіжних об'єднань і рухів, які можуть бути використані й в Україні з урахуванням традицій та існуючого потенціалу забезпечення ефективності роботи позашкільних закладів. Важливо, щоб вітчизняні засоби масової інформації брали активну участь в оприлюдненні позитивного досвіду екологічного всеобучу учнівської молоді в позашкільний час як в Україні, так і за кордоном для поширення і вдосконалення екологічної освіти в нашій країні.

Перспективними можуть бути дослідження з вивчення, аналізу та узагальнення досвіду позашкільної екологічної освіти в окремо взятих провідних країнах європейського регіону, США та інших держав, сучасних педагогічних технологій, спрямованих на підвищення ефективності екологічної освіти школярів у позашкільний час.

Література

1. Митрюшкин К.П., Шапошников Л.К. и другие Природоохрнительное просвещение: Сборник / К.П. Митрюшкин, Л.К. Шапошников и другие. – М.: Знание, 1980. – 176 с.
2. Полякова Я.В. Використання національних традицій природо-користування в екологічній освіті Великої Британії / Я.В. Полякова – Донецьк: БСГ, 2001. – 112с.
3. Рудковская И.В. Современные тенденции эколого-эстетического воспитания в школах Германии / И.В. Рудковская // Духовність особистості: методологія, теорія і практика / Гол. редактор Г.П. Шевченко. – Вип.5. – Луганськ: Вид-во Східноукраїнського нац. ун-ту, 2004. – С. 153 – 163

4. Тенденции в образовании по вопросам окружающей среды / Пер. с англ. – М.: ВИНТИ, 1979. – 272 с.
5. Greenpeace in Canada: 30 Years of Activity [Електронний ресурс] Режим доступу: <http://www.greenpeace.org/jobs.shtm/>
6. Greenpeace Environment / Trust [Електронний ресурс] Режим доступу: <http://www.greenpeace.org.uk>
7. Guidelines for the Development of Non-Formal Environmental / Prepared by K.J. Young, M.J. McElhone / K.J. Young, M.J. McElhone. – UNESCO, 1967. – 42 p.
8. International Society for Environmental Education (ISEE). School of National Resources. – Columbus (Ohio): The Ohio State University, 1988. – 312p.
9. Outdoor Environmental Education [Електронний ресурс] Режим доступу: <http://www.lakecountryumcaorg/ofs/outdoor.html>.
10. Trant A. An Introduction to Environmental Education in European Community / A. Trant // Journal of Outdoor Education. – 1986. – Vol. 58. – № 4. – Pp. 16 – 29
11. Trends in Environmental Education. – UNESCO, 1977. – 244 p.
12. Young People's trust for the Environment and Nature Conservation [Електронний ресурс] Режим доступу: <http://www.yptenc.org.uk>

Марченко Г.

*кандидат педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри педагогіки
Горлівського державного педагогічного інституту іноземних мов*

УДК 37.017.92: 002.2

ФІЛОЛОГІЧНА ОСВІТА В КУЛЬТУРІ УКРАЇНИ XVII-XVIII СТОЛІТТЯ

Автор аналізує розвиток мовної освіти на теренах України XVII-XVIII століть як складової загального культуротворчого процесу, підкреслюючи культуротворчу та педагогічну значущість вивчення іноземних мов та зародження педагогічної професії – вчителя іноземних мов.

Ключові слова: *іноземні мови, мовна освіта, вивчення іноземних мов, вчитель іноземних мов.*

Марченко Г.

*кандидат педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой педагогіки
Горловского государственного педагогического института иностранных
языков*

ФИЛОЛОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В КУЛЬТУРЕ УКРАИНЫ XVII-XVIII ВЕКОВ

Автор анализирует развитие филологического образования в Украине XVII-XVIII веков как составляющей общего культуротворческого процесса, акцентируя культуротворческое и педагогическое значение изучения иностранных языков и зарождение педагогической профессии – учителя иностранных языков.

Ключевые слова: иностранные языки, языковое образование, изучение иностранных языков, учитель иностранных языков.

Marchenko G.

- PhD, Associate Professor, Chair of pedagogy Horlivka State Pedagogical Institute of Foreign Languages

PHILOLOGICAL EDUCATION IN UKRAINIAN CULTURE XVII-XVIII CENTURY

The author analyzes the development of philological education in Ukraine of the XVII-XVIIIth centuries as a component of the total cultural process, focusing cultural and pedagogical importance of learning foreign languages and the emergence of teaching profession - teachers of foreign languages.

Keywords: foreign languages, philological education, foreign languages, teacher of foreign languages.

Постановка проблеми у загальному виді та її зв'язок із важливими практичними або науковими завданнями. Соціальні, економічні, культурні умови функціонування сучасного європейського товариства актуалізують вивчення іноземних мов як чинника створення єдиного економічного, освітнього, наукового, культурного простору, як важливого засобу адаптації кожної людини до швидкоплинних змін у навколишньому світі, засобу найбільш повної самореалізації та забезпечення добробуту країни і високого рівня власного життя, як засобу забезпечення взаєморозуміння і злагоди між різними етносами й їхніми представниками. Питання формування високого рівня комунікативної, мовної і мовленнєвої компетенцій громадян України й особливо підростаючого покоління є надзвичайно актуальними у реаліях сьогодення. Таким чином, перед освітньою галуззю постає дуже важливе завдання по створенню найбільш сприятливих умов кожній дитині для опанування означеними компетенціями. Одним з важливих чинників, що сприяють формуванню відповідного мовного середовища у загальноосвітніх навчальних закладах, є особистість учителя іноземної мови. Саме цим пояснюється наша увага до створення професійно орієнтованого середовища у вищому педагогічному навчальному закладі лінгвістичного профілю.

Аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання цієї проблеми й на які спирається автор, виокремлення невирішених раніше частин загальної проблеми, котрим присвячується стаття. Взагалі питання якісної підготовки учительських кадрів викликали жвавий інтерес суспільства, філософів, педагогів, психологів, державних і громадських діячів на всіх етапах розвитку людської цивілізації: Платон, Квінтіліан, Ф. Рабле, Ж.-Ж. Руссо, Дж. Локк, А. Дістервег, Й. Песталоцци, українська народна педагогіка, К. Ушинський, М. Пирогов, Л. Толстой та багато інших. І сучасні освітяни, теоретики і практики, не оминають своєю

увагою професійну підготовку вчителя, його особистісний і професійний розвиток. Так складові процесу професійної підготовки вчителів досліджувалися О. Бондаревською, В. Кан-Каліком, В. Краєвським, З. Равкіним, О. Щербаковою, П. Щербанем. Особливості формування педагогічної культури розглядалися В. Гриньовою, О. Барабанщиковим, Н. Криловою та ін. Питанням педагогічної діяльності присвячені праці Ш. Амонашвілі, Н. Кузьміної, Ю. Кулюткіна, І. Прокопенка, педагогічної майстерності – Б. Абрамяна, Н. Бабич, Г. Брагіної, А. Мудрика, Є. Семашенко, Н. Тарасевич, педагогічної творчості – В. Загвязінського, В. Кан-Каліка, Ю. Львової, М. Нікандрова, А. Піскунова. Окремим аспектам розвитку системи педагогічної освіти в Україні, розробці її концептуальних засад присвячені праці С. Гончаренка, О. Дубасенюк, М. Євтуха, І. Зязюна, В. Кременя, В. Курила, В. Лугового, В. Лутая, В. Майбороди, Н. Ничкало та ін. Особливо цінним для нашого дослідження є результати наукового пошуку О. Мисечко, присвячені історико-педагогічним аспектам професійної підготовки учителів іноземних мов.

Загально визнано, що іноземну мову найбільш ефективно особистість засвоює у відповідному мовному середовищі, що вимагає його цілеспрямованого створення у вищому педагогічному навчальному закладі. Але знання майбутнім учителем тільки іноземної мови є, як показують багаторічні спостереження автора шкільної практики, недостатньо для створення ефективного мовного середовища у загальноосвітньому навчальному закладі. Тобто, для якісної підготовки учителя іноземної мови створення у ВНЗ тільки мовного середовища є недостатнім, видається надзвичайно значущим сьогодні сформувати професійно орієнтоване середовище вищого педагогічного навчального закладу для повноцінного професійного розвитку майбутнього педагога. Саме цим проблемам і присвячено наше дослідження.

Але без звернення до витоків мовної освіти, професійної підготовки вчителів іноземних мов важко прогнозувати розвиток означених процесів. Тому пропонується стаття певною мірою є зверненням автора до вивчення історико-педагогічних аспектів означеної проблематики.

Формулювання цілей статті. Таким чином, метою пропонованої статті виступає аналіз культуротворчих та педагогічних аспектів розвитку мовної освіти в Україні у ХУІІ-ХУІІІ століттях.

Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням його результатів. Тривалий час Києво-Могилянська академія залишалася східноєвропейським центром освіти і культури, та після відкриття у 1805 році Харківського університету її значення значно зменшилося, а у 1819 році вона перетворилася на духовну академію.

І все ж таки надзвичайно важко переоцінити роль цього вищого навчального закладу для розвитку освіти і культури не тільки українського народу. Під впливом Києво-Могилянської академії були створені колегіуми у Харкові та Чернігові, що мало велике значення для подальшого розвитку культурно-освітніх процесів на теренах України, Росії, Білорусі. Певний час частина випускників академії за наказом російського царя вирушала до Москви, де згодом обіймала важливі державні та церковні посади. Так ціла низка державних і церковних діячів Московської держави здобула освіту саме у Києво-Могилянській академії, такі як Симеон Полоцький, Єпифаній Славинецький, Стефан Яворський, Феофан Прокопович та інші, з академії вийшла ціла плеяда професорів Московського університету, ректорів і префектів Слов'яно-греко-латинської академії та духовних семінарій. У своїх реформаторських устремліннях Петро I спирався саме на них, оскільки староруське духівництво чинило значний опір втіленню його прогресивних ідей. Завдяки діяльності випускників академії наприкінці ХУІІ століття виникли греко-латинські школи у Москві (наприклад, грецька школа у Чудовому монастирі Є. Славинецького, греко-латинська Законоспаська школа С. Полоцького та ін.), а також Слов'яно-греко-латинська академія (1687), де навчалася плеяда видатних діячів культури (М. Ломоносов, архітектор В. Баженов, письменник А. Кантемир та ін.), але з відкриттям у 1755 році Московського університету вона втратила своє значення як навчальний заклад філологічного і філософського характеру і перетворилася на духовну академію. Важливу роль у становленні Слов'яно-греко-латинської академії у Москві відіграли грецькі ченці Іоаннікій та Софроній Ліхуди, доктори Падуанського університету. Вони вирішували організаційні питання функціонування цього навчального закладу, добирали викладачів, склали низку підручників грецькою і латинською мовами з граматики, піїтики, риторики, логіки, наслідуючи Аристотеля та західноєвропейські зразки. Але у 1694 році на вимогу староруського духівництва братів-ченців довелося віддалити від академії. Петро I призначив їм державну платню і доручив викладати латину та італійську мову поза академією. А після ув'язнення вони оселилися у Новгороді, де відкрили Слов'яно-греко-латинське училище, яке посприяло у створенні 14 граматичних шкіл у Новгородській єпархії.

Протягом ХУІІ століття, особливо у другій його половині загострилась потреба у просвіті, що й обумовило розвиток школи і педагогічної думки, а це, у свою чергу, відбувалося під впливом зростання масштабів феодального землевласництва, освоєння значних територій нових земель, розквіту ремісництва і торгівлі, виникнення кріпосницької

мануфактури, перетворення Російської держави на єдиний ринок, посилення торгівельних зв'язків із Західною Європою.

Між прибічниками нової освіти та долучення до західноєвропейської науки і староруським духівництвом, якого підтримували східні (константинопольські і єрусалимські) патріархи, постійно точилася гостра боротьба за зміст освіти у новостворених школах. Консервативно налаштовані церковні діячі активно опиралися вивченню латинської мови та елементів світського знання (граматики, риторики, арифметики), вимагаючи обмежити зміст освіти читанням Священного писання. Крім вище зазначених навчальних закладів протягом ХУІ століття при церквах і монастирях діяли школи грамоти, де навчали читанню та письму слов'янською мовою, рахуванню, закону Божому та де-ніде церковному співу. Дослідники розвитку вітчизняної школи і педагогічної думки висловлюють припущення стосовно існування при великих монастирях і у великих містах шкіл підвищеного типу, які можна назвати граматичними. На підтвердження цієї думки наводяться відомості про наявність значної кількості рукописних азбуковників з детальними курсами граматики, так званим, «осьмичасним ученням» за кількістю частин мовлення за грецьким ученим Іоанном Дамаскіном, букварем, відомостями з арифметики, релігійно-моральними повчаннями як матеріалом для читання. Деякі азбуковники містили первинні відомості з грецької мови, алфавіт зазвичай у порівнянні зі слов'янським та елементарними відомостями з граматики, короткі статті хрестоматійного характеру з природознавства, зоології, історії, які ймовірно використовувалися як навчальні посібники у граматичних школах та школах підвищеного типу. Іншим видом рукописних азбуковників були словники енциклопедичного характеру, що містили пояснення незрозумілих слів, особливо іншомовного походження та іноземних слів, а походження подібних словників простежується за часів Новгороду (відомим є словник-азбуковник ХУ століття з 350 словами). В Україні у першій половині ХУІІ століття був надрукований вже згадуваний вище словник-довідник, укладений Павлою Бериндою, «Лексикон славеноросский и имен толкование», який містив майже 4000 слів [4; С. 169-176].

Ще наприкінці ХУІ століття у Вільно був надрукований слов'янський буквар, укладений Лаврентієм Зізаниєм. У ХУІІ столітті у Вільно друкувалися численні букварі, частина яких потрапляла і до Московії. Один з них, як припускають дослідники, був створений Мелетієм Смотрицьким у 1621 році і послугував зразком створення першого друкованого московського букваря Василя Бурцева у 1634 році. Автором одного з перших оригінальних педагогічних творів «Гражданство обычаев детских» є Єпіфаній Славинецький, випускник Києво-Могилянської академії, зразком для якого послугував твір Я. А.

Коменського «Наставление нравов», яке потрапило до Є. Славинецького разом з іншими творами, що були надруковані в Амстердамі. Це ще раз підтверджує той високий рівень володіння іноземними мовами, який забезпечувала Києво-Могилянська академія своїм студентам.

ХУІ століття характеризується появою численних літературних творів, які вирізнялися за своїм змістом і характером від творів попередніх часів, з'являються твори світського характеру, у тому числі сатиричні, спрямовані проти духівництва; значна кількість творів, які були перекладені з іноземних мов; багато азбуковників енциклопедичного типу та навчального характеру; розвивається друкування книжок. Діяльність Києво-Могилянської академії та її випускників позначилася на відкритті у 1686 році у Москві академії на зразок її київської попередниці, що свідчило про визнання її значущості для розповсюдження освіти на слов'янських землях. До речі, ідея створення цього навчального закладу належить випускнику Києво-Могилянської академії С. Полоцькому. Також як і у Києві, у Московській академії вивчалися слов'янська, грецька, латинська мови, а з ХУІІ століття – французька та німецька; навчання здійснювалося грецькою та латинською мовами.

Реформи Петра I потребували значної кількості освічених людей, тож розвиток педагогічної думки і шкільництва був соціально обумовлений ще й такими чинниками як: запровадження громадського алфавіту, виникнення періодичної преси, друкування світської наукової оригінальної і перекладеної літератури, відкриття Академії наук, перших світських державних шкіл, у тому числі «різномовна» школа у Москві [4; С. 177-178]. Тобто, вивчення іноземних мов було запроваджено у практику шкільної освіти на початку ХУІІІ століття, хоча у вищому навчальному закладі їхнє вивчення можна датувати ХУІІ століттям. У другій половині ХУІІІ століття у Москві і Петербурзі іноземці відкривають приватні освітні заклади, заможні сім'ї запрошують з-за кордону, переважно із Франції, приватних учителів для навчання своїх дітей французької мови.

У відкритому у 1755 році Московському університеті до складу філософського факультету були включені історико-філологічні кафедри. Студенти всіх трьох факультетів, тобто і філософи, і юристи, і майбутні лікарі спочатку мали опанувати філософію та курс словесних наук, всі вони мали вивчити латинську і російську мови. У Московському університеті на відміну від Петербурзького, особливо з 1768 року викладання здійснювалося російською мовою, але професори-іноземці читали лекції латинською або французькою мовою. У гімназіях при університеті вивчалися російська, латинська та одна з так званих нових іноземних мов. Середня освіта в університетській гімназії розпочиналася з вивчення рідної мови. Професори університету, розробляючи часткові методики викладання навчальних

предметів, створили методичний посібник «Способ учения подготавливающегося к университету», який був надрукований у 1771 році російською і латинською мовами. А у 1779 році при університеті була відкрита перша у Росії вчительська семінарія, яка готувала вчителів для Московської і Казанської гімназій та для приватних навчальних закладів. У діяльності типографії та літературних товариств значне місце посідав переклад кращих зразків іноземних педагогічних праць Я. А. Коменського, Ж.-Ж. Руссо, Дж. Локка та ін. Іноземці, які працювали у російських навчальних закладах і у дворянських родинах, виконували роль перекладачів та вчителів іноземних мов. Це можна підтвердити даними, які наводить О. Є. Мисечко, про ректора школи Німецької слободи Н. Швіммера, його наступника Е. Глюка, а також про те, що навчальні заклади з вивчення іноземних мов відкривалися переважним чином іноземцями та на приватній основі, де вивчалися латинська, німецька, французька, за бажанням грецька, давньоєврейська, сірійська та халдейська мови, а також шведська, французька, італійська мови [6; С. 50]. В той час тільки розпочиналося становлення педагогічних навчальних закладів з підготовки вчителів для гімназій та народних училищ, але питання підготовки власних учителів іноземних мов взагалі не ставилося, оскільки традиційно іноземні мови викладали представники інших народів, хоча не всі вони володіли граматикую та методикою викладання мови.

У 1782 році у Петербурзі була створена Комісія народних училищ, урядова установа, найбільш активним службовцем якої був Федір Іванович Янкович, представник сербського народу, запрошений з Австро-Угорщини за рекомендацією імператора. Завдяки його активній просвітницькій, організаторській та методичній діяльності було створено «Устав народних училищ», підготовлено низку дидактичних посібників і методичних матеріалів, у 1782 році було відкрито Петербурзьке головне народне училище, яке фактично виконувало роль вчительської семінарії, а навчання в освітніх установах здійснювалося на основі принципів і методів, розроблених і сформульованих Ф. І. Янковичем. У цьому зв'язку слід згадати трактат Ф. І. Янковича «Руководство учителям народных училищ», який містив рекомендації і вказівки стосовно всіх аспектів навчально-виховного процесу у навчальному закладі, зокрема, рекомендувалося застосування класно-урочної системи, надавалися поради щодо застосування методів організації колективної роботи з класом, при чому наголошувалося на необхідності звернення до розуму учнів, а не тільки до їх пам'яті [4; С. 186-187].

У другій половині ХУІІІ століття інтенсивно формувалася дворянська культура з характерним для неї поклонінням Європі, особливо французьким дворянським традиціям. Оскільки представники дворянства

були позбавлені обов'язку державної служби, то переважним чином діти у таких родинах виховувалися вдома, куди запрошувалися іноземці вихователі, гувернери, вчителі, які навчали дітей французької мови та світським манерам. У Москві і Петербурзі продовжують виникати приватні пансіони, які відкривали й очолювали іноземці. Хоча слід зазначити, що були й такі приватні школи, як школа Карла Івановича Мая, відкрита ним на Васил'євському острові у Петербурзі спочатку як приватний навчальний заклад для дітей німецьких імігрантів, а пізніше там навчалися діти різних національностей. У цій школі навчалося декілька майбутніх ректорів Петербурзького університету, відомі педагоги, художники, музиканти, архітектори, державні і військові діячі, професори з різних галузей знань, достатньо назвати таких як: художник, історик мистецтва О. М. Бенуа, театральний художник М. О. Бенуа, філолог, професор Таврійського університету С. М. Боткін, архітектор Петербургу О. О. Бруні, в різний час ректори Санкт-Петербурзького університету Д. Д. Гримм та Е. Д. Гримм, академік Д. С. Ліхачьов, архітектор Б. К. Реріх, художник, письменник, археолог, просвітитель М. К. Реріх, художник, просвітитель, академік Академії мистецтв С. М. Реріх, лінгвіст, етнограф, доктор історичних наук Ю. М. Реріх, династія Римських-Корсакових, доктор географічних наук, професор Педагогічного інституту М. Д. Семенов-Тян-Шанський, письменник, літературознавець Л. В. Успенський, фізик-теоретик, член-кореспондент АН СРСР Я. І. Френкель та багато інших людей, які стали гордістю своєї країни [1]. За їхніми спогадами, школа К. І. Мая була тим навчальним закладом, який працював під гаслом: «Спочатку любити, а потім навчати», але на жаль, подібних навчальних закладів у тодішній Російській імперії було обмаль. Більш поширеними навчальними закладами були дуже схожі на ті, що описав Г. Помяловський в очерку «Бегуны и спасенные бурсы» [8; С.185-237].

У тогочасній Україні особливого значення набув Харківський колегіум, духовне училище, створене у 1727 році белгородським єпископом Єпіфанієм за сприяння генерал-фельдмаршала князя М. М. Голіцина, де поряд з богословськими викладалися і світські науки. Але освіта, яку здобували дворянські діти вдома та у колегіумі, не відповідала потребам часів правління Катерини II, які потребували більш ґрунтовної та широкої освіти. Саме цим обумовлювалося відкриття у Харкові у 1768 році казенного училища, у 1789 році – головного та при ньому малого народного училища, які поступово злилися в єдиний навчальний заклад. У 1805 році ці училища були реформовані на слободсько-українську гімназію, яка сьогодні являє собою 1-шу Харківську гімназію. Ще у 1789 році до головного народного училища були приєднані класи колегіуму,

оскільки в цей час гостро відчувалася нестача навчальних закладів на півдні Росії та у Малоросії [2].

У 1798 році на базі світських класів було відкрито народне училище, пізніше реформоване у губернську гімназію. Саме подібні навчальні заклади, казенні училища, почали забезпечувати середню освіту тим, хто прагнув домогтися кар'єри державного службовця. З цих позицій стає зрозумілим те значення, яке мав Харківський колегіум як центр науки і культури Слобожанщини. Зміст освіти у цьому навчальному закладі був дуже схожим зі змістом освіти, яку надавала Києво-Могилянська академія, оскільки, як повідомляє звіт єпископа Єпіфанія від 11 жовтня 1727 року колегіум мав класи фари, інфіми, синтаксими, граматики, поетики, риторики і філософії. З 1734 року у колегіумі викладався курс богослов'я, що поставило даний освітній заклад в один ряд з Києво-Могилянською академією, тому що з 26 семінарій Російської імперії повний курс наук (на той час) викладався тільки у 4. У першому класі фари або аналогії навчали читанню та латинському письму, у класі інфіми розпочиналося вивчення граматики за допомогою латинської граматики Емануїла Альвара. Учні колегіуму багато працювали над опануванням іноземної мови не тільки на уроках, а й удома, перекладаючи різноманітні тексти, отже заняття латинською мовою іноді тривали до 5 годин на день. Як і у Києво-Могилянській академії, від студентів колегіуму вимагалось спілкування тільки латиною і на заняттях, і вдома. Ті студенти, які не мали прогресу у вивченні латинської мови, не мали змоги продовжувати навчання. Але ті, хто досконало опановував іноземну мову, виявили себе у подальшому житті висококваліфікованими перекладачами, були просвітителями, ораторами, педагогами. Підтвердженням високого рівня володіння іноземними мовами послуговують ті запрошення на навчання до медичних навчальних закладів у столиці Російської імперії у Петербурзі, які отримували студенти колегіуму. До навчальних програм чотирьох нижніх класів було включено слов'янську, французьку та німецьку мови, а згодом були створені додаткові мовні класи. Саме у Харківському колегіумі викладав поетику український філософ Г. С. Сковорода. Реформа 1808 року змінила завдання колегіуму, який трансформувався з загальноосвітнього навчального закладу, який відкривав шлях до багатопрофільної освіти, на семінарію, що обумовлювалося й відкриттям у 1805 році Харківського університету [10].

Повний курс наук у колегіумі складався з богослов'я, фізики, філософії, історії, географії, природознавства, арифметики, архітектури, інженерної справи, артилерії, геодезії, риторики, піітики, музики, малювання, мов: російської, слов'янської, латинської, грецької, єврейської, французької, німецької, італійської, сільського господарства та медицини.

Колегіум виховав київських митрополитів Арсенія Могилянського та Гавриїла Кременецького, професорів Московського університету І. Двигубського, Є. Мухіна, М. Каченовського, філософа Г. С. Сковороду, літераторів С. та П. Пісаревських, С. Олександровича, П. Кореницького та багатьох інших [3]

Про значну навчально-методичну базу Харківського колегіуму свідчить той факт, що разом з імператорським указом від 16 березня 1731 року про створення вищого духовного училища імператриця Анна Іоанівна подарувала велику бібліотеку митрополита Стефана Яворського, яка склала основу бібліотеки навчального закладу. А вже у 1843 році вона налічувала майже 5 тисяч примірників різними мовами: східними та європейськими, а також велику кількість рукописів, серед яких був оригінал літопису митрополита Димитрія Ростовського. Про якість діяльності Харківського колегіуму можна робити висновки на підставі свідоцтв його учнів, зокрема Ф. П. Лубяновського (1777-1869), відомого державного діяча Російської імперії. Можна сміливо стверджувати, що учні колегіуму володіли іноземними мовами на високому рівні, оскільки під час перебування Катерини II у Харкові у червні 1787 року [9] Ф. П. Лубяновському, якому тоді виповнилося тільки 10 років, доручили привітати високих гостей віршами латинською мовою. Слід зазначити, що Ф. П. Лубяновський з Полтавщини, закінчивши Московський університет, тривалий час перебував на військовій і державній службі як сенатор, губернатор, таємний радник, протягом життя надрукував низку праць: «Подорож Саксонією, Австрією та Італією у 1800-1802 рр.» (1806), «Нотатки за кордоном у 1840 и 1843 р.» (1845), «Спогади 1767-1834» (1872), а також переклади: з французької – «Пригоди Телемака» (Фенелона) (1805); з німецької – «Туга за батьківщиною» (1806-1816) та «Феобальд, або Мрійники» (1819) Генріха Штіллінга. [5]. Він зазначав, що навчальних предметів у колегіумі було небагато, але всі вони викладалися на високому рівні: «прискіпливо й ґрунтовно». Харківський колегіум, відзначаючись певним демократизмом, оскільки його студентами були представники дворянства, духівництва та інших верств населення імперії, за час свого існування підготував плеяду державних, військових, церковних діячів. Засновник Харківського університету В. Н. Каразін відзначав, що такі викладачі колегіуму, як Г. С. Сковорода та префект М. Шванський [11] гідні посісти своє місце серед найбільш відомих та поважних німецьких науковців, а О. О. Паліцин зробив значний внесок у втілення західноєвропейських традицій в архітектуру України. О. О. Паліцин постійно мешкав на хуторі Попівка Сумського повіту Харківської губернії, декілька разів його обирали головою повітового дворянства, оскільки він мав великий авторитет серед поміщиків. Його бібліотека

нараховувала майже 10 тисяч примірників, колекція живопису і графіки – понад 2 тисяч полотен італійських майстрів, німецьких гравюр, старовинних російських ікон. Під впливом невгамовного просвітителя, поета й архітектора сусіди дворяни почали збирати бібліотеки, картини, перекладати з французької літературні твори. Маєток О. О. Паліцина, де збиралися й обговорювали літературні новини, політику і проблеми освіти представники місцевого дворянства, архітектори, художники, письменники, освічені люди того часу такі, як архітектор В. Ярославський, архітектор і художник М. Алфьоров, філософ і поет Г. С. Сковорода, перекладач Є. Станевич, поети П. та М. Байкови, письменник С. М. Глінка та багато інших, поступово почали жартівливо називати «Попівська академія», яка, як осередок просвітництва, зоснований на ідеях французького гуманізму, суттєво впливала на духовне життя Слобожанщини та приваблювала все більшу кількість освічених людей. О. О. Паліцин по-дружньому листувався з В. Н. Каразіним, В. Ярославським, Г. Р. Державіним. Його просвітницьку і літературну діяльність високо оцінювали К. М. Батюшков, О. М. Радіщев, П. А. Вяземський. Саме діяльності учасників «Попівської академії», які підтримали морально і матеріально В. Н. Каразіна, завдячує своєю появою університет у Харкові. Шанувальник французької літератури, О. О. Паліцин, перекладає твори Ж.-Ж. Руссо, Де Ліля, Сен Ламберта, складає власноруч віршовані твори, що високо цінували сучасники. У 1807 році типографія Харківського університету надрукувала «Слово о полку Ігоревом» у перекладі О. О. Паліцина. Він заклав чудовий парк у маєтку Г. Шидловського Старий Мерчик, побудував декілька маєтків і церков з каменю. Однією з перших за величчю церков Харківської єпархії архієпископ Філарет назвав церкву Іоанна Предтечі, яка була побудована за проектом О. О. Паліцина, людини, яка найкращою людською якістю вважала любов до ближнього, і якій, на переконання В. Н. Каразіна, треба завдячувати початком проникнення європейських побутових традицій в Україну. [7].

Сьогодні відомо про існування у 1780-1790 роках приватних пансіонів, які утримували у Харкові іноземець Шульц, а у Кременчуці – Фірлінг, де навчався засновник Харківського університету В. Н. Каразін, знавець французької, німецької, латинської мов. Під час відкриття університету 17 січня 1805 року урочисту промову латинською мовою оголосив перший попечитель університету, сенатор граф С. Й. Потоцький. На початку своєї діяльності університет характеризувався численними негативними явищами: низький професійно-педагогічний рівень професорів, сварки вітчизняних та іноземних викладачів, незначний потяг суспільства до знань, невелика кількість студентів. Але значення університету постійно зростало не тільки в межах Харківської, але й сусідніх губерній. За словами професора І. І.

Срезневського з урочистої промови 30 серпня 1843 року, університет понад чверть століття виконував функції єдиного осередку вищої освіти півдня Російської імперії і виступав джерелом розвитку Харкова як великого міста (за чверть століття населення міста виросло у 5 разів, чисельність студентів становила понад 4,5 тисячі, до складу університету було включено 19 казенних навчальних закладів) [2].

Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок у цьому напрямку. Підсумовуючи, слід зазначити, що мова, її знання завжди виступали вагомим чинником для розвитку культури, освіти, економіки. В Україні завдяки іноземним мовам відбувалося знайомство з європейською і світовою культурою, іноземні мови відігравали суттєву роль у системі освіти. Навчальні заклади означеного періоду приділяли значну увагу вивченню рідної та іноземної мов. Але протягом досліджуваного періоду система професійної підготовки вчителя іноземної мови була практично відсутня, як і навчальні заклади, які б цю підготовку забезпечували б. Але завдяки діяльності окремих високо освічених державних і громадських діячів, а також численних іммігрантів з країн Європи знання іноземних мов поширювалось на теренах України, відіграло все важливішу роль у життєдіяльності соціуму, слугувало взаємозбагаченню і взаємопроникненню різних культур, вдосконаленню системи освіти, формуванню еліти української нації.

Перспективи подальших розвідок у цьому напрямку ми вбачаємо у виокремленні актуальних для сьогодення ідей в історико-педагогічному спадку вітчизняної педагогічної теорії і практики.

Література

1. Благово Н. В., Белодубровский Е. Б., Лихачев Д. С. Школа на Васильевском: кн. для учителя / Н. В. Благово, Е. Б. Белодубровский, Д. С. Лихачев. – М. : Просвещение, 1990. – 159 с. <http://www.lihachev.ru/bibliografiya/by/4896/> режим доступу 21.02.2011
2. Источник: <http://www.site.starobelsk.info>. Категория: Старобельские летописи с 1125 года. Добавил: ydabl (29.12.2007) <http://ydabl.ucoz.ua/publ/4-1-0-27> режим доступу 21.02.2011
3. Коллегиум Харьковский http://www.ortho-rus.ru/cgi-bin/or_file.cgi режим доступу 21.02.2011
4. Константинов Н. А., Медынский Е. Н., Шабаева М. Ф. История педагогики : учебник для педвузов / Николай Александрович Константинов, Евгений Николаевич Медынский, Мария Федоровна Шабаева. – М. : Государственное учебно-педагогическое издательство Министерства просвещения РСФСР, 1956. – 478 с.
5. Лубяновский Федор Петрович http://www.biografija.ru/show_bio.aspx режим доступу 8.03.2011

6. Мисечко О. З історії запровадження іноземних мов у шкільну практику (X – ХУІІІ ст.) / Ольга Євгенівна Мисечко // Шлях освіти. – 2005. – № 1. – С 45-52. с. 50
7. По материалам статьи Юлии Тараненко. Газета "СОБЫТИЕ", 20-26 сентября 2001 г. <http://kharkov.vbelous.net/famous/enlightn/palitsyn.htm> режим доступу 8.03.2011
8. Помяловский Н. Г. Бегуны и спасенные бурсы / Н. Г. Помяловский //Русские очерки. Т.2. – М. : Государственное издательство художественной литературы, 1956. – С.185-237.
9. Филарет Историко-статистическое описание Харьковской епархии Город Харьков. Прихожане. http://dalizovut.narod.ru/filaret/fila2_03.htm Режим доступу 8.03.2011
10. Харьковская Духовная Семинария - вчера и сегодня <http://hghltd.yandex.net/yandbtm?fmode=inject&url=http%3A%2F%2Fpravoslavie.kharkov.ua> режим доступу 21.02.2011
11. Шванский, Михаил http://dic.academic.ru/dic.nsf/enc_biography/118736/Шванский Режим доступу 8.03.2011

Фазан В.

кандидат педагогічних наук, доцент, доктор теологічних наук, докторант кафедри загальної педагогіки та андрагогіки ПНПУ імені В.Г.Короленка

УДК 2-75(09)(477) «16/17»

СТАНОВЛЕННЯ ПРОСВІТНИЦЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ЛАВР В УКРАЇНІ (КІН. ХVІІ– ХVІІІ СТ.)

Розглянуто та схарактеризовано передумови, що сприяли становленню просвітницької діяльності Лавр в Україні. Проаналізовано позитивний вплив Лавр на освіту суспільства.

Ключові слова: *просвітництво, Лаври, богослов'я, духовність, релігійна освіта.*

Фазан В. Становление просветительской деятельности Лавр в Украине (кон. ХVІІ– ХVІІІ ст.)

Рассмотрены и охарактеризованы предпосылки, которые способствовали становлению просветительской деятельности Лавр в Украине. Дается анализ влияния Лавр на образование общества.

Ключевые слова: *просветительство, Лавры, богословие, духовность, религиозное образование.*

Fazan V. State elucidative to activity of Large monastery in Ukraine (XVІІ– XVІІІ in.)

Pre-conditions are considered and described which was instrumental in becoming of elucidative activity Large monasteries in Ukraini. Positive influence of Large monasteries is analysed on formation of society.

Keywords: *education, Large monasteries, divinity, spirituality, religious education.*

Актуальність. Сучасні глобалізаційні процеси вмотивовують утворення світової освітньої мережі, визначають роль освіти як одного із основоположних факторів розвитку суспільства. Однією із перспективних структурних складових національної системи освіти виступає просвітництво Лавр. Здійснюючи свою діяльність на засадах національного виховання, дитиноцентризму, вони спрямовані на впровадження технологій диференційованого, профільного навчання, індивідуальних освітніх траєкторій розвитку учнів.

Мета дослідження полягає у проведенні аналізу проблеми становлення просвітницько-виховної діяльності Лавр на території України.

Основний зміст. За організаційно-педагогічними передумовами розвитку освіти в Україні XVIII ст. спостерігається двозначна тенденція. З одного боку, на початку XVIII ст. науковий, культурний, богословський і літературний потенціали України були чи не найвищими серед країн православного світу, у тому числі Російської імперії. У цей період значно зростає вплив європейського права, науки, мистецтва, релігії тощо. Національний культурно-освітній рух на українських землях, що знайшов відображення у створенні великої мережі шкіл, організації наукової і літературної роботи, відкритті друкарень і розвиткові видавничої справи, мав особливе значення у подальшому світоглядно-культурного поступі України [6, с. 82]. На думку О. Богуцького, на початок XVIII ст. Україна має розвинену освітню систему, що включала початкову, середню і вищу школу – Києво-Могилянську академію – найвпливовіший освітньо-культурний заклад східнослов'янського православного світу. В цей час стає більш усталим реалістичний погляд на освіту, що відповідав вимогам часу. Україні потрібні були діячі різного фаху, різного масштабу – не лише козацька старшина та священнослужителі, а й учителі, вчені, архітектори, будівничі, добре обізнані чиновники для різних державних служб, дипломати. Освіта із приватної справи поступово ставала державною справою. Тому, якою їй бути, визначалося вимогами суспільного життя. [2, с. 174–176]. Окрім того, розвиток паперового виробництва на українських землях сприяв становленню та поширенню закладів освіти. На Лівобережній Україні перші папірні виникли наприкінці XVII ст. У XVIII ст. активно їх діяло дев'ять, і здебільшого це були монастирські папірні. Професійна музика, мистецтво та архітектура українського бароко не поступалися європейським зразкам, – усе це заклало підвалини для заснування освітніх закладів, які б надавали освіту певного рівня, що відповідає вимогам того часу. Парадоксом тодішнього розвитку українських земель у складі

Російської імперії було те, що українська освіта та культура, з їх європейськими контекстами збігалися з європейськими прагненнями Петра I і Катерини II, які мали намір перетворити їх в „імперське надбання”. З цією метою долали автономію українських земель і з готовністю використовували освічені кадри українського походження, вихованців українських навчальних закладів. З іншого – самодержавство намагалося зробити освіту, особливо вищу, привілеєм дворянства й обмежитися якомога меншими фінансовими витратами на її розвиток. Політика „просвітницького абсолютизму”, заради пристойного вигляду в очах Європи, все наполегливіше вимагала не тільки проведення освітньої реформи, а й оголошення її загальнодоступною. Самодержавство було зацікавлене у збільшенні кількості навчальних закладів і поширенні сфери її діяльності. Усе це призводило до суперечливості освітньої політики царату, в тому числі в українських землях. Захист православ’я, зростання кількості козацтва й активізація його боротьби, розвиток економіки, – усі ці складні духовні, суспільно-політичні і економічні процеси потребували значної кількості освічених людей. До того ж у європейських країнах у цей час відбулися могутні зрушення в культурі та економіці. Вони впливали на стан освіти в Україні. Як результат – виникає потреба в навчальних закладах, які б надавали не тільки початковий, а й підвищений рівень освіти. Поштовхом до появи таких закладів освіти нового рівня стала ухвала у 1721 р. одного з найважливіших церковних документів Синоду – Регламенту духовної колегії, автором якого був відомий діяч, вихованець Києво-Могилянської академії, український просветитель Ф. Прокопович – сподвижник та однодумець Петра I [1]. Важливе місце в цьому Регламенті приділялося розбудові освітньої справи. Зокрема, цим документом єпископи належним чином треба було піклуватися про відкриття духовних шкіл. Духовний регламент вимагав, щоб „всяк єпископ имел в доме своем школу для детей священнических” [4, с. 634]. Оскільки Регламент надавав справі відкриття закладів освіти рангу державного значення, це сприяло заснуванню нових закладів освіти.

До другої половини XVIII ст. на території Лівобережної України були поширені полкові і гарнізонні початкові школи. Дітей у них навчали читати, писати і рахувати. Полкові школи існували на кошти батьків. Початкова освіта була представлена також цифірними школами, які відкривалися згідно з петровськими реформами на початку XVIII ст. по Лівобережній Україні (як і по території всієї Росії). Це були школи з математичним ухилом, розраховані на дітей різних станів. За допомогою таких шкіл Петро I хотів реалізувати свою ідею про обов’язкову загальну початкову освіту для населення. Цифірні школи існували до середини XVIII ст., коли вони поступово об’єдналися із полковими і гарнізонними, що призначались для

солдатських дітей. Подальшого розвитку у середині XVIII ст. набула початкова освіта в Запорозькій Січі. Крім загальноосвітніх на Січі існували і спеціальні школи (школа для підготовки полкових старшин, військових канцеляристів та ін.). Ще один навчальний заклад – Головна Січова школа, за змістом і характером навчання прирівнювалась до кращих братських шкіл. Тут вивчали піїтику, риторіку, математику, географію, астрономію, військову справу.

Важливу роль у поширенні грамоти в Україні у XVII–XVIII ст. відігравали народні школи грамоти (школи мандрівних дяків), які створювалися при православних церквах, монастирях і Лаврах і призначалися для дітей різних верств населення. Навчали тут рідною мовою, паралельно читали церковнослов'янські тексти. Зміст навчання був обмеженим: лічба, читання, письмо. Діти виховувалися засобами народної мудрості, їм прищеплювались любов до рідної землі, здорова народна мораль тощо. З посиленням закріпачення селян і козаків, втратою Україною автономії і руйнуванням Січі у другій половині XVIII ст. школи грамоти, полкові й запорізькі школи перестають існувати. Діяльність мандрівних дяків на Лівобережжі ще мала місце до 1786 р., коли в Росії пройшла освітня реформа. За цією реформою школи-дяківки або закривалися, або перетворювалися у церковнопарафіяльні, монастирські чи Лаврські.

Вища освіта у другій половині XVII – початку XVIII ст. на Лівобережжі представлена Києво-Могилянською академією. У цей час зростає її роль як культурного й освітнього центру України. Її діяльність розпочинається від заснування в 1615 р. Київської братської школи, яка згодом стала колегіумом, поклавши початок історії Києво-Могилянської академії [5, с. 24]. З історією Києво-Могилянської академії, її становленням і розвитком пов'язане ім'я митрополита Київського, Галицького і всієї Русі, видатного церковного, освітнього й політичного діяча, проголошеного святим, Петра Могили. Опікуючись справою освіти, у 1631 р. П. Могила облаштував „гімназійон”, або Лаврську школу (школа при Києво-Печерській Лаврі) на 100 осіб для засвоєння „вільних наук” грецькою, слов'янською і латинською мовами, яку в 1632 р. за його ініціативи було об'єднано з Київською братською школою [5, с. 50].

Завдяки потужній фінансовій підтримці гетьмана І. Мазепи Києво-Могилянська академія на початку XVIII ст. стала одним із провідних науково-освітніх центрів. І. Мазепа на власні кошти збудував головний корпус. У цей період у ній щороку навчалось 2 тис. студентів, діти української шляхти, старшини, духовенства, заможних міщан і козаків, а також селян та міської бідноти. Так був утворений важливий центр освіти і науки, суспільного і культурного життя в Україні – Києво-Могилянський освітній центр, якому в 1701 р. завдяки підтримці гетьмана І. Мазепи уряд

Петра I грамотою від 26 вересня 1701 р. підтвердив здобуте самоврядування та надав статус Києво-Могилянської академії [3, с. 623].

Києво-Могилянська академія мала чітку систему організації навчання, що за змістом не поступалася навчальному процесу тодішніх кращих університетів країн Центральної Європи. Курс навчання в академії тривав 12 років. Викладалися „сім вільних наук”, що були покладені в основу навчання європейських колегіумів й університетів і поділялися на *trivium* – граматики, поезика (риторика) й діалектика (філософія) і *quadrivium* – арифметика, геометрія, астрономія та музика. Тут викладалися давньоукраїнська (руська), грецька, латинська, польська мови, піїтика, риторика, арифметика, геометрія, історія, музика, співи тощо [5, с. 34].

У підготовчій або елементарній клас поступали учні з певним обсягом знань, навичками читання і письма. У трьох молодших класах вивчали латинську, старослов'янську, українську книжну, грецьку та польську мови. В наступних двох середніх класах учні навчалися складати вірші, опановували теорію ораторського мистецтва.

Вища частина навчального процесу академії складалася з двох класів: філософії та богослов'я. Вихованці академії оволодівали також знаннями з математики, географії, астрономії, архітектури. Відомості з історії культури викладалися в курсах піїтики, риторики, філософії, богослов'я. Навколо академії об'єдналися відомі науковці того часу – Л. Баранович, І. Галятовський, І. Гізель, С. Полоцький, Ф. Прокопович, А. Радивиловський, А. Сатановський, Ф. Сафонович, Е. Славинецький, В. Ясинський та ін.

Науково-просвітницькою діяльністю вони об'єктивно сприяли розвиткові духовної культури українського народу. Зокрема, вважається, що відомий „Синопис” (1674) – короткий нарис історії України і Росії від найдавніших часів до останньої чверті XVII ст., що мав велику популярність і використовувався як офіційний підручник, створив І. Гізель (1600–1683). Книга розповсюджувалася не лише в Україні та Росії, а й за кордоном, зокрема в грецькому і латинському перекладах.

Важливого значення набула бібліотека Києво-Могилянської академії. Широкі міжнародні контакти дали змогу на високому рівні укомплектувати її книгозбірню. У XVIII ст. фонди налічували 12 тис. томів, чимало рукописних матеріалів. Значну частину книгозбірні становили також власні видання викладачів академії, а також праці відомих церковних діячів і вчених.

Києво-Могилянська академія підтримувала тісні контакти з багатьма навчальними закладами Європи. Збереглися дані про навчання в академії іноземних студентів. Так, 1736 р. в її класах навчалося 127 іноземців, 1737 р. – 122, 1790 р. – 47. Найбільше студентів було із південних слов'янських країн – Болгарії, Білорусії, Греції, Молдови тощо. У південнослов'янських

країнах були широко відомі доробки українських мислителів, зокрема Л. Барановича, Й. Борецького, Й. Галятовського, З. Копистенського, С. Полоцького, твори Ф. Прокоповича [5, с. 148].

Багато українських письменників та вчених, здобувши освіту в Києво-Могилянській академії, працювали не тільки в Україні, а й за її межами, у тому числі в Російській Академії наук, брали безпосередню участь в організації Московської слов'яно-греко-латинської академії, Московського і Петербурзького університетів, Головного училища й Інституту педагогіки в Петербурзі, численних російських семінарій і училищ. Вихованці Києво-Могилянської академії, будучи засновниками, ректорами, префектами, професорами і вчителями колегіумів, семінарій та училищ на території України та Росії відіграли основоположну роль у становленні середньої і вищої освіти, культури й літератури України, Росії та інших держав до останньої чверті XVIII ст. [5, с. 163–170].

Фактично силами української еліти було створено базу для систематичної вищої освіти в російських землях, зокрема, регулярним стало викладання поетики, риторики, філософії. Професори й вихованці сприяли розвитку науки та культури, поширенню освіти серед багатьох східнослов'янських і південнослов'янських народів, – усе це суттєво впливало на міжслов'янські відносини в наступні часи.

З 1701 по 1762 рр. У Московській слов'яно-греко-латинській академії з 21 ректора – 18 здобули освіту в Києво-Могилянській академії, а також 95 із 125 її професорів. Із 25 префектів, 23 – з Києво-Могилянської академії [4, с. 665–666].

Висновки. Отже, активізація економічних процесів в українських землях вимагала більш освічених людей, стимулювала потяг до освіти й позитивно впливала на її розвиток. Перша половина XVIII ст. щзнаменована суттєвими практичними заходами, спрямованими на розвиток і поширення освіти. Так, створення навчальних закладів нового типу – колегіумів не було випадковим. Великий вплив на розвиток просвітництва справила Києво-Могилянська академія, за зразком якої вони виникали. Ці навчальні заклади підпорядковувалися церковному керівництву єпархії, на території якої розташовувалися, і були доступними представникам різних верств населення.

Література

1. Полное собрание законов Российской империи с 1649 года : в 45 т. Т. VI : № 3718, (1720–1722 гг.) – СПб. : Тип. II отделения собственной Его Император. Величества канцелярии, 1830. – 815 с.
2. Україна. Хронологія розвитку : в 6 т. Т.4. / уклад. : О. О. Григор'єва, О. І. Ємельяненко, М. І. Мацола [та ін.] ; редкол.: П. П. Толочко, Г. Ю. Івакін, Л. Л. Залізник [та ін.]. – К. : КРІОН, 2009. – 864 с.

3. Українська культура в європейському контексті / Ю. П. Богуцький, В. П. Андрущенко, Ж. О. Безвершук, Л. М. Новохатько ; за ред. Ю. П. Богуцького. – К. : Знання, 2007. – 679 с.
4. Харлампович К. В. Малороссийское влияние на великорусскую церковную жизнь : Т. 1. / К. В. Харлампович. – Казань : Изд-во книжн. магазина М. Г. Голубева, 1914. – 878 с.
5. Хижняк З. І. Історія Києво-Могилянської академії / З. І. Хижняк, В. К. Маньківський. – 2-ге вид., допов. і перероб. – К. : Києво-Могилян. акад., 2008. – 203 с.
6. Шевченко О. М. Україна і Росія у світлі релігійно-культурних взаємин другої половини XVII–XVIII ст. / О. М. Шевченко // Укр. іст. журн. – К. : Наук. думка, 1996. – № 1. – С. 82–90.

Тищенко В.

канд. пед. наук, доцент кафедри педагогіки та психології професійної освіти Національного авіаційного університету, м. Київ

УДК 364.07

ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ ДЛЯ ДИТЯЧИХ БУДИНКІВ СІМЕЙНОГО ТИПУ В НІМЕЧЧИНІ

У статті висвітлено особливості системи освіти майбутніх вихователів для дитячих будинків сімейного типу в Німеччині, аналізується зміст навчальних програм, а також особливості формування професійної компетентності майбутніх вихователів.

Ключові слова: комунікативна педагогіка, професійна підготовка, вихователь дитячого будинку, навчальна програма.

Тищенко В.

кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и психологии профессионального образования Национального авиационного университета, город Киев

ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ПОДГОТОВКА БУДУЩИХ ВОСПИТАТЕЛЕЙ ДЛЯ ДЕТСКИХ ДОМОВ СЕМЕЙНОГО ТИПА В ГЕРМАНИИ

Статья посвящена особенностям системы профессиональной подготовки будущих воспитателей для детских домов семейного типа в Германии, анализируется содержание учебных программ, а также особенности формирования профессиональной компетентности будущих воспитателей.

Ключевые слова: коммуникативная педагогика, профессиональная подготовка, воспитатель детского дома, учебная программа.

Timenko V.

candidate of pedagogical Sciences, associate Professor of the chair of pedagogics and psychology of vocational education of National aviation University, Kiev city

PROFESSIONAL PREPARATION OF FUTURE TEACHERS FOR CHILDREN'S HOMES OF FAMILY TYPE IN GERMANY

The article deals with the problems of the organization and pedagogical aspects of the professional education of a social worker in the university in Germany. The author of the article gives characterizes professional competencies of a social worker as a subject of managerial activities in the educational sphere of social work. The main types of interaction between a pedagogical personal as a student are analyzed.

Key words: *communicative pedagogics, educator of child's house, professional education, curriculum.*

Вступ. Соціальний розвиток ФРН починаючи з середини 60-х років ХХ століття був спрямований на створення суспільства високої продуктивності праці, що ґрунтується на кооперації всіх суспільних класів і груп. Впровадження в життя цієї політичної концепції мало вагоме економічне підґрунтя: переважна більшість населення дістала достатнє матеріальне забезпечення, в країні були відсутні різкі розбіжності у матеріальному добробуті населення, ФРН увійшла до числа найрозвиненіших світових держав.

За такої ситуації виховання й навчання як чинники соціального перетворення набули не лише вагомшого значення, але й нового характеру: виховання почали здійснювати на основі педагогічної взаємодії. Державне замовлення педагогічній науці полягало у розробці і реалізації концепції “соціального навчання”. Перед навчально-виховними закладами ставилося завдання забезпечити оптимальний безконфліктний розвиток особистості, сформувати у неї уміння налагодження позитивних взаємовідносин у соціальній групі.

У новій політичній атмосфері почали розвиватися нові філософські вчення, педагогічні концепції, які спрямовувалися на налагодження діалогу культур, комунікацію, толерантність. На передній план виходить філософія спілкування і комунікативна педагогіка. Це пояснюється тим, що одна з основних функцій спілкування полягає у подоланні обмеженості індивідуального досвіду і наданні індивіду можливості засвоїти досвід, вироблений іншими, з метою збагачення власного досвіду. Процес виховання, що здійснюється на основі спілкування, пов’язується з духовним збагаченням, воно стає інструментом культури, що сприяє формуванню ціннісної свідомості індивіда, його відношенню до інших і до

самого себе. Спілкування виступає стрижневою системостворюючою категорією комунікативної педагогіки.

У комунікативній педагогіці перевага віддається активним методам навчання: дискусії, драматизації, обговоренню проблем даного навчального закладу, проблемам середовища і суспільства, питанням моралі і етики. Вагомого значення в комунікативній педагогіці надається вирішенню питань створення культурного клімату свого освітньо-виховного закладу, зумовленого передусім новим стилем спілкування і комунікації між учнями та представниками педагогічного персоналу. Новий стиль спілкування визначається переважно аргументацією, домовленістю, критичними зауваженнями, відкритістю. Новий стиль комунікації характеризують і такі ознаки, які можна позначити термінами “раціоналізація”, “ефективність”, “діловитість”. На основі положень комунікативної педагогіки передбачається ефективніше розв’язання гострих соціальних проблем, суперечностей, конфліктів, тому що соціально-культурне життя відтворюється за умов взаємодії і порозуміння.

Основним напрямом освітянської політики в Німеччині нині є виховання молодих людей самостійними громадянами, які готові взяти на себе відповідальність у демократичній державі. Сучасні педагоги роблять істотний внесок у розробку системи соціального виховання, намагаючись взяти під контроль всі основні сфери життєдіяльності молоді: навчання, професійну підготовку, працю. Підтримуючи положення комунікативної педагогіки, вони вважають, що соціалізація – це передусім розвиток основоположних якостей і здібностей підростаючої особистості, що у процесі соціалізації індивід прагне до самореалізації, самоствердження.

Найбільш розвиненим напрямом соціальної педагогіки в Німеччині є педагогіка виробництва – галузь професійної педагогіки, яка досліджує проблеми професійного навчання. Проблематика, що розробляється у цій сфері, слугує практичним вимогам виробництва. Вони пов’язані з питаннями професійного визначення молоді, її професійної орієнтації, безпосереднього включення молодого покоління у світ праці, адаптації до умов виробництва.

Соціологи Німеччини вважають, що сучасне промислове виробництво має певну загрозу для повноцінного розвитку особистості, що зумовлюється ієрархічною структурою виробництва, яка визначає відповідний стиль управління, перетворення робітника у простого виконавця певних функцій. Це є причиною виникнення знеособлення і відчуження. На думку соціальних педагогів, педагогіка виробництва покликана протистояти цій загрозі системою виховних заходів, які перебувають у відповідності до вимог людських відносин, розробки рекомендацій для керівництва, проведення просвітницької діяльності серед

робітничих кадрів. Завданням соціальних педагогів є створення на виробництві сприятливого психологічного клімату, прийняттого стилю керівництва й управління, щоб кожний працівник відчував себе співучасником загальної справи, зацікавленим партнером.

Продовжуючи традиції історично шанованого в Німеччині соціально-педагогічного руху першої третини ХХ ст., сучасна соціальна педагогіка успадкувала від нього неоднорідність і багатоплановість концепцій. У кінці 70-х років тут намітилась тенденція до визначення соціальної педагогіки як педагогічно організованої системи громадської допомоги, необхідної підростаючому поколінню для його успішного включення в громадське життя.

Отже, соціальні педагоги в Німеччині виконують надзвичайно важливу функцію, зумовлену потребою надання допомоги традиційним системам шкільного і сімейного виховання. Нині необхідним є цілий комплекс соціально-педагогічних інститутів, призначених включитися у вирішення сучасних завдань виховання і соціалізації підростаючих поколінь.

Виклад основного матеріалу. На сьогоднішній день в Німеччині функціонує широко диференційована сфера соціально-педагогічної діяльності, що включає заклади для підтримки сімейного виховання, дитсадки, групи продовженого дня, виховання в дитбудинках та інтернатах, центри позашкільної дитячої й підліткової діяльності та ін.

Для успішного функціонування цієї багатоаспектної діяльності соціально-педагогічної сфери в Німеччині функціонує диференційована, ієрархічно упорядкована структура професійної підготовки кадрів соціальних педагогів чотирьох освітньо-професійних рівнів. Підготовка соціальних педагогів у Німеччині здійснюється на допрофесійному рівні, на рівні професійних училищ, на рівні середньої спеціальної освіти, на рівні вищої освіти.

Допрофесійну підготовку майбутні соціальні працівники у Німеччині одержують в основному, беручи участь у діяльності різних добродійних організацій: Червоний Хрест, організація католицької церкви Карітас.

Узагальнено розрізняють:

- навчання у однорічній професійній школі для підготовки виховательок для дитбудинків сімейного типу – “дитяче містечко” (термін навчання 1 рік);
- навчання у професійному училищі протягом двох років, що надає право працювати помічником вихователя у догляді за дітьми, професійне навчання у підвищеному спеціальному училищі;
- професійну підготовку вихователя, визнаного на державному рівні, у середньому спеціальному навчальному закладі соціальної педагогіки;

- підготовку соціальних педагогів у спеціальній вищій школі, термін навчання 3 роки;
- підготовку соціальних педагогів на спеціальних факультетах університетів “соціальна педагогіка” (термін навчання 5-6 років), які займаються викладацькою діяльністю у професійних школах соціально-педагогічної сфери. [1]

Науково-практичний інтерес для професійної підготовки вихователів для різних типів дитбудинків в Україні становитиме вивчення навчальної програми професійної школи для підготовки вищезгаданих працівників.

Навчальна програма професійної школи, яка готує виховательок для роботи в дитбудинках сімейного типу в німецькомовних країнах, розрахована на 1 навчальний рік (1031 навчальна година, 35 тижнів теоретичного навчання і п'ятитижнева практика). [2]

Аналіз зазначених навчальних програм дає можливість з'ясувати рівень підготовленості виховательок. Зокрема, вони вивчають загальноосвітні та психолого-педагогічні предмети, гігієну, професійну орієнтацію і правознавство, культосвітні предмети, домоведення, до плану входять і додаткові навчальні заняття, практика. Програмою передбачаються також обов'язкові, пов'язані з фахом семінари, до яких повинні готуватися виховательки протягом перших трьох років своєї професійної діяльності. Навчання в школі завершується письмовим іспитом із психологічних та педагогічних дисциплін, після якого випускницям присвоюється кваліфікація “вихователь дитячого будинку”.

Під час навчання у однорічній школі виховательок дитбудинків багато уваги приділяється формуванню світогляду слухачок, розширенню їхніх знань про світ. Цьому сприяє вивчення як загальноосвітніх, так і спеціальних предметів. Слухачки одержують важливу, науково обґрунтовану інформацію про світ, про місце в ньому людини, з'ясовують релігійні та філософські проблеми життя, чіткіше визначають власні світоглядні позиції. Професійна підготовленість, що передбачає різноманітний внутрішній світ виховательки, є необхідною умовою гармонійного розвитку її вихованців. Визначеність позиції виховательки стає запорукою формування стабільних уявлень і переконань дітей.

Слухачки однорічної школи для підготовки виховательок дитбудинків поглиблюють свої знання в галузі суспільствознавства. Це відбувається насамперед у процесі вивчення релігійних предметів, діяльності засобів масової інформації, громадської роботи, основних соціальних проблем, соціальної педагогіки і соціальної психології, актуальних проблем молоді, молодіжного права. Вивчення суспільних предметів допомагає вихователькам краще орієнтуватися в суспільному і громадському житті, чіткіше визначати свою громадянську позицію. Завдяки цьому спілкування

виховательки з дітьми має значний або й вирішальний вплив на процес формування у дітей громадянських установок та на заняття ними у майбутньому адекватної позиції у суспільстві. [3].

У процесі професійної підготовки майбутніх виховательок для дитбудинків виняткового значення надається підготовці їх до формування безпосереднього, найближчого оточення вихованців: створення нової сім'ї, впливу на стосунки між дітьми, а також між дітьми та дорослими. На це спрямоване вивчення виховательками проблем релігійного виховання дитини, вікової психології, проблем шкільного навчання, проблем реконструкції сім'ї та сімейної динаміки, особливостей роботи з важковиховуваними, методики проведення педагогічних і рольових ігор та організації свят. Цьому сприяє проведення різноманітних заходів у рамках дитячого містечка, у якому беруть участь виховательки і вихованці.

У процесі професійної підготовки виховательок вагомим значенням надається підготовці, навчанню уміння організації побуту вихованців. Підготовка виховательок до розв'язання побутових проблем здійснюється в ході вивчення предметів доведення – дієтики та гігієни харчування, раціонального господарювання; гігієни – педіатрії, аутогенного тренування, гімнастики та аеробіки; мистецтва – організації свят, навчання інструментальної музики, співу, образотворчого мистецтва. Опанування виховательками відповідних знань і умінь має значення не лише для організації життя вихованців, але й для передачі їх вихованцям. Діти повинні поступово засвоїти те, що вміє робити їхня вихователька. З огляду на це слухачки однорічної школи виховательок для дитячих містечок вчать так, щоб навчати дітей. [4].

Весь процес професійної підготовки виховательок підпорядковано потребам формування особистості дитини. Разом з цим частина предметів, які викладаються майбутнім вихователькам, стосується власне особистісного аспекту виховання: релігійні та життєво важливі проблеми, релігійне виховання дитини, дитяча та юнацька література, вікова та педагогічна психологія, виховання в дитбудинках, проблеми шкільного навчання, робота з батьками, проблеми бездоглядності, статеве виховання, запобігання дитячій злочинності, робота з важковиховуваними. Програмою професійної підготовки передбачається також заняття з аутогенного тренування, гімнастики, рольових ігор, мови жестів, імпровізації, а також предметів мистецького циклу.

Вихованість дітей цих закладів є показником професіоналізму їх вихователів, а професійна підготовленість повинна бути спрямована на забезпечення вихованцям нормального повноцінного дитинства і на підготовку їх до майбутнього дорослого життя.

У підготовці виховательок для дитячих містечок одним з найважливіших елементів є поєднання теоретичного і практичного психолого-педагогічного навчання. Професійно складовою діяльності виховательки є навченість брати на себе відповідальність за виховання дітей, створювати навколо них атмосферу стабільності та захищеності. Професійна складова виховательки має передбачати готовність до розв'язання численних проблем як побутового, так і суто педагогічного характеру. Тому процес професійної підготовки виховательок для дитбудинків – дитячих містечок відзначається високим ступенем практично-життєвої доцільності. Важливою передумовою для успішної професійної підготовки виховательок для дитбудинків є система всебічного, психологічно обґрунтованого професійного відбору кандидаток на посаду виховательки, що включає докладне вивчення об'єктивних характеристик, тестування та практичну перевірку їхніх фахово-педагогічних, морально-психологічних і господарських якостей. [5].

У ході професійної підготовки виховательок дитячих містечок великого значення надається також вивченню предметів психолого-педагогічного циклу, які мають виразну практичну спрямованість і безпосередню зорієнтованість на проблеми виховання дітей у системі дитбудинків дитячого містечка.

Підготовка виховательок до майбутньої професійної діяльності здійснюється шляхом опанування знань, умінь і навичок у різноманітних сферах діяльності, що має на меті забезпечити умови для ефективного впливу на особистісний розвиток та організацію побуту вихованців.

Кінцевий підсумок, результат кількарічного перебування дитини в дитячому містечку аналогічний з цілями вітчизняної системи соціального догляду, проте професійна підготовка виховательки для дитбудинків дитячих містечок передбачає чималий простір для підвищення її фахового та морально-психологічного рівня.

Професійна підготовка виховательок передбачає також їх постійне психолого-педагогічне самовдосконалення, сприяє розв'язанню їхніх власних життєвих та особистих проблем, спирається на широку систему соціально-економічного захисту вихованців і співробітників дитячих містечок.

Вихователька в дитячому містечку є центральною постаттю виховного процесу, через те головним завданням її професійної підготовки є навчання творчого, відповідального, гуманного мислення і діяння при розв'язанні найрізноманітніших практичних проблем виховання.

Література

1. Badry G., Buchka M., Knapp R. Pädagogik Grundlagen und Arbeitsfelder. – Berlin. – Luchterhand. – 2002. – 389 S.
2. Bericht über die Verbesserung der Sekundarbildung: Politik, Ziele, Strukturen, Inhalt und Methoden. – Geneva. – December 2006. – 157 S.

3. Hederer I. Pädagogik/ überlegungen zur Erziehung. – München – Wien. – Günter Olzog Verlag. – 2001. – 224 S.
4. Höltershinken D. Zur Situation des Studienganges der beruflichen Fachrichtung Sozialpädagogik// Bader R., Pätzold G (Hrsg). Ichrerbildung im Spannungsfeld von Wissenschaft und Beruf Bochum: Universitätsverlag Dr. N. Brockmeyer. – 1995. – S. 197 – 214.
5. Kinder- und Jugendhilfe im SOS – Kinderdorf “Saar”. – München. – Hrsg.: Socialpädagogisches Institut des SOS – Kinderdorf. – 1998. – 55 S.

Ковальова О.

*кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки
Слов'янського державного педагогічного університету*

Гавриш О.

*вчитель іноземних мов Краматорської загальноосвітньої школи
I-III ст. №25*

УДК 37.091.4:173

**ВИКОРИСТАННЯ ІДЕЙ ВІТЧИЗНЯНИХ ПЕДАГОГІВ У
ПІДГОТОВЦІ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ ДО ШЛЮБУ**

У статті проаналізовано проблему підготовки молоді до сімейного життя в працях В.О. Сухомлинського та А.С.Макаренка і можливість використання їх педагогічної спадщини в сучасних умовах. Авторами також розглянуто поняття сімейного виховання, стан сучасної української сім'ї.

Ключові слова: *сімейне виховання, дошлюбна підготовка молоді, дитина.*

Ковалева О.

*кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики Славянского
государственного педагогического университета*

Гавриш Е.

*учитель иностранных языков Краматорской общеобразовательной школы
I-III ст. №25*

**ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИДЕЙ ОТЕЧЕСТВЕННЫХ ПЕДАГОГОВ
ПРИ ПОДГОТОВКЕ МОЛОДЕЖИ К БРАКУ**

В статье проанализирована проблема подготовки молодежи к семейной жизни в работах В.А.Сухомлинского и А.С.Макаренко и возможность использования их опыта в современных условиях. Авторами также рассмотрено понятие семейного воспитания и положение современной украинской семьи.

Ключевые слова: *семейное воспитание, подготовка молодежи к браку, ребенок.*

Kovalova O.

the Candidate of education, the Associate Professor of the Pedagogic department of Slovyansk State Pedagogical University

Gavrysh O.

the foreign languages teacher of the second category of Kramatorsk comprehensive school 25.

USING THE IDEAS OF NATIVE PEDAGOGUES FOR PREMARITAL TRAINING OF YOUTH

The authors analyse the problem of training the youth for the family life in V.Suhomlinskiy and A.Makarenko's works and the possibility for using their experience in the present life.

Keywords: family education, training the youth for the family life, a child.

Постановка проблеми. Соціально-економічні зміни, що відбуваються в українському суспільстві, зумовили глибоку демографічну кризу, нестабільність подружніх взаємин, зниження порога ініціації статевого життя, зростання шлюбного віку населення, збільшення кількості хворих на СНІД та інші захворювання, що передаються статевим шляхом.

Майбутнє інституту сім'ї значною мірою залежить від молоді. Вона визначатиме його з огляду на сформовані уявлення, погляди та переконання. Це актуалізує питання її підготовки до шлюбу як невід'ємної складової системи виховання підростаючого покоління.

Підтримка молоді має ґрунтуватися не на вирішенні проблем за неї, а на здатності долати їх власними силами в межах суспільнозначущих моделей поведінки.

В Україні, на жаль, ще не розроблена національна концепція підготовки молоді до сімейного життя. Недостатньою залишається забезпеченість цього процесу відповідними науково обґрунтованими рекомендаціями та методичними розробками з цих питань. Ще гостріше постає проблема невиправданого дистанціювання сучасних закладів освіти від вирішення контекстної проблеми.

Аналіз стану сучасної української сім'ї дозволяє констатувати: зменшення кількості зареєстрованих шлюбів, високі сумарні показники кількості розлучень, низький рівень народжуваності, інтенсифікація смертності населення, збільшення кількості неповних сімей, трансформація моделей сексуальної поведінки молоді тощо актуалізують проблему підготовки молоді до сімейного життя.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У дослідженнях вітчизняних науковців знайшли своє відображення різні аспекти проблеми підготовки молоді до сімейного життя: статеve виховання та просвіта учнівської молоді (О.Василенко, О.Главацька, К.Корсак, Г.Корчова,

В.Кравець, М.Фіцула,); формування в учнівської молоді мотивації на здоровий спосіб життя (Л.Животовська, В.Кравець, С.Страшко); розвиток культури здоров'я та медичної грамотності студентів (В.Горашук, О.Мельник, Ю.Півченко); гендерне виховання юнаків і дівчат (С.Вихор, Т.Говорун, О.Цокур); соціальна зрілість та шляхи формування життєвих компетенцій молоді (О.Безкоровайна, О.Бурим, О.Галус) тощо.

Однак результати аналізу наукових джерел свідчать, що проблема впровадження елементів педагогічної спадщини Василя Сухомлинського та Макаренка у дошлюбну підготовку студентської молоді ще не була предметом цілісного педагогічного дослідження.

Метою статті – проаналізувати проблему підготовки молоді до сімейного життя в працях В.О. Сухомлинського та А.С.Макаренка та надати можливість використання їх досвіду в сучасних умовах.

Виклад основного матеріалу. Сімейне виховання – невід'ємна складова національної системи освіти та виховання. З його допомогою в сім'ї як вічному загальнолюдському мікросередовищі життєдіяльності декількох поколінь людей розпочинається процес соціалізації особистості, здійснюється передача дітям накопиченого людством, родоводом і батьками досвіду, закладаються основи громадянських, трудових і моральних принципів і норм поведінки, здійснюється підготовка дітей до самостійного сімейного життя.

Сімейне виховання (у широкому розумінні цього слова) — це одна з найбільш давніх споконвічних форм соціалізації та виховання дітей, яка органічно об'єднує культуру, традиції, звичаї, погляди народу, сімейно-побутові умови і взаємодію батьків з дітьми, у процесі якої відбувається повноцінний розвиток і становлення особистості.

Під сімейним вихованням у вузькому розумінні слова (виховною діяльністю батьків) нами розуміється взаємодія батьків із дітьми, яка ґрунтується на родинній інтимно-емоційній близькості, любові, турботі, повазі і захищеності дитини і сприяє створенню сприятливих умов для задоволення потреб у повноцінному розвитку і саморозвитку особистості дитини.

Говорячи про сімейне виховання та дошлюбну підготовку молоді, не можна не згадати видатних українських педагогів А.С. Макаренка та В.О.Сухомлинського, наукові розробки яких ще й досі залишаються об'єктом пильного дослідження вчених сьогодення.

Антон Семенович Макаренко як видатний український педагог, класик української та світової педагогіки, робив усе можливе, щоб виховати справжнього громадянина своєї Вітчизни – людину морально стійку, працьовиту, творчу, колективістську, всебічно розвинену.

У багатьох сім'ях, стверджував Антон Семенович, можна спостерігати цілковиту безтурботність у питанні виховання: просто живуть поруч батьки й діти. І батьки сподіваються, що все само собою вийде. У них нема ані чіткої мети, ані певної програми. Зазвичай, результати будуть завжди випадкові, і часто такі батьки потім дивуються, чому це в них вирости погані діти. Не можна зробити добре будь-яку справу, коли не відомо, чого прагнемо досягти. Виховуючись у таких родинах, діти в майбутньому не можуть побудувати чітку модель власної сім'ї.

На допомогу батькам і вчителям А.С.Макаренко написав «Книгу для батьків» та «Лекції про виховання». Важливо зазначити, що джерелом знань про специфіку сімейного виховання були не лише власний досвід виховання дітей із девіантною поведінкою у колонії ім.М.Горького та комуні ім.Ф.Дзержинського, яких він виховував як своїх рідних, а й спостереження за взаєминами дітей і батьків у тих сім'ях, куди його часто запрошували. В останні роки життя у нього майже щоденно відбувались бесіди з батьками-невдахами. Він отримав близько 1500 листів від таких сімей.

У цій великій і важливій праці Антона Семеновича ми знаходимо роз'яснення тих основних принципів виховання, якими мають керуватися майбутні батьки.

Першочерговим видатний педагог вважав з малечку заохочення дитини до праці. За Макаренко, трудове навчання потрібно починати в дошкільні роки. участь дітей у трудовій діяльності сім'ї повинна здійснюватися в доступній формі – грі. З віком трудові доручення слід ускладнювати і відокремлювати від гри. Праця не повинна перетворюватися на гру. Він радив батькам долучати дітей до постійних господарських справ, не робити за них те, що малята здатні зробити самі [1, 317].

Вихованню дитини дошкільного віку в сім'ї Антон Макаренко надавав особливого значення, оскільки головні засади формування людини закладаються до 5-ти років. Вони становлять 90% усього виховного процесу. У Державній національній програмі «Освіта» наголошується: «...на етапі раннього родинного виховання батьки, як перші педагоги, покликані створити умови для повноцінного фізичного та психічного становлення особистості, забезпечити дитині почуття захищеності, рівноваги, довіри, сформувати активне, зацікавлене ставлення до навколишнього світу. Сім'я несе повну відповідальність за розвиток, виховання і навчання своїх дітей» [2,60].

У «Лекціях про виховання» А.С.Макаренко велику увагу приділяв не тільки проблемам трудового, розумового та естетичного виховання, а й статевої соціалізації дитини. Він вважав, що правильне статеve виховання – це, передусім, формування культури особистості, виховання її як

майбутнього сім'янина, виховання глибокої поваги до жінки. Мета статевого виховання, на думку А. С. Макаренка, – виховати дітей так, аби вони ставились до кохання як до серйозного і глибокого почуття, щоб свою насолоду, своє кохання і щастя вони реалізували в сім'ї.

Культура любовного переживання неможлива без гальмування, організованого в дитинстві. Суть статевого виховання має полягати у вихованні такої інтимної пошани до питань статі, як цнотливість.

А.С. Макаренко приділяв увагу питанням виховання глибокої поваги до жінки: «...той, хто здатний ставитись до жінки спрощено і з безсоромним цинізмом, не заслуговує довіри як громадянин: його ставлення до загальної справи буде теж цинічним, йому не можна вірити до кінця»[3, 247].

Але й дівчат слід учити великій повазі до себе, до своєї жіночої гідності. А. С. Макаренко зазначав, що для формування дружби юнаків і дівчат важливо виховати звичку поступатись один одному, йти назустріч. Така звичка буде вкрай необхідна в сімейному житті.

Зі зміною соціально-економічного та політичного розвитку суспільства змінюються його вимоги до морально-виховної діяльності сім'ї. Якщо сімейне виховання не узгоджується з вимогами суспільства, то мають місце серйозні прорахунки у формуванні особистості дитини, в її уяві про власну майбутню сім'ю. А. С. Макаренко цій особливості надавав великого значення, вважаючи, що наша сім'я не є замкнутим колективом, а становить органічну частину суспільства, що будь-яка спроба сім'ї побудувати свій досвід незалежно від моральних вимог суспільства обов'язково призведе до диспропорції у внутрішнього світу дитини.

Не менш важливу роль у дошлюбній підготовці молоді відіграє педагогічний досвід В.О.Сухомлинського. Окремі ідеї педагогіки Василя Сухомлинського становлять значний інтерес для педагогів вищої школи в теоретичному та практичному аспектах, є джерелом збагачення досвіду формування особистості сучасного студента – майбутнього сім'янина.

Змістово-цільові виховні ідеї пов'язані із актуалізацією вченим проблеми підготовки молоді до подружнього життя та практичним вирішенням цього питання. Виходячи з мети формування якостей майбутнього сім'янина, В.О. Сухомлинський визначив конкретні завдання її досягнення:

- формування моральних уявлень про шлюб і сім'ю (дружба, кохання, відданість, вірність, обов'язок, честь, гідність, відповідальність тощо);
- формування морального ідеалу сімейного життя, розвиток моральних почуттів, що визначають поведінку людини в сімейному житті (особиста симпатія, повага, тощо);

□ формування моральних переконань, на яких ґрунтується кохання, шлюб, сім'я;

□ володіння позитивним досвідом моральних відносин між статями.

При вирішенні складних завдань, що стосуються проблем формування взаємин між юнаками та дівчатами В.О.Сухомлинський приділяв великої уваги збагаченню духовного світу молоді: «Благородство у взаєминах між хлопцем і дівчиною, чоловіком і жінкою – це дерево, яке зеленіє тоді, коли його краса живиться глибоким корінням людської гідності, честі, поваги до людей і до самого себе, непримиренності до зла, бруду, приниження людської гідності [6, 101].

Виходячи з необхідності врахування особливостей статі в підготовці молоді до сімейного життя, В.О.Сухомлинський відстоював диференційований підхід у підготовці особистості майбутнього сім'янина для хлопців, вважаючи, що вони повинні отримувати «чоловіче» виховання, і дівчат, які повинні мати – «жіноче» виховання. «Виховання стійких, мужніх, незламних непримиренних до зла жінок – це, на наш погляд, одне з найважливіших завдань формування людини», – наголошує В.О.Сухомлинський [6, 102].

У працях В.О.Сухомлинського є практичні рекомендації щодо дошлюбної підготовки молоді, які ґрунтуються на засадах поваги до особистості незалежно від її статі: «Як вогню бійтеся, щоб дівчатка відчували: ми слабші, наша доля підкорятися» [6, 203].

«У хлопчиків, вважав видатний педагог, слід формувати якості справжнього чоловіка, створювати для цього спеціальні обставини, щоб у колективі панував лицарський дух ставлення до жінок» [7, 301].

Для Павлівської школи, де працював педагог, був притаманним культ Матері, Жінки. В.О. Сухомлинський намагався організувати діяльність колективу так, щоб не було „спеціально чоловічих" і „спеціально жіночих" видів діяльності. «Те, що треба робити в домашньому господарстві, однаково вміло і старанно повинні робити чоловіки і жінки. Якщо і є якийсь розподіл у самообслуговуванні, то він має бути тимчасовим» [7, 310].

Оскільки не всі батьки готові виконувати свої батьківські обов'язки, педагог рекомендував створити для них «батьківські школи», головне завдання яких полягає у формування педагогічної культури батьків, відповідальності за долю своїх дітей.

У процесі дошлюбної підготовки В.О.Сухомлинський великого значення надає становленню особистості педагога-вихователя – як батька, старшого товариша і друга. У працях «Сто порад вчителю», «Павлівська середня школа», «Розмова з молодим директором школи» відомий вчений розкриває складові високої майстерності педагогів.

Саме тому, працюючи у Слов'янському державному педагогічному університеті, спираючись на досвід видатних педагогів, ми проаналізували сучасний стан дошлюбної підготовки молоді. Студентам технологічного факультету було запропоновано відповісти на 11 запитань, які на нашу думку, повинні розкрити їх відношення до сімейного життя. В опитуванні прийняли участь 59 студентів різних курсів. Результати роботи наведені у таблиці 1.

Таблиця 1

Готовність студентів до сімейного життя

| № | Питання | Співвідношення відповідей | | |
|----|--|----------------------------|----------------------|-----------------------|
| | | Так | Ні | Не знаю |
| 1 | Чи готови ви вступити до шлюбу | 44% | 37% | 19% |
| 2 | Як ви ставитесь до громадянського шлюбу? | 49% | 31% | 20% |
| 3 | Хто є головою у сім'ї? | Мати 5% | Батько 31% | Обидва 64% |
| 4 | Чи повинна сім'я бути повною? | 100% | 0% | Не обов'язково 0% |
| 5 | Чи може сім'я бути одностатевою? | 10% | 86% | 4% |
| 6 | Чи обговорюєте питання сім'ї з партнером? | 44% | 24% | Іноді 32% |
| 7 | Скільки дітей ви плануєте? | Жодного 2% | 1-2 86% | 3 та більше 12% |
| 8 | Чи потрібна школа «Молодих батьків»? | 66% | 12% | 22% |
| 9 | Які питання бажаєте обговорювати у школі «молодих батьків»? | Педагогіка, психологія 81% | Право та релігія 10% | Фінанси, економіка 9% |
| 10 | Спіткалися з питаннями сімейної педагогіки в вузі? | 84% | 4% | Не пам'ятаю 12% |
| 11 | Чи потрібний спеціальний семінар з питань сімейної педагогіки? | 72% | 8% | 20% |

Результати вивчення сімейних орієнтацій студентів дають підстави для **висновків**:

1. У молоді слід формувати установку на сім'ю, сімейне життя.

2. Із метою профілактики хибної орієнтації на холостяцьке життя необхідно знайомити студентів з перевагами сімейного життя.

Аналізуючи дані нашого дослідження, ми дійшли висновку, що 100% студентів вважають, що сім'я повинна бути повною, 86% планують обов'язково мати одну або дві дитини. Вони розуміють, що спражня родина не може бути одностатевою (86%). Але турбує те, що майже половина опитуваних позитивно ставиться до громадянського шлюбу, не розуміючи негативного впливу такої форми шлюбу на власних дітей. Не маючи власного досвіду подружнього життя, студенти згодні, що

необхідно створити «Школу молодих бітьків» (66%) та включити у навчальні плани спецкурс або спецсеминар із питань сімейної педагогіки.

Врешті-решт шлюб несе в собі переваги для суспільства. Суспільство одинаків програє суспільству, яке складається з подружніх пар. Останнє більш законослухняне, оскільки кожний член сім'ї звик турбуватися про інших. Доведено, що люди, які вийшли з неповних сімей, більш схильні до здійснення злочинів. Кращий спосіб подолати злочинність, наркоманію та алкоголізм – це зміцнення сім'ї.

Для підвищення рівня дошлюбної підготовки молоді ми пропонуємо ввести у навчальні плани всіх факультетів спецкурс із сімейної педагогіки, проводити регулярні семінари-практикуми, на яких обговорювати педагогічні та психологічні проблеми подружнього життя, аналізувати можливі конфлікти та способи їх вирішення. До цієї роботи доцільно залучати різних спеціалістів (наприклад, лікарів, психологів, соціальних працівників), сім'ї з різним досвідом подружнього життя, багатодітні родини, батьків, діти яких мають відхилення в розумовому та фізичному розвитку тощо.

Основні завдання загальносоціальної підготовки молоді до сімейного життя можуть бути зведені, на нашу думку, до: ознайомлення із значенням сім'ї в житті людини і суспільства, з суспільною сутністю шлюбно-сімейних стосунків, з історією шлюбно-сімейних відносин та особливостями й труднощами сучасної сім'ї; ознайомлення з основними мотивами створення сім'ї; правильного розуміння дорослості та її проявів; виховання почуття відповідальності за кожний свій вчинок; виховання відповідального ставлення до свого здоров'я і здоров'я інших людей; формування у студентів соціально- ціннісних установок, вміння планувати і здатності реалізовувати свій життєвий шлях; формування здорового способу життя.

Висновки. Отже, спираючись на величезний досвід вітчизняних педагогів у підготовці молоді до сімейного життя, слід створити умови для підвищення рівня соціальної свідомості та сімейного виховання студентів; залучати їх до родинно-спрямованої діяльності; створити необхідні умови для всебічного розвитку молоді та реалізації їх потенціальних можливостей у морально-статевій та сімейно-побутовій сферах.

Вважаємо за потрібне сприяти піднесенню гідності особистості майбутнього сім'янина, сприяти життєвому та родинному самовизначенню студентів, формувати національну самосвідомість майбутніх батьків і громадян незалежної України.

Література

1. Артемова Л.В. Історія педагогіки Україна : Підручник / Л.В. Артемова. – К. : Либідь, 2006. – 419 с.

2. Постанова Кабінету Міністрів України від 14.03.2001р. №243 „Про програму „Українська родина”.
3. Макаренко А.С. Педагогические сочинения : в 8 т. / А.С. Макаренко. – Т.8. – М. : Педагогика, 1984.
4. Макаренко А.С. О воспитании / А.С. Макаренко. – М.: Политиздат, 1990.
5. Сухомлинський В.О. На нашій совісті – людина / В.О. Сухомлинський // Вибр.твори : У 5–ти т. – Т. 5. – К., 1977. – С. 203–217.
6. Сухомлинський В.О. Проблеми виховання всебічно розвинутої особистості / В.О. Сухомлинський // Вибр. твори: У 5–ти т. – Т. 1. – К., 1976. – С. 55–206.
7. Сухомлинський В.О. Як виховати справжню людину / В.О. Сухомлинський // Вибр. твори : У 5–тит. – Т. 2. – К., 1976. – С. 149 – 416.

Коркішко О.

кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки Слов'янського державного педагогічного університету

УДК 37.035: 172.15 «19»

**ПРОБЛЕМА ПАТРІОТИЧНОГО ВИХОВАННЯ ПІДРОСТАЮЧОГО
ПОКОЛІННЯ В ІСТОРІЇ РАДЯНСЬКОЇ ШКОЛИ
(40-50-ТІ РР. ХХ СТ.)**

Статтю репрезентовано як історико-педагогічне дослідження проблеми патріотичного виховання підростаючого покоління в історії радянської школи (40-50-ті рр. ХХ ст.). Вивчення комплексу історико-педагогічних джерел показало, що в розвитку теорії та практики педагогічної освіти 40-50-их років досить чітко окреслилося завдання формування покоління нової формації – справжніх патріотів-інтернаціоналістів.

Ключові слова: *радянська педагогічна наука, радянський патріотизм, інтернаціоналізм, навчально-виховна робота.*

Коркішко Е.

кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки Славянського державного педагогічного університету

**ПРОБЛЕМА ПАТРИОТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ
ПОДРОСТАЮЩЕГО ПОКОЛЕНИЯ В ИСТОРИИ СОВЕТСКОЙ
ШКОЛЫ (40-50-е гг. ХХ в.)**

Статья представлена как историко-педагогическое исследование проблемы патриотического воспитания подрастающего поколения в истории советской школы (40-50-е гг. ХХ в.). Изучение комплекса историко-педагогических источников показало, что в развитии теории и практики педагогического образования 40-50-х годов достаточно четко наметилась задача формирования поколения новой формации – настоящих патриотов-интернационалистов.

Ключевые слова: советская педагогическая наука, советский патриотизм, интернационализм, учебно-воспитательная работа.

Korkishko E.

Associate Professor of Educational Sciences an Associate Professor of the department of Pedagogics of Sloviansk State Pedagogical University

**THE PROBLEM OF PATRIOTIC EDUCATION IN THE HISTORY
GROWING GENERATION SOVERSKOY SCHOOL
(40-50s of the XXth century)**

This article is represented as a history-pedagogical research on patriotic education of the younger generation in the history of the Soviet school (40-50s of the XXth century). The study of complex history-pedagogical sources revealed that the development of theory and practice of teacher education 40-50s clearly okreslylosya task of forming a generation of new generation - the true patriots and internationalists.

Key words: soviet pedagogical science, soviet patriotism, internationalism, obrazovatelno-vospitatelnaya work.

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок з важливими науковими чи практичними завданнями. Проблема патріотичного виховання завжди посідала одне з чільних міст у вітчизняній педагогічній думці різних часів. Виховні традиції української педагогіки склалися впродовж багатьох століть. За цей період наш народ набрав великого досвіду виховання, створив власну педагогічну культуру, в основі якої лежить ідеї народності, духовності, гуманізму, демократизму, патріотизму тощо.

Соціально-політичні зміни в Україні на початку ХХ ст. кардинально вплинули на подальший розвиток патріотичних ідей. В умовах першої у світі соціалістичної держави патріотичні ідеї набули нового змісту, визначивши сутність радянського соціалістичного патріотизму.

Проблема патріотичного виховання молоді розглядалась як одна з головних у боротьбі за комунізм. Наріжними були питання формування свідомої поведінки дітей у навчальному процесі, у системі позаурочної та позашкільної роботи, у повсякденному житті та розвиток патріотичних почуттів.

Аналіз останніх досліджень і публікацій на які спирається автор, у яких започатковано розв'язання цієї проблеми і виділення нерозв'язаних раніше частин загальної проблеми, яким присвячено означену статтю. Здійснюючи історико-педагогічний підхід щодо дослідження проблеми патріотичного виховання, ми спиралися на праці з історії школи та педагогічної думки І.Каїрова, М.Колмакової, Т.Корнейчик, Ф.Корольова, З.Равкіна, М.Шабаєвої та ін. При цьому було взято до уваги висновки

філософа Е.Ільєнкова про необхідність вивчення минулого і його ілюзій не лише з боку його плюсів, але й з боку нерозривно пов'язаних мінусів, досліджувати минуле, не ідеалізуючи його.

Дослідженню цієї проблеми приділялося належну увагу, зокрема таким її аспектам, як формування патріотичних переконань у навчально-виховному процесі та в позакласній роботі (Є.Голант, І.Мар'єнко, І.Огородніков, Г.Щукіна та ін.), особливостям виховання патріотизму на різних вікових та історичних етапах (С.Батишев, Г.Волков, В.Сластьонін та ін.).

Важливу допомогу для нашого дослідження представляють праці І.Августевич, Є.Осовського, М.Плохової, В.Пряникової, З.Равкіна, О.Сухомлинської, Ф.Фрадкіна. Авторам вдалося по-новому підійти до пояснення та оцінки подій недавнього педагогічного минулого, повніше та об'єктивніше представити радянський період історії вітчизняної освіти як неоднозначної й різнобічної.

Формулювання цілей статті, постановка завдання. Мета полягає в розкритті особливостей організації патріотичного виховання в педагогічній теорії та виховній практиці періоду 40-50-их рр. ХХ ст., визначенні його значення та ефективності для виховної роботи сучасної загальноосвітньої школи.

Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів. Доля радянської школи 40-50-их років найтісніше пов'язана з пануванням в країні морально-психологічної обстановки: придушення колективістської психології індивідуальних особливостей особистості, жорстка ідеологізація всіх сторін духовного й суспільного життя, утвердження спільних «керівних» принципів, на яких виховувалося не одне покоління (інтереси держави – понад усе, кожен з нас перед Батьківщиною – вічно в боргу, дозволено тільки те, що прямо зазначено державною владою, інакомислення – тяжкий злочин перед державою і суспільством [2, с. 4].

У перші післявоєнні роки було прийнято низку постанов із питань культури та мистецтва, спрямованих на посилення їх ідейно-політичного впливу на суспільну свідомість. Зазначимо, що жодна ідеологічна кампанія не обійшла стороною школу. Постанови, публікації, організовані партійними органами кампанії створювали обстановку страху і пригніченості, прямо чи опосередковано відбиваючись на стані навчальної та виховної роботи школи. Переглядався зміст шкільних програм із низки навчальних предметів, вносилися зміни, що підсилювали ідеологічну спрямованість освіти. Це, безумовно, негативно позначалося на роботі школи.

Якщо відкинути ідеологічну оболонку поняття «радянський патріотизм», то не можна не зазначити, що в досліджуваний період було накопичено чималий досвід із виховання у школярів любові до своєї

Батьківщини. Було розгорнуто в післявоєнні роки краєзнавчу, пошукову роботу піонерів та комсомольців, яка не могла не виховувати поваги до «малої Батьківщини», почуття глибокої вдячності старшим покоління – поколінням переможців у війні з фашизмом, яке підняло з руїн міста й села. Учні брали участь у районних, обласних, республіканських експедиціях і походах, знайомилися з природними багатствами Батьківщини, вивчали історико-революційні події, що відбувалися в рідному краї, збирали історичні документи, матеріали, які використовувалися для створення шкільних музеїв, залів і куточків бойової та трудової слави. У процесі цієї багатогранної пошукової роботи зростала громадська активність учнів, зміцнювалося почуття відповідальності за доручену справу, накопичувався досвід виконання завдань не лише в межах школи, а й поза нею, розширювалися зв'язки з підприємствами, колгоспами та радгоспами, архівами та музеями. Така діяльність давала позитивні результати: сприяла соціалізації юнаків та дівчат, їх швидшу адаптацію в трудових колективах після закінчення школи, розвиток навичок спілкування, комунікативних та організаторських здібностей.

Проте були й серйозні недоліки. Нерідко повсякденна клопітка робота з використання краєзнавства в патріотичному вихованні учнів підмінялася епізодичними масовими урочистими заходами. У багатьох школах у цій роботі брали участь комсомольські та піонерські активи, передовий досвід аналізувався слабо, багато його досягнень у наступні роки було втрачено [6, с. 175].

У 50-60-ті роки з'являються педагогічні дослідження, у яких розглянуто можливості патріотичного виховання в процесі навчання. У працях Г.Громогласової, Н.Єрмакової, В.Кочарова, Є.Суль, О.Солинської подано конкретний аналіз можливостей патріотичного виховання з різних предметів у процесі навчання.

У підручниках з педагогіки Є.Голант, Ш.Ганеліна, Б.Єсіпова, Г.Каїрова, Ф.Корольова, Г.Щукіної та ін. розкрито сутність радянського патріотизму та пролетарського інтернаціоналізму як моральних якостей особистості; розглянуто проблеми формування в учнів патріотичних та інтернаціональних знань і почуттів у системі навчальних занять. Значне місце відведено різним формам позакласної та позашкільної роботи.

Завдання виховання радянського патріотизму вченими неодмінно пов'язувалася з проблемою формування в учнів почуття інтернаціоналізму. Поширення в 50-ті роки отримали клуби інтернаціональної дружби, різнокольорових краваток, об'єднання «Глобус». Тут школярів знайомили з міжнародними подіями, з боротьбою молоді світу проти імперіалізму та війни, інформували про зовнішню політику Радянської держави, про дружбу і співробітництво країн. Школа та позашкільні установи на честь знаменних

подій (червоних дат календаря) проводили зльоти, змагання, конкурси, багаття дружби, збори. Традиційною формою патріотичного та інтернаціонального виховання учнів стала переписка з однолітками братніх національних республік і країн соціалістичної співдружності [5, с. 66].

У ці роки радянська школа особливу увагу приділяла вихованню патріотизму в суспільно корисній праці, тому що це був час підвищеної уваги залучення учнів до праці, що було викликано особливостями розвитку суспільства. Рішення з господарських питань, прийняті в 50-ті роки, спрямовувалися на оновлення продуктивних сил країни, на більше використання економічного потенціалу країни, на підвищення добробуту народу. Поворот школи до політехнізації і трудового навчання супроводжувався всебічною підтримкою та розширенням мережі будинків дитячої технічної творчості, організацією різноманітних смотрів раціоналізаторської роботи шкільних гуртків і позашкільних установ.

Накопичуючи трудові навички, учні виконували замовлення дитячих садів на виготовлення ігор та іграшок, ремонтували меблі, конструювали наочні посібники для шкільних кабінетів. Повсюдно створювалися учнівські виробничі бригади, які активно діяли в колгоспах і радгоспах. Участь школярів у загальнонародній праці набула форми патріотичного руху. У ці роки було накопичено великий досвід залучення учнів до праці на об'єктах будівництва.

У цілому, 50-ті роки в історії радянської школи відзначені розвитком масових форм патріотичного виховання піонерів і школярів: рух тимурівців, юних садівників, організація «зон піонерського дії».

Тимурівці брали шефство над сім'ями інвалідів війни та праці. Активно брали участь піонери в розвитку садівництва. До кінця 50-их років цей патріотичний рух охопив усю країну. Учні озеленювали міста, села, закладали нові сади, доглядали могили учасників революційного руху, громадянської та Великої Вітчизняної воєн. Міцно увійшли в життя піонерів 50-их організації «зон піонерського дії», які взяли на себе турботу про дитячі садки, ясла, лікарнях, бібліотеках, про благоустрій вулиць і дворів, розташованих в мікрорайоні своєї школи.

Оновлення та демократизація життя, які почалися в другій половині 50-их років, загострили інтерес педагогічної науки до процесу формування особистісних якостей школяра. У 1958 році був опублікований проект програми виховної роботи загальноосвітніх шкіл, у якому було вказано, які якості особистості необхідно формувати в учнів початкових, середніх і старших класів і в яких видах предметної діяльності вони формуються, які поняття, уявлення і звички мають стати надбанням кожного школяра. Проте рекомендації щодо організації виховного процесу були зайво заформалізовані, не враховували творчої індивідуальності вчителя.

У змісті всіх наукових робіт, пов'язаних з теорією комуністичного виховання, і особливо з проблемою патріотичного виховання, можна чітко побачити їх залежність від політики комуністичної партії, від змісту різних партійних документів, простежити, як одномоментні, а часто й науково невиправдані завдання перетворювалися на орієнтири виховної роботи.

Так, у період дії Закону про школу (1958 р.) школярам наполегливо нав'язувалася думка про те, що їхнє майбутнє – фізична праця у сфері матеріального виробництва. На це було націлено всю виховну роботу в зазначений період. Було поставлено завдання навчати підростаюче покоління підпорядкуванню своїх інтересів громадським, присвячувати себе повністю розв'язанню загальних проблем соціалістичного будівництва, вставати стіною всім за одного і одному за всіх. Працю оцінювали як громадський обов'язок, як радість того, що вона «вливається в працю моєї республіки». Потрібно було жити для того, щоб працювати, а не навпаки [3, с. 24].

В абсолют було зведено обов'язки людини перед суспільством: виконання партійних рішень в ім'я збереження наявного ладу, вияв політичної свідомості, патріотичних почуттів. Через доповіді, бесіди, тематичні вечори, читацькі конференції у школярів формувався певний стереотип політичного мислення, що вимагав бути готовим проводити рішення радянського уряду в життя, захищати свою Батьківщину, бути справжнім патріотом своєї країни.

Висновки з цього дослідження й перспективи подальших розвідок у цьому напрямку. У процесі дослідження з урахуванням комплексу об'єктивних факторів проаналізовано проблеми, визначено тенденції процесу розвитку патріотичного виховання в 40-50-ті роки ХХ століття. Сформульовано конструктивні висновки для розв'язання сучасних завдань патріотичного виховання молоді.

Література

1. Августевич И.И. История школы и педагогики России 1917-1992 гг.: Учебн. пособие. / И.И.Августевич – Москва-Белгород, 1994. – 105 с.
2. Кудрявцев В.Н. Механизм социальной деформации / В.Н.Кудрявцев // Вопросы философии. – 1989. – № 11 – С. 4-9.
3. Мосолов В.А. Эволюция этических парадигм и ценностных ориентаций педагогической мысли России XIV-XX вв. / В.А.Мосолов // Аксиологические аспекты образования: Сб. науч. тр. / [Под редакцией З.И.Равкина]. – М.: РАО, 1994. – С. 23-24.
4. Нариси історії українського шкільництва. 1905 – 1933: Навчальний посібник / Ольга Василівна Сухомлинська та ін. / [За ред. О.В.Сухомлинської]. – К.: Заповіт, 1996. – 304 с.
5. Общественно-политическое воспитание учащихся: из опыта работы старших классов. – М., 1960, – С. 6670.

6. Очерки истории школы и педагогической мысли народов СССР (1941-1961 гг.) / Ред. кол. А.М.Арсеньев и др. – М.: Педагогика, 1988. – 270 с.
7. Пряникова В.Г., Равкин З.И. История образования и педагогической мысли: Уч.-справочник / В.Г.Пряникова, З.И.Равкин – М.: Новая школа, 1994. – 96 с.

Саяпіна С.

кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки Слов'янського державного педагогічного університету

УДК 373.2.016: 316.614 «19»

**ПРОБЛЕМА ОЗНАЙОМЛЕННЯ ДОШКІЛЬНИКІВ ІЗ
СОЦІАЛЬНОЮ ДІЙСНІСТЮ В ДОШКІЛЬНІЙ ПЕДАГОГІЦІ
(20-30-ТІ РР. ХХ СТ.)**

Статтю репрезентовано як історико-педагогічне дослідження проблеми ознайомлення дошкільників із соціальною дійсністю в дошкільній педагогіці (20-30-ті рр. ХХ ст.). Проаналізовано педагогічну теорію, у межах якої інтерпретовано вищезазначену проблему. Виділено основні тенденції та представлено моделі розвитку теорії і методики ознайомлення дошкільників із соціальною дійсністю.

Ключові слова: соціальна дійсність, дошкільна педагогіка, дошкільник, дошкільна освіта.

Саяпина С.

кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики Славянского государственного педагогического университета.

**ПРОБЛЕМА ОЗНАКОМЛЕНИЯ ДОШКОЛЬНИКОВ С
СОЦИАЛЬНОЙ ДЕЙСТВИТЕЛЬНОСТЬЮ В ДОШКОЛЬНОЙ
ПЕДАГОГИКЕ (20-30-е гг. ХХ ст.)**

Статью представлено как историко-педагогическое исследование проблемы ознакомления дошкольников с социальной действительностью в дошкольной педагогике (20-30-е гг.). Проанализировано педагогическую теорию, в рамках которой интерпретировано данную проблему. Выделены основные тенденции и представлены модели развития теории и методики ознакомления дошкольников с социальной действительностью.

Ключевые слова: социальная действительность, дошкольная педагогика, дошкольник, дошкольное образование.

Sayapina S.

*Candidate of Pedagogical Sciences, Assistant Professor of the Chair of
Pedagogics, Slovjan'sk State Pedagogical University*

**PROBLEM WITH REVIEW PRESCHOOLERS SOCIAL REALITY IN
PRESCHOOL PEDAGOGY (20-30s of the XX century)**

This article is represented as a historical and educational research on pre-school acquaintance with social reality in pre-school pedagogy (20-30s of the XX century). Analysis of pedagogical theory, within which interpreted the above problem. The basic trends and presents a model of development theory and methods of pre-school acquaintance with social reality.

Key words: social reality, preschool education, preschooler, pre-school education.

Постановка проблеми в загальному вигляді та її зв'язок з важливими науковими чи практичними завданнями. Політичні та економічні зміни в нашому суспільстві призвели до змін у соціальній сфері, що закономірно позначилося й на системі освіти підростаючого покоління в цілому й на дошкільній освіті, зокрема. У цей час у змісті освіти відображаються нові явища соціальної дійсності. У зв'язку з цим дошкільна педагогіка починає дослідження деяких нових напрямків, один із них – ознайомлення дошкільників із соціальною дійсністю. У дослідженні зроблено спробу простежити розв'язання цієї проблеми у 20-30-ті роки ХХ століття. У цей період в теорії та методиці ознайомлення дошкільників із соціальною дійсністю було знайдено та перевірено практикою кілька моделей розв'язання цієї проблеми. У сучасних умовах варіативності педагогічної теорії та практики зростає інтерес до витоків становлення дошкільної педагогіки, тому ми вважаємо правомірним звернення до історії для того, щоб сформулювати конструктивні висновки для розв'язання сучасних завдань ознайомлення дошкільників із соціальною дійсністю.

Державна національна програма «Освіта» (Україна ХХІ століття), Національна програма «Діти України», концепція «Сім'я і родинне виховання» визначають одним із пріоритетних завдань становлення особистості – її соціалізацію, яка є складовою гармонійного розвитку людини.

Аналіз останніх досліджень і публікацій, на які спирається у яких започатковано розв'язання цієї проблеми автор, виділення розв'язаних раніше частин загальної проблеми, яким присвячено означену статтю. Проблему соціалізації особистості доволі ґрунтовно досліджено в науковій літературі. Теоретико-методологічні засади соціалізації визначали філософи, соціологи, психологи (Г.Андреєва, Н.Андрєєнкова, Л.Виготський, Ф.Гіддінгс, М.Головатий, І.Кон, М.Лукашевич, В.Москаленко, Б.Паригін, Г.Тард, З.Фрейд, В.Ядов); соціальні педагоги (О.Безпалько, Р.Вайнола, Ю.Василькова, М.Галагузова, Н.Заверико, І.Зверєва, Л.Міщик, А.Мудрик, А.Капська, С.Савченко, С.Харченко, С.Хлебик та ін.).

Формулювання цілей статті (постановка завдання). Мета статті полягає в розгляданні процесу розвитку теорії і методики ознайомлення

дітей дошкільного віку з соціальною дійсністю в дошкільній педагогіці досліджуваного періоду.

Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів. Дослідження показало, що категорія «соціальна дійсність» трактується філософами як актуальне буття людини, її довкілля, соціальна реальність. Більшість із них включають у зміст визначення «соціальна дійсність» природне оточення людини. Сучасна філософська думка розглядає соціальну дійсність у контексті розв'язання соціальних, культурних і політичних проблем сучасної людини.

Звертаючись до педагогічних досліджень з метою визначення категорії «соціальна дійсність», ми виділили два підходи до цієї проблеми: перший (педагогіка середовища) – це думка тих педагогів, які розглядали соціальну дійсність, оточуюче дитину середовище як засіб виховання та соціалізації особистості (Б.Бім-Бад, І.Кон, Ю.Мануйлов); до другого (методичного) підходу ми віднесли позицію тих вчених, які використовували соціальну дійсність як одну зі складових змісту освіти, тобто вважали за необхідне створення спеціальних програм з ознайомлення дітей із соціальною дійсністю (С.Козлова, Л.Коломійченко).

Завданнями сучасних педагогічних досліджень є, по-перше, наповнення конкретним змістом розглянутого поняття відповідно до психолого-педагогічних вимог щодо організації процесу ознайомлення дошкільників із соціальною дійсністю, а по-друге, програмно-методичне супроводження процесів соціалізації дітей дошкільного віку.

У період 20-30-их років було видано низку монографій, праць і статей, що розглядали питання ознайомлення з соціальною дійсністю. Аналіз монографій із загальної та дошкільної педагогіки дозволив виділити низку моделей ознайомлення дітей із соціальною дійсністю (див. табл. 1), соціально-орієнтовану, особистісну, гносеологічну, парціальну.

Необхідно звернути увагу, що під час розв'язання проблеми ознайомлення дітей із соціальною дійсністю педагоги дошкільної освіти виходили з положень загальної педагогіки. Дошкільна педагогіка оформила соціально-орієнтовану, гносеологічну й парціальну моделі, які отримали офіційне визнання в програмах дошкільної освіти 30-их років. Ідеї особистісної моделі ми знаходимо і в дошкільній педагогіці, проте, вони не отримали остаточного парадигмального оформлення в розглянутий період.

Ознайомлення дошкільників із соціальною дійсністю у 20-ті роки здійснювалося у двох напрямках: перше – це ознайомлення дітей з подіями та явищами навколишнього життя, і друге – організація суспільного життя всередині свого дитячого закладку.

Таблиця 1

Моделі ознайомлення дітей із соціальною дійсністю у 20-30-ті роки

| Моделі | Загальна педагогіка | Дошкільна педагогіка |
|------------------------------|--|--|
| | Характеристика моделей | |
| Соціально-орієнтована модель | Соціальна дійсність – частина змісту соціального виховання. Ознайомлення дітей із соціальною дійсністю через реалізацію в школі ідеї соціального виховання (Н.Йорданський). | Соціальна дійсність – частина змісту соціального виховання. Процес ознайомлення дітей із соціальною дійсністю через постановку соціального виховання, орієнтуючись на школу (М. Віленська). |
| Особистісна модель | Соціальна дійсність, як частина довкілля дитини. Від правильної організації, перетворення та вивчення середовища, до вивчення соціальної дійсності. Розвиток самостійності, основ самоврядування, особистості вихованця (С.Каменєв, С.Шацький, В.Шульгін). | |
| Гносеологічна модель | Соціальна дійсність як об'єкт пізнання дитини. Ознайомлення з соціальною дійсністю – цілеспрямоване орієнтування учнів на отримання певних знань (А.Дурикін, А.Пінкевич, А.Калашников). | Соціальна дійсність як об'єкт пізнання дитини. Ознайомлення з соціальною дійсністю процес цілеспрямованого повідомлення знань (Н.Крупська, Ф.Левін-Щиріна, Д.Менджеріцька, Р.Прушицька, М.Рубінштейн, А.Суровцева, Є.Тихеева, Л.Шлегер). |
| Парціальна модель | | Соціальна дійсність – пріоритетний напрямок змісту освіти. Акцент під час ознайомлення з соціальною дійсністю на інтернаціональне виховання, антирелігійне виховання, політехнічне виховання (М.Буровцева, Л.Красногорська, С.Пфейфер, Л.Раскін, М.Сарайкін, В.Торбек, С.Чертова). |

Мета ознайомлення дітей із соціальною дійсністю – дати дітям необхідне знання навколишнього життя, розширити відоме коло уявлень, розвинути дитину розумово відповідно до її віку, прищепити необхідні навички до праці, до колективного життя та самоврядування. В основу занять було покладено знайомство дітей з природою. Згідно зі змінами явищ природи за порами року, відбувалося знайомство і спостереження за

навколишнім життям і працею людини в природі. У побудові матеріалу для занять використовувався комплексний принцип, висувалися центральні теми, які пророблялися в бесідах, екскурсійних спостереженнях і закріплювалися ручною працею, малюванням, ліпленням.

«Ознайомлення з соціальною дійсністю» як розділ програми включав у себе підготовку та проведення громадських свят. Основними формами участі дітей у будівництві життя дитячих садків були збори, комісії, чергування, до форм дитячої активності відносили гру й куп, через які дитина залучалася до життя в навколишньому середовищі.

Зазначимо, що накопичений досвід і матеріал щодо ознайомлення дошкільників із соціальною дійсністю у 20-ті роки став передумовою для розробки відповідних розділів програм у 30-ті роки.

У 30-ті роки інтерес до питання ознайомлення дошкільників із соціальною дійсністю отримав подальший розвиток через уточнення і збагачення змісту освіти. Видані програми 1932 і 1934 років включали розділи «Суспільно-політичне виховання в дошкільних установах – 1932 р.» і «Суспільне виховання – 1934 р.». Але буквально через кілька років від цих програм змушені були відмовитися, вважаючи їх надмірно політизованими. Ці програми зводили процес ознайомлення з соціальною дійсністю до політграмоти в дошкільному закладі. Створена єдина програма для дошкільних установ у 30-ті роки (1937 рік) включала в себе розділ «Знайомство дітей з громадським життям», у якому чітко по групах (молодша, середня, старша) було дано методичні вказівки вихователям для роботи щодо поданого розділу програми.

У дослідженні показано, що в перший період (1920-1925 рр.) було поставлено мету – привести дитину до розуміння боротьби класів, що само по собі є новаторською ідеєю того часу у визначенні змісту освіти. Перший період (теоретичного осмислення) став передумовою для конкретизації мети й завдань (знайомити дітей із довкіллям, простежити навколишнє життя), визначення змісту, вибору методів і засобів ознайомлення дошкільників із соціальною дійсністю. Динаміка педагогічних цілей і завдань виглядала так: від цілей загального характеру – усвідомлення класової боротьби, через визначення цілей і завдань педагогічного характеру – ознайомлення дошкільників із новою соціальною дійсністю, до програмно-методичного забезпечення поставлених цілей. Необхідно відзначити, що в другий період (1925-1932 рр.) ознайомлення дошкільників із соціальною дійсністю набуло системного характеру. Усе це призвело до створення спеціального розділу програми «Знайомство дітей із громадським життям». Важливо відзначити, що в програмі було позначено очікуваний результат процесу ознайомлення дошкільників із соціальною дійсністю як сформоване «правильне» ставлення

до цілком певних явищ суспільного життя, що слід визнати педагогічно обґрунтованим.

Аналіз практики дошкільної освіти визначив чотири тенденції розвитку процесу ознайомлення дошкільників із соціальною дійсністю у 20-30-ті роки ХХ століття: становлення (актуалізація) процесу ознайомлення дошкільників із соціальною дійсністю в контексті соціального виховання; збагачення змісту освіти; впливу педологічних досліджень на зміст освіти; пріоритету класових цінностей.

Висновки з цього дослідження та перспективи подальших розвідок у цьому напрямку. На тлі відомої варіативності змісту дошкільної освіти у 20-30-ті роки ХХ століття, робота з ознайомлення дошкільників із соціальною дійсністю не відрізнялася різноманітністю, так як була жорстко задана пануючою в суспільстві ідеологічною доктриною. Програмно-методична творчість педагогів аналізованого періоду розвивалася від спроб комплексної побудови програм ознайомлення із соціальною дійсністю до предметного, утіленого в спеціальному розділі програми.

У процесі дослідження з урахуванням комплексу об'єктивних факторів виділено внутрішню періодизацію розвитку аналізованої проблеми, визначено тенденції процесу розвитку теорії та методики ознайомлення дошкільників із соціальною дійсністю у 20-30-ті роки ХХ століття. Сформульовано конструктивні висновки для розв'язання сучасних завдань ознайомлення дошкільників із соціальною дійсністю.

У 20-30-ті роки педагогами переоцінювався власний досвід дитини, тоді як сьогодення педагогіка більш чітко структурує зміст освіти дошкільників, сама соціальна дійсність стає багатшою та різноманітнішою.

Література

1. Прушицкая Р.И. Пересмотр содержания работы с детьми в дошкольных учреждениях. / Р.И.Прушицкая – М., 1923. – 24 с.
2. Суровцева А.В. Итоги педагогической работы в дошкольных учреждениях в связи с пересмотром. / А.В.Суровцева – М., 1926. – С. 51.
3. Торбек В.М. Педологический анализ системы Монтессори. / В.М.Торбек // Педология и воспитание. Сб. ст. / [Под ред. А.Б.Залкинда]. – М., 1928. – С. 206.
4. Шлегер Л.К. Практическая работа в детском саду / Луиза Карловна Шлегер – М., 1924. – С. 9.

Гарань Н.

аспірантка кафедри педагогіки

Слов'янського державного педагогічного університету

УДК 373.2.016(477)«19»

РЕТРОСПЕКТИВНИЙ АНАЛІЗ СТВОРЕННЯ ПРОГРАМ ДЛЯ ЗАКЛАДІВ СИСТЕМИ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ

Автор розглядає історичний аспект створення та вдосконалення програм для закладів системи дошкільної освіти на різних етапах. Подано порівняльний аналіз змісту програм, які використовувались у роботі дошкільних установ України у 30-80-х рр. ХХ століття. Виділено низку недоліків, які містили програми для навчання та виховання дітей. Висвітлено цікавий досвід роботи відділу дошкільного виховання УНДІП 50-х років з розробки теоретичних і методичних основ дошкільного виховання.

Зазначено, що програма є важливим і суттєвим стрижнем у роботі сучасного дошкільного закладу.

***Ключові слова:** система дошкільної освіти, програма виховання, дитячий садок, дошкільна освіта, гра, вихователь, методичний посібник.*

Гарань Н.

аспірантка кафедри педагогіки Славянського державного педагогічного університету

РЕТРОСПЕКТИВНИЙ АНАЛІЗ СОЗДАНИЕ ПРОГРАММ ДЛЯ УЧРЕЖДЕНИЙ СИСТЕМЫ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Автор рассматривает исторический аспект создания и совершенствования программ для учреждений системы дошкольного образования на разных этапах. Представлен сравнительный анализ содержания программ, которые использовались в работе дошкольных учреждений Украины в 30-80-х гг. ХХ века.

***Ключевые слова** система дошкольного образования, программа воспитания, детский сад, дошкольное образование, игра, воспитатель, методическое пособие.*

Garan N.

graduate student of department of pedagogics of the Slavyansk state pedagogical university

RETROSPECTIVE ANALYSIS OF THE ESTABLISHMENT OF PROGRAMMES FOR THE INSTITUTIONS OF THE SYSTEM OF PRE- SCHOOL EDUCATION

The author considers the historical aspect of the creation and the improvement of the programs to institutions of pre-school education system at different stages. A comparative analysis of the content of the programs, which

were used in the work of pre-school institutions of Ukraine in 30 to 80-ies. the twentieth century.

Keywords: the system of preschool education, the education, the kindergarten, pre-school education, a game, an educator, a methodological manual.

Постановка проблеми... Отримання Україною статусу суверенної держави, перехід до громадянського суспільства зумовили докорінних змін у системі освіти, реформування та модернізацію, зміну основних парадигм усіх її ланок. У цьому контексті дошкільна освіта як вихідна ланка загальної освітньої системи набула пильної уваги.

Головні принципи сучасної української системи дошкільної освіти задекларовано в низці загальнодержавних нормативних документів: Державній національній програмі «Освіта», (Україна XXI століття), Законі «Про дошкільну освіту», Базовому компоненті дошкільної освіти, Державній цільовій програмі розвитку дошкільної освіти на період до 2017 р., де вказується на необхідність наукового забезпечення модернізаційних процесів у вітчизняній системі освіти, які б відповідали сучасним світовим тенденціям, усе це актуалізувало необхідність ретроспективного аналізу історичних віх створення програм для закладів дошкільної освіти.

Аналіз останніх досліджень і публікацій... Проаналізовані нами публікації журналу «Дошкільне виховання» за останні роки переконують, що історичний аспект підготовки програм для навчально-виховних закладів дошкільного профілю висвітлено недостатньо. Питанням створення й упровадження нових програм у роботу сучасних дошкільних закладів освіти присвячено велику кількість статей. Так, наприклад, у статті О. Долинної зроблено аналіз результатів апробації Базової програми розвитку дитини дошкільного віку [1]; у публікації О. Кононко «Добре зернятко – гарні сходи» йдеться про впровадження Програми розвитку та виховання дитини раннього віку «Зернятко» [2]; загальну характеристику програм розвитку і виховання дітей раннього віку здійснила О. Низковська [3]; результати апробації нової Програми розвитку дитини на Черкащині подаються у статті В. Шавровської [11]. Наукові публікації зазначених вище практиків і науковців дозволили зробити висновок, що проблема створення та впровадження програм для дошкільних закладів є досить актуальною, потребує ретельного вивчення і поглибленого дослідження.

Виклад основного матеріалу... Виховання і навчання дітей дошкільного віку в дитячому садку здійснюється відповідно до програми – державного документу, який визначає мету, завдання і зміст навчально-виховної роботи з дітьми у дошкільному закладі.

Програма виховання в дитячому садку синтезувала у собі нові здобутки теорії та практики дошкільного виховання, підкреслюючи

значення даного вікового періоду фізичного і духовного розвитку дитини. Роль дитячого садка в програмі розглядається як перша ступінь загальної системи народної освіти; розкрито завдання і зміст навчально-виховної роботи дошкільного закладу в цілому і, відповідно до кожної вікової групи; вказується на керівну роль вихователя у педагогічному процесі, яка спрямована на всебічний розвиток особистості дошкільника.

Нормативні документи, як правило розроблялися централізовано у Москві і були обов'язковими для союзних республік. На рівні республіканських науково-методичних органів вони доопрацьовувалися, вносилися незначні регіональні зміни і затверджувалися республіканськими Наркомпросами (пізніше міністерствами освіти).

Перший проект такої програми було видано Наркомпросом у 1932 р. Документ складався з розділів, відповідно до видів дитячої діяльності: суспільно-політичне виховання, трудове виховання, музично-рухове, образотворча діяльність, математика, грамота [7]. Створення та впровадження «Програми» сприяло впорядкуванню роботи дошкільних закладів, більш чіткій спрямованості та збагаченню змісту діяльності педагогів-вихователів. Серед недоліків проекту програми можна назвати те, що в ньому не розглядалося, як організувати спілкування дошкільнят із однолітками та дорослими, не виявлено зв'язок між батьками і дитячим садком.

Харківське видання «Радянська школа» у 1932 р. видало «Програми та внутрішній розпорядок дитячого садка» [8].

Програма виховання постійно вдосконалювалася. В 1934 р. було видано «Програму виховання», у якій значної уваги приділено питанням організації та змісту багатогранного життя дітей у дошкільному закладі. Цей документ, який значно збагатився та розширився, містив такі розділи: суспільне виховання, фізичне виховання, малювання, ліплення, трудові заняття, розвиток мовлення, заняття з книгою, початкові знання природи, розвиток початкових математичних уявлень, заняття з навчання грамоти. Незважаючи на вдосконаленість і змістовність програма мала низку суттєвих недоліків: не враховувалися вікові та індивідуальні особливості дітей, запропонований програмою пізнавальний матеріал був занадто складним, зміст не передбачав взаємозв'язок із сім'єю, навколишнім життям, не пов'язаний із працею людей.

У післявоєнний період продовжувалася робота над вдосконаленням змісту і створенням програмно-методичних документів для дошкільної освіти. У цей час у дитячих установах впроваджувались уніфіковані програми та навчально-методичні матеріали. Дослідницька робота, яку провели у післявоєнний період фахівці дошкільного виховання, дозволила ґрунтовно сформулювати нові вимоги до змісту і методів дошкільного виховання, спрямувати їх, перш за все, на підготовку дітей до навчання у школі.

Після війни (1945 р.) вийшло в світ нове «Керівництво для вихователів дитячих садків», у якому уточнювався зміст і методи роботи у вікових групах, вводилося у практику ознайомлення дітей з навколишнім світом. Запроваджувалися активні методи навчання рідної мови, закалювання. Для кожної вікової групи передбачалося проведення «обов'язкових занять» у першій половині дня, ігор і занять за вибором у другій половині дня. Обов'язковість занять полягала у тому, що вони були побудовані на послідовному вивченні програмного матеріалу, мали проводитись у певний час, до них залучалися діти всієї групи, тоді яку попередніх програмних документах вони називалися по-іншому: «організовані заняття» («Програма виховання», 1934 р.), «заняття» («Керівництво», 1938 р.). З метою поліпшення виховного впливу сім'ї на дітей, до змісту було включено розділ «Робота дитячого садка з сім'єю», в якому визначалися зміст, форми і методи роботи з сім'ями дітей.

Слід зазначити певні недоліки цього документу, які, на нашу думку, мали місце, а саме: велика кількість питань із фізичного, розумового та морального виховання не знайшли належного відображення; відсутність наукового обґрунтування питань навчання дітей дошкільного віку. В Україні цей документ було продубльовано і він вийшов під назвою «Програмно-методичні вказівки для вихователя дитячого садка». У 1947 р. Народний комісаріат освіти України затвердив повний Статут дитячого садка.

У новій редакції програми «Керівництво для вихователів дитячих садків», затвердженої у 1953 р. було чітко окреслено мету виховання у дитячому садку – всебічний розвиток дитини, достатньо ясно виділено освітній зміст, який діти мають засвоїти на заняттях під керівництвом вихователя. Особливо наголошувалося на одному із завдань – підготовці до школи: підкреслювалося, що важливою умовою всебічного розвитку особистості є наступність у діяльності дитячого садка і школи. Одним із засобів всебічного розвитку особистості було визначено навчання. Укладачами програми зазначалося, що форми здійснення його можуть бути різноманітними.

Вказувалося на провідну роль вихователя в організації навчання, гри та праці дітей. Остаточо було покінчено з ідеєю вільного виховання, з питання про місце і роль вихователя в педагогічному процесі дитячого садка; було розроблено теоретичні основи дошкільної дидактики, а заняття вважалися основною формою організації навчання в дитячому садку.

Розділи, за якими повинно було здійснюватися навчання на заняттях визначалися дуже чітко: «Малювання», «Ліплення», «Конструювання», «Лічба», «Розвиток мови в поєднанні з ознайомленням із предметами та явищами природи і суспільного життя». Було визначено кількість занять, їх тривалість для кожної вікової групи.

У програмі окреслювалися провідні напрями всебічного розвитку дітей дошкільного віку, визначалися головні засоби, якими вони здійснювалися – гра, праця, навчання. На перше місце було поставлено різноманітні види ігор, акцентувалося, що гра – є основним видом діяльності дітей дошкільного віку.

Вищезазначений документ вийшов під назвою «Програмно-методичні вказівки для вихователя дитячого садка» у 1955 р. і складався з п'яти розділів: «Завдання і зміст роботи дитячого садка», «Молодша група», «Середня група», «Старша група», «Робота дитячого садка з батьками», а також додатків, у яких було рекомендовано необхідні для забезпечення педагогічного процесу іграшки, посібники, обладнання та меблі. Планування навчально-виховної роботи здійснювалося по вікових групах, кожна з яких мала підрозділи: «Задачі виховання і особливості даного віку дітей», «Організація життя дітей і виховання їх поведінки», «Фізичне виховання», «Ігри», «Рідна мова й ознайомлення з навколишнім», «Лічба», «Малювання, ліплення, аплікація, конструювання» (розпочинаючи з середньої групи), «Музичне виховання».

Упродовж 50-х років в Україні велися розробки теоретичних і методичних основ дошкільного виховання. Головним чином дана робота була зосереджена у відділі дошкільного виховання УНДП. Група провідних науковців працювала над актуальними проблемами: питання розумового та мовленнєвого розвитку дітей дошкільного віку розробляла Є. К. Сухенко; вивченням шляхів збагачення дитячого словника на основі активізації пізнавальної діяльності та розширенні світогляду займалася К. П. Савельєва; розробляла методи та прийоми розвитку мови у дітей раннього віку та вивчала педагогічні умови засвоєння дітьми до трьох років граматичної будови української мови Г. Ф. Лоза; над обґрунтуванням системного підходу до навчання в дитячому садку та змістом базових знань, які мають засвоїти дошкільники, працювали К. В. Назаренко та З. Є. Лебедева; систему фізичних вправ, рухливих ігор і занять розробляли М. К. Шейко, Т. І. Дмитренко. Результати досліджень були відображені в надрукованих у цей період посібниках.

З метою створення цілісної системи виховання дітей раннього та дошкільного віку в 1959 р. було прийнято урядове рішення про створення нового типу дошкільного закладу: ясла-дитячий садок. Постановою передбачалося об'єднання закладів із урахуванням місцевих умов і можливостей двох типів дитячих установ – ясел і дитячих садків, що вимагало розробки нової єдиної програми виховання дітей переддошкільного та дошкільного віку.

Розробку нової програми було доручено Академії педагогічних наук разом із Академією медичних наук СРСР. Основу нового документу

становили дані досліджень у галузі дошкільної педагогіки, дитячої психології та суміжних наук про розвиток дитини, поєднані з узагальненим кращим практичним педагогічним досвідом. Ця подія стала початком розвитку системи безперервного виховання і навчання дітей до школи, що вимагало поєднання зусиль педагогічної та наукової спільноти для створення єдиної програми виховання дітей від 2 місяців до 7 років.

Єдина «Програма виховання у дитячому садку» (1962 р.), була підготовлена великим колективом авторів, затверджена Міністерством освіти, була націлена на ліквідацію міжвікового розмежування виховного процесу, у ній подавався зміст навчально-виховної роботи з дітьми від раннього віку до моменту вступу до школи.

Більше аніж у попередніх програмно-методичних документах, у ній знайшли своє відображення питання організації навчання дітей. Програмний матеріал розділу «Навчання на заняттях» створював сприятливі умови для реалізації принципу системності у навчанні, повноцінному засвоєнню дітьми навчального матеріалу, розумінні доступних дітям взаємозв'язків предметів і явищ оточуючої дійсності. Програма передбачала формування певних знань, умінь і навичок, позитивних звичок поведінки, моральних якостей, необхідних для всебічного розвитку особистості дитини. У ній було рекомендовано режим занять, відпочинку, розваг, сну, харчування, прогулянок. Керуючись цим документом, вихователь мав забезпечувати вирішення різнобічних завдань виховання дошкільників у процесі гри, розвагах, праці, навчання та побутової діяльності [4].

Вкотре програма зазнала змін у 1969 р. Вона була створена на основі наукових досліджень і найкращого досвіду роботи, з урахуванням вимог, пов'язаних із переходом початкової школи на нові програми навчання. Зазначимо, що «Програма виховання і навчання у дитячому садку» витримала дев'ять перевидань, була перекладена на багато мов світу і слугувала базисом для створення подальших програмних документів.

Починаючи з 1971-1972 навчального року заклади дошкільної освіти України стали працювати за новою «Програмою виховання в дитячому садку», яку було видано в серпні 1971 р. достатнім накладом російською й українською мовами, що дозволило забезпечити нею всіх дошкільних працівників [5]. Програму складено з урахуванням наступності між дошкільною та початковою освітою. У ній особливо наголошувалося на необхідності підсилення загально-виховної і загально-розвивальної ролі дошкільних установ і підвищенні якості всебічної підготовки дітей до школи. У пояснювальній записці більш повно, порівняно з попередніми програмними документами, давалася характеристика дитячого садка як установи суспільного виховання дітей раннього та дошкільного віку. Було дано повну характеристику фізичного і психічного розвитку дітей,

розкривалася роль виховання у цьому процесі, що дозволяло вихователю більш усвідомлено впливати на процес виховання і навчання дітей, передбачати і проектувати формування особистості кожної дитини.

У постанові «Про подальше поліпшення суспільного дошкільного виховання і підготовки дітей до навчання у школі» (1984 р.) вказувалося на необхідність поліпшення роботи дошкільних закладів у зв'язку з підготовкою дітей до школи. Згідно з цією постановою при школах і дошкільних закладах організовувалися так звані «нульовки» або «нульові класи», які забезпечували початкове навчання дітей з шести років.

У зв'язку з реформою загальноосвітньої та професійної школи Інститутом дошкільного виховання АПН СРСР була створена «Типова програма виховання і навчання у дитячому садку», затверджена Міністерством освіти СРСР (1984 р.) [10].

Програма охоплювала чотири вікових етапи фізичного та психічного розвитку дитини впродовж дошкільного віку: ранній вік – від народження до 2 років, молодший дошкільний вік – від 2 до 4 років, середній – від 4 до 5 років, старший – від 5 до 6 років. Програма для виховання дітей сьомого року життя була видана окремо у 1985 р. [9].

Передувала розділам «Пояснювальна записка», яка акцентувала увагу на новому в змісті програми для кожної вікової групи, визначала важливість діяльності вихователя дошкільного закладу. Програмний матеріал для кожної вікової групи було представлено у двох розділах: «Організація життя і виховання дітей», «Навчання на заняттях», які починалися з постановки і розкриття виховних завдань для певної вікової групи, зміст для всіх вікових груп був взаємопов'язаний.

Основна увага вихователя спрямовувалася на вивчення дитини, знання вікових закономірностей і вікових психофізіологічних особливостей її розвитку. Програма чітко вказувала на необхідність керівництва різними видами дитячої діяльності – ігрової, трудової, навчальної, побутової, – під час яких могли активно засвоюватися знання, уміння, певні звички поведінки. У програмі наголошувалось на необхідності єдності дій дитячого садка і родини, оскільки успішне вирішення навчально-виховних завдань програми можливе лише за умови гармонійного поєднання суспільного і сімейного виховання.

Отже, «Типова програма виховання і навчання у дитячому садку» склала основу для розробки програм у союзних республіках. У ній вказувалося, що основний зміст повинен зберігатися, заперечувалося скорочення або розширення програми, але проголошувався регіональний підхід до змісту дошкільного виховання, його уточнення в межах кліматично-географічних, економічних, культурних особливостей. Також

було рекомендовано включати в програму національні літературні, музичні та художні твори, народні ігри тощо.

В УРСР «Програму навчання і виховання в дитячому садку» було підготовлено і видано у 1986 р. [6]. Порівняно з попередніми в новій було збагачено зміст, підвищено вимоги до рівнів розвитку різноманітних видів діяльності дітей; були викладені основи фізичного, розумового, морального, трудового, естетичного виховання дітей перших шести років життя. Кожний новий розділ починався з постановки та розкриття виховних завдань, що висувалися перед вихователями певної вікової групи дошкільників.

До недоліків змісту дошкільного виховання 50-80-х років слід віднести надмірну заполітизованість і заідеологізованість. Так, наприклад, у «Програмі виховання в дитячому садку» (1962 р.) було визначено наступний зміст ознайомлення дітей підготовчої до школи групи із суспільно-політичним життям: ознайомлення з революційним святом 7 Жовтня; знайомство з Батьківщиною – Радянським Союзом; ознайомлення зі святом 1 Травня; ознайомлення з республіками країни; ознайомлення з Радянською Армією, її історією, подвигами воїнів; ознайомлення з Леніним і його соратниками. Видана у 1984 р. „Типова програма...” зміст матеріалу з ознайомлення дітей із явищами суспільного життя містила майже без змін. Розробка науково-методичного та навчально-методичного забезпечення педагогічного процесу здійснювалася відповідно до визначених у програмах завдань, змісту і напрямів освітньо-виховної роботи дошкільних закладів.

Висновки... Проаналізовані нами матеріали свідчать, що за радянських часів основою була єдина програма для всіх республік країни, а у кожній союзній республіці на основі єдиної створювалася своя, з урахуванням національної специфіки – мови, традицій, місцевих умов. Це унеможливило створення та введення у дію варіативних або авторських програм для навчання та виховання дітей дошкільного віку.

Зроблений нами ретроспективний аналіз розробки програм для закладів дошкільної освіти дозволяє стверджувати, що існуючі у теперішній час різноманітні програми виховання та навчання дітей у дошкільних закладах є результатом багаторічної копійки праці науковців, наукових і науково-педагогічних колективів. А сама програма є важливим і суттєвим стрижнем у роботі сучасного дошкільного закладу.

На шляху реалізації визначених державою завдань щодо розвитку змісту освіти екскурс в історію дозволяє уникнути помилок, виявити досягнення, зберегти і примножити її здобутки, усвідомити сучасні надбання та спроектувати майбутнє.

Література

1. Долинна О. Базова програма розвитку дитини дошкільного віку : апробацію завершено / О. Долинна, О. Низковська // Дошкіл. виховання. – 2007. - № 3. – С. 3-4.
2. Кононко О. Добре зернятко – гарні сходи : про Програму розвитку та виховання дитини раннього віку «Зернятко» / Олена Кононко // Дошкіл. виховання. – 2005. - № 3. – С. 4-5.
3. Низковська О. Цілісний підхід до виховання наймолодших : про програми розвитку і виховання дитини раннього віку / Олена Низковська // Дошкіл. виховання. – 2007. - № 12. – С. 7-10.
4. Програма виховання у дитячому садку. – К.: Рад. шк., 1962. – 240 с.
5. Програма виховання у дитячому садку. – К.: Рад. шк., 1971. – 255 с.
6. Програма виховання і навчання у дитячому садку / Під. ред. Є.А. Таранової. – К.: Рад. шк., 1986. – 208 с.
7. Програма для дошкільних закладів. – Харків. : Радянська школа, 1932. – 152 с.
8. Програми та внутрішній розпорядок дитячого садка. – Харків. : Радянська школа, 1932. – 152 с.
9. Программа обучения и воспитания в подготовительной группе детского сада / Под общ. ред. Е.А. Тарановой. – К.: Рад. шк., 1985. – 73с.
10. Про реформу загальноосвітньої і професійної школи: Зб. док. і матеріалів: Пер. з рос. – К.: Політвидав України, 1984. – 110с.
11. Шавровська В. Черкащани апробують нову Програму розвитку дитини / Валентина Шавровська // Дошкіл. виховання. – 2005. - № 2. – С. 12-13.

*Алмурадова Севда Камиль гызы**аспирантка, Бакинської музикальної академії ім. У.Гаджибекова*

УДК 378

МЕСТО АЗЕРБАЙДЖАНСКОЙ ТАНЦЕВАЛЬНОЙ МУЗЫКИ В УЧЕБНОМ ПРОЦЕССЕ

Автор статті розкриває дидактичну роль і місце танцевальної музики в учебно-воспитательном процесі. Опіраючись на національні традиції і фольклор, автор акцентує увагу на виховальних можливостях азербайджанського танця, на його впливі на формування особистості школяра.

Ключевые слова: *музикально-естетическая культура, національні традиції, фольклор, народний танець, танцевальна музика.*

Постановка проблеми... Среди актуальных проблем, стоящих перед современной общеобразовательной школой Азербайджана, следует выделить музыкально-эстетическую культуру учащейся молодежи. Общеизвестно, фундамент базовой культуры личности закладывается в основном в общеобразовательной школе, где музыкально-эстетическому воспитанию принадлежит особая роль.

Воспитание эстетического отношения к музыке, высоко вкуса неразрывно связано с формированием нравственного облика подрастающего поколения. «Занятия музыкой в общеобразовательной школе имеют своей целью не столько обучение музыке самой по себе, столько воздействию через музыку на духовный мир учащихся, прежде всего, на их нравственность» [1]. Эту мысль замечательный композитор и педагог Д. Кабалаевский постоянно подчеркивал в своих выступлениях и утверждал всей своей деятельностью. И почти в унисон звучат слова известного педагога В.Сухомлинского: «Музыка и пение в школе не только учебный предмет, но и могучее средство воспитания, которое должно эмоционально и эстетически украсить всю духовную жизнь человека» [2, с. 512].

Общепризнанным считается музыкальное воспитание детей на духовных национальной музыкальной культуры. Высокохудожественные образы азербайджанского музыкального фольклора отображают народные эстетические традиции, обладают большой силой нравственно-эстетического воздействия, оставляют неизгладимый след в сознании учащихся.

Следует отметить, что использование азербайджанского фольклора, народной музыки, в частности, национальных танцев, в школах носит эпизодический характер.

Цель статьи – раскрыть дидактические и воспитательные возможности азербайджанского танца.

Основное содержание исследования. В жизни азербайджанского народа танцевальное искусство всегда занимало большое место. Истоки азербайджанского танца уходят своими корнями в глубокую древность. В Азербайджане есть уникальное свидетельство о танцах, бытовавших у древнего народа, жившего на этих землях около десяти тысяч лет назад. Это наскальные изображения танцующих людей в районе Кобыстана. Танцевальные позиции, изображенные на рисунке, позволяют высказать предположение, что художник запечатлел исполнение хороводного танца яллы.

В своем развитии азербайджанский народный танец тесно связан с бытом, нравами, обычаями народа. Умение танцевать для людей – естественная потребность и необходимость. Танцы были обязательной составной частью игр молодежи, свадебных обрядов, массовых гуляний и спортивных состязаний. Формы азербайджанского народного танца весьма многообразны. В танцевальной музыке выражаются присущие каждому танцу ритм и темп.

В научных работах Б.Гусейнли представлена классификация народной танцевальной музыки, которая базируется на трех позициях: музыкальное сопровождение, пол и количество танцоров, жанр самих танцев.

В зависимости от музыкального текста танцевальная азербайджанская народная музыка делится на: вокальную, вокально-инструментальную, инструментальную.

Вокально-танцевальная музыка – древнейший вид сопровождения народного танца; вокально-инструментальная танцевальная музыка – это последующий этап развития народной музыки и хореографического искусства, когда создание простейших музыкальных инструментов и их дальнейшее совершенствование создали условия для инструментального сопровождения пения; и, наконец, инструментальная танцевальная музыка. Эта музыка относится к более позднему этапу развития музыкального и хореографического народного творчества, когда на усовершенствованных музыкальных инструментах можно было исполнять разнообразные танцевальные мелодии.

В зависимости от характера мелодии танец может быть лирическим или огненно-темпераментным, плавным или скачкообразным. Азербайджанский народ создавал танцы, соответствующие его характеру: жизнерадостные, темпераментные, глубоко лиричные, пластичные, наполненные удивительной глубиной чувств и переживаний. Для азербайджанских народных танцев характерным является четко определенный темп. По этому признаку народная азербайджанская танцевальная музыка разделена на три группы: первая – танцы медленного темпа, их в основном танцуют пожилые мужчины и женщины; вторая – лирические танцы умеренного темпа, исполняемые молодыми девушками и юношами; третья – темпераментные танцы быстрого движения, это танцы юношей, но исполняют их и девушки.

Женская танцевальная музыка отличается сдержанностью, мягкостью, плавностью. Легкий и парящий танец построен на пластике движений верхней части тела и рук. Мелодия мужского танца – стремительная, зажигательная, темпераментная, темп быстрый. Танцы отличаются многообразием движений ног. Рисунок танца статичен, он весь – выражение силы, героики, мужественности.

Азербайджанский танец в основном сольный. Когда в танце участвуют несколько человек, то они не взаимосвязаны в танце, каждый танцует как бы самостоятельно, импровизируя и стремясь выделиться и найти новые движения.

Азербайджанской танцевальной музыке присущ четко выраженный акцентированный метроритм. Женскому танцу присущ трехдольный размер, а мужскому – двухдольный. Для азербайджанской народной музыки в основном характерна ритмическая фигура в размере 6/8.

Как правило, азербайджанский народный танец – трехчастный. Первая его часть – стремительная, ходьба по кругу; вторая – лирическая,

исполняемая на одном месте; третья – вновь ходьба по кругу, с присущими стремительностью, величию, большим эмоциональным порывом.

Азербайджанские народные танцы относятся к искусству, так называемых, малых форм. Они не отличаются особой психологической сложностью художественных образов, что определяет простоту их восприятия, доходчивость. Однако, необходимо подчеркнуть, что эта простота чужда примитивности, ну а доходчивость народной танцевальной музыки, как доходчивость всех видов народного творчества, чаще всего сочетается с подлинной глубиной художественного и идейного содержания.

Согласно жанровой классификации азербайджанские народные танцы делятся, как и танцы других народов, на обрядовые, трудовые, героические, военные, спортивные хороводно-игровые и другие тематики. Все они отражают жизнь и быт народа, его национальные особенности, своеобразный национальный колорит.

Большое место среди танцев занимают игровые танцы, которые отличает простота сюжета, веселье, розыгрыш, добрая шутка. Бытовые танцы создавались на основе исторической закономерности развития народа, его связи с бытовыми условиями, обычаями, традициями. Люди танцуют, отмечая различные праздники, торжества, приветствуя гостей. А свадьбы, на которых присутствуют и взрослые, и дети, – это непрерывная музыка, игры, танцы.

Музыка азербайджанских народных танцев, их ритмы знакомы и близки детям. Используя азербайджанские народные танцы в системе музыкально-эстетического воспитания школьников, имеем возможность постепенного включения в сферу их внимания и национального музыкального материала, начиная с наиболее близких по мелодическому и ритмическому строю произведений, таких как музыка народов Закавказья и Средней Азии.

Постепенно, наряду с произведениями, включающими уже знакомые слушателям ладо-ритмические сочетания, можно предложить и другие, менее знакомые произведения музыкальной культуры народов нашей страны, а затем и произведения "профессиональных композиторов, азербайджанских, русских, западно-европейских. Постепенно у учащихся формируется музыкальный вкус, музыкальная культура, обогащается их духовный мир, расширяется мировосприятие.

Учитывая значимость азербайджанских народных танцев в музыкально-эстетическом воспитании школьников, Программа «Музыки» для общеобразовательных школ республики, разработанная доктором педагогических наук, профессором, композитором, О.Раджабовым включает ознакомление учащихся с азербайджанской народной танцевальной музыкой. Программа предусматривает разнообразное применение этого музыкального

матеріала. научний консультант і редактор програми – Народний артист Азербайджана, композитор Т.Кулієв.

Програма побудована з урахуванням вікових особливостей школярів. Так, наприклад, в першому класі на заняттях по музичній ритміці використовуються народні танці «Джыг-джыга», «Кечи мямси», «Иннабы».

Под музику азербайджанських народних танців рекомендується проводити музично-дидактичні ігри, імпровізації, імітувати танцевальні рухи, розвиваючі творчі здібності дітей.

В програму музичних творів, призначених для прослуховування учасниками другого класу, включені народні танці «Гюлгези», «Брилянт», «Дарчыны», «Азербайджан», «Вагзалы».

В третьому і четвертому класах рекомендується прослуховування танців «Улдуз», «Он дёрд», «Новрузу», «Гайтагы».

Выводи. Широке використання народного танца в навчально-виховному процесі сучасної школи, постійне включення музики і ритмів азербайджанських народних танців в процес музично-естетичного навчання і виховання школярів, по нашому глибокому переконанню, дозволить виховати справжнього патріота, громадянина своєї країни.

Литература

1. Кабалецкий Д.Б. Как рассказывать детям о музыке? Советский композитор. М., 1977.
2. Сухомлинский В.А. Рождение гражданина. Изд. печ. соч. М., 1979, Т. I.

Біда А.

аспірант Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького

УДК 378.372

ПРИРОДА ОБДАРОВАНОСТІ В ПРАЦЯХ ВІТЧИЗНЯНИХ ТА ЗАРУБІЖНИХ УЧЕНИХ

У статті розглянута проблема творчості через аналіз її співвідношення з інтелектом, а також питання природи обдарованості, природи творчого процесу в дослідженнях вітчизняних та зарубіжних учених.

Ключові слова: *творчість, обдарованість, природа обдарованості, природа творчого процесу.*

Bida A.

*аспірант Черкаського національного університету імені Богдана
Хмельницького*

ПРИРОДА ОДАРЕННОСТИ В ТРУДАХ ОТЕЧЕСТВЕННЫХ И ЗАРУБЕЖНЫХ УЧЕНЫХ

В статье рассмотрена проблема творчества через анализ ее соотношения с интеллектом, а также вопрос природы одаренности, природы творческого процесса в исследованиях отечественных и зарубежных ученых.

Ключевые слова: *творчество, одаренность, природа одаренности, природа творческого процесса.*

Bida A.

a graduate student, Bogdan Khmelnytskyi national university at Cherkasy

NATURE OF GIFT IN ADVANCED STUDIES OF UKRAINIAN AND FOREIGN SCIENTISTS

In the article the considered problem of work through analysis of it correlation with intellect, and also question the nature of gift, nature of creative process in researches of native and foreign scientists.

Key words: *creativity, gift, nature of gift, nature of creative process.*

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок з важливим науковими чи практичними завданнями. У зв'язку з тим, що суспільний та економічний прогрес визначає творча, обдарована, талановита особистість, нас цікавить позиція у визначенні проблеми співвідношення творчості та інтелекту обдарованих дітей, а також природи творчості, обдарованості працях вітчизняних і зарубіжних учених.

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. Різні підходи до визначення цієї проблеми обґрунтовані в дослідженнях вітчизняних та зарубіжних учених: М. Бернштейн, І. Волощук, О. Губенко, В. Доротюк, М. Євтух, О. Кульчицька, В. Моляко, Л. Чорна, Е. де Боно, Дж. Гілфорд, Е. Торренс та ін.

Формулювання цілей статті (постановка завдання). Метою саттгі є визначення проблеми співвідношення творчості та інтелекту обдарованих дітей, а також природи творчості, обдарованості працях вітчизняних і зарубіжних учених.

Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів. Розглянемо творчість через аналіз її співвідношення з інтелектом. М. Смульсон зробила спробу підійти до такого розгляду творчості, адже до його вирішення існують досить суперечливі підходи. Так, В. Давидов заперечує

проти встановлення зв'язку між інтелектом (мисленням) і творчістю – художньою [5, С.13]. І дійсно так, якщо вважати, що підґрунтям такого заперечення є розуміння того, що в основі творчої (художньої) діяльності лежать потреби та емоції.

На думку М. Смульсон, і художник, і письменник потребують засобів діяльності, а якщо йдеться про творчу інтелектуальну діяльність, тут інтелект виступатиме знаряддям і засобом [12, С.11].

Г. Щедровицький полемізує з В. Давидовим. Він зазначає: “Щоб творчо мислити, потрібно бути не безграмотним..., а знати і уявляти собі структуру мислення” [14, С. 541].

М. Смульсон, підтримуючи думку Г. Щедровицького, пояснює його вислів тим, що існує так звана “теорія інтелектуального порога” Д. Перкінса (D. Perkins), який стверджує, що для оволодіння будь-якою (не тільки творчою) діяльністю потрібний необхідний і достатній рівень інтелекту. Якщо інтелект у індивіда нижчий за цей рівень, індивід не може працювати [15, С. 20].

В. Доротюк, розвиваючи думку М. Смульсон, зазначає: “Звичайно, що творчі здібності та інтелект глибоко пов'язані між собою, але в цьому єдиному блоці індивідуально можуть переважати творчі здібності порівняно з інтелектуальними; особливо це стосується художньо-мистецьких здібностей, які ґрунтуються на певних моторних, сенсорних або природно зумовлених особливостях дитини. Ці особливості не завжди мають високу кореляцію з інтелектом” [6, С. 16-17].

Слушною видається думка І. Зязюна, Н. Базилевича, Т. Дмитренка та ін. відносно ролі інтелекту у формуванні творчості. Слова: “Знання – фундамент творчості. Творча діяльність учня не може вийти за межі знань, що є в нього”, - говорять про таку роль [11, С. 444].

В. Андрієвська підходить до зв'язку інтелекту і творчості як до відносно самостійного чинника обдарованості: вона не обов'язково корелює з рівнем інтелекту індивіда та успішністю його навчання. Дослідниця повідомляє, що якщо у дитини однаково високі (або однаково низькі) й інтелект, і творчі здібності, то вона легко адаптується до школи і, в цілому, задоволена життям – на відміну від дітей, в яких яскраво виражений тільки один вид здібностей. Так, діти з високим рівнем творчості та інтелекту вірять у свої можливості, добре контролюють свою поведінку і водночас вільні у своїх діях, вони добре інтегруються в соціумі, виявляють високу здатність до концентрації уваги і великий інтерес до всього нового.

Діти з низькими інтелектом і креативністю виявляють добру адаптованість, вони вірять у свої можливості, компенсують свій недостатній інтелект підвищеною товариськістю або зручною пасивністю.

У дітей з високим інтелектом і низькою креативністю вся енергія спрямована на досягнення успіхів у навчанні, невдачі вони сприймають як катастрофу. Такі діти не зважуються ризикувати, неохоче висловлюють власну думку, воліють відповідати на вже поставлені запитання. Вони замкнуті, нетовариські, часто ізольовані в колективі, несамостійні в оцінці своєї діяльності і вчинків, тривожні.

Найгірша ситуація у дітей з низьким інтелектом і високою креативністю. Вони відчують постійний конфлікт між власним уявленням про світ і вимогами школи, які вони неспроможні виконувати, страждають від комплексу меншовартості, нездатні концентрувати увагу, бояться оцінки своєї поведінки з боку інших, ізольовані в групі. Таким дітям добре тільки тоді, коли вони можуть поводитися відповідно до власного ритму діяльності і власної фантазії [1, С. 432].

Нам імпонує думка В. Андрієвської про зв'язок інтелекту та творчості і про те, що творчість не обов'язково корелює з рівнем інтелекту індивіда та успішністю його навчання. Зважаючи на характеристику визначених дослідницею груп дітей щодо зв'язку інтелекту та творчості, ми вважаємо, що дітям з високим інтелектом і низькою креативністю, а також із низьким інтелектом і високою креативністю, необхідно приділяти особливу увагу і надавати їм допомогу; потрібно створювати необхідні умови для організації їхньої діяльності із урахуванням розвитку їхнього інтелекту та творчості.

Відповідно до численних досліджень (М. Пономарьов, В. Моляко, С. Сисоєва, В. Дружинін, В. Семиченко), О. Кульчицька визначає творчість як системне явище, яке включає певну сукупність взаємопов'язаних компонентів, а саме: а) творчі здібності; б) творчий процес; в) індивідуальний розвиток творчих здібностей; г) якості особистості, що забезпечують творчу діяльність.

Враховуючи різні підходи вчених до проблеми особливостей поняття “творчість”, ми зауважуємо, що творчість визначається діяльністю, спрямованою на певні досягнення: продукування нових ідей, створення значущого продукту, який є засобом самовираження; передбачає певні особистісні характеристики – достатній рівень інтелекту, гнучкість мислення, нестандартне бачення предмета, оригінальність, креативність.

Згідно повідомленню М. Бернштейна, у 50-60 роки ХХ століття Б. Гізелін розрізняв два рівні наукової творчості. Вчений вважав, що на нижчому рівні наукова творчість зводиться до подальшого розвитку вже встановлених наукових положень шляхом розширення їх використання, при якому не міняється суть основоположних ідей науки. Творчість вищого порядку отримує своє вираження в зміні самої суті встановлених наукових положень, піднімаючи наші наукові знання на новий, більш високий ступень.

Яскравими прикладами такої творчості є створення квантової механіки і теорії відносності. Творчість нижчого порядку є справою багатьох, можна навіть сказати майже всіх учених. Творчість вищого порядку є долею одиниць, яких ми називаємо геніями. Робота перших, можна сказати, сприяє еволюції науки, другі здійснюють наукові революції [2, С. 161].

Творчий процес геніальних та інших обдарованих дітей досліджували вчені Д. Саймонтон та В. Ефроїмсон. Вони розглядали геніальність як вищій рівень прояву творчості, що передбачає одночасне розкриття всього потенціалу здібностей і обдарувань людини [10, С. 57].

На думку О. Кульчицької, у нашій країні проблема обдарованості як наукова ще вимагає своєї розробки, низки питань, що пов'язані з явищем обдарованості як певним відхиленням від норми у континуумі – обдарованість – репродуктивність. Досить нез'ясованим є питання природи цього явища [8, С. 4].

Опираючись на творчі здібності, спробуємо з'ясувати, як у працях вітчизняних та зарубіжних дослідників представлена *природа творчості, обдарованості*, як відбувається творчий процес, щоб зробити відкриття (продукт творчості).

Зокрема, природу наукової творчості з'ясовує М. Бернштейн. Вчений вважає, що в цьому плані найбільш перспективними є дослідження Н. Головіна, Б. Гізеліна та Дж. Гілфорда. Н. Головін зазначає, що центральна нервова система (ЦНС) може розглядатися як обчислювальний запам'ятовувач, здатний не лише приймати інформацію, але й регулювати свою роботу. ЦНС не може функціонувати як серійна лінійна система. У ній, очевидно, наявні незалежні підсистеми у значній кількості, які пов'язані між собою таким чином, що будь-яке число з них може бути одночасно стимульоване як для спільної, так і незалежної діяльності.

Вчений розмірковує таким чином. Будь-який мисленнєвий процес, у світлі цієї теорії, може розглядатися як більш-менш великий пошуковий огляд усієї кори або окремих її ділянок в цілях виявлення і вибору серед закладених моделей таких, які мають певну матеріальну аналогію за своєю структурою і кодом з моделлю, необхідною для вирішення поставленої проблеми. Цей огляд повинен робитися навмання тобто методом спроб і помилок, оскільки закладені моделі спочатку не пов'язані між собою, а систематичний огляд усіх можливих взаємозв'язків (практично незліченних) вимагав би недопустимо великого часу.

Ефективність такого роду пошуків навмання буде, очевидно, найбільшою, якщо ті частини кори, де відбувається пошук, будуть у цей час захищені інтерференції від нової інформації, що знаходиться ззовні. Усе це говорить про те, що розумовий процес, як правило, може відбуватися одночасно ніби в двох планах: свідомо і підсвідомо. У фокусі може

опинитися одна підсистема або обмежена група підсистем (свідомий процес), тоді як інші підсистеми, ізольовані від зовнішнього впливу, одночасно зайняті вирішенням тієї ж проблеми на другому плані (підсвідомий процес).

У разі, коли пошук не знаходить в ЦНС готової моделі або їх комбінацій, достатніх для вирішення поставленої проблеми, ЦНС завдяки своїй саморегулюючій здатності створює в тій чи іншій мірі принципово нову модель, відбувається, як би мовити, творче вирішення задачі. Чим радикальніше ця нова модель відрізняється від усіх попередніх, тим відчутніші нейрофізіологічні зміни, що відбуваються в організмі. Творчий процес, як правило, супроводжується змінами у складі крові, підвищенням її тиску, прискоренням серцебиття, зменшенням апетиту, пониженням діяльності парасимпатичної і активізацією симпатичної системи, тимчасовим виключенням сприймаючого апарату (забуттям усього, що оточує), що завершується відчуттям полегшення і самозадоволення [2, С. 158].

М. Бернштейн вважає, щоб творчо працювати в галузі науки, вимагається заздалегідь опанувати величезний обсяг взаємозв'язаних і складних знань. Навіть найобдарованіша від природи людина без цього накопичення знань не зможе зробити нічого істотно нового в науці. Навпаки, люди навіть із скромними здібностями, але які наполегливо опановують сучасні наукові знання, можуть внести помітний вклад у свою галузь. [2, С.159].

Думку М. Бернштейна підтримує О. Кульчицька. Вона вказує на роботу півкуль головного мозку та їх взаємодію. Дослідниця стверджує, що ліва півкуля обробляє інформацію лінійно, аналітично і логічно, а права — глобально, релятивно, синхронно та інтуїтивно, отже нелінійно. Функція правої півкулі — сприймання структур, зв'язків, почуття прекрасного.

У шкільних заняттях головна роль належить лівій півкулі, що значною мірою знижує діяльність правої.

Взаємодія обох півкуль продукує значно вагоміший результат. Отже, знання і навички, що накопичуються завдяки взаємодії лівої півкулі з інтуїцією і натхненням, які продукує права півкуля, дають високі художні досягнення. Як стверджують дослідники цих питань, «логічне, послідовне, лінійне мислення не повинно бути знеціненим у гонитві за цілісним, інтуїтивним, релятивним мисленням» (Дж. Гілфорд).

Отже, шкільна програма, хоча вона і є певним гальмом творчості, створює необхідні умови для розвитку творчих здібностей дитини [9, С.13].

І. Волощук та М. Євтух вважають, що структурно творчу діяльність можна представити у вигляді діалектично пов'язаних логічних та інтуїтивних компонентів. І не варто впадати у крайність, стверджуючи, що якщо логіка – знаряддя доведення, а інтуїція – знаряддя відкриття нового, то в творчому процесі може мати місце тільки друге. Сьогодні відомо, що

квінтесенцією творчого процесу є не його алгоритм, а ті стрибки думки, за допомогою яких із великої кількості фактів вибираються саме ті, які мають певне відношення до розв'язку даної задачі [3, С. 7].

І. Волощук та М. Євтух розкривають механізм творчості. Творчість провокується потребою зрозуміти, вдосконалити. Ці потреби, будучи усвідомленими і незадоволеними, сприяють нагромадженню у психіці негативних емоцій. На думку вчених, чим більші інтелектуальні обдаровання у людини, тим більш глибокі зв'язки вона прагне розкрити, тим сильніші негативні емоції нагромаджуються в її психіці, а отже, виникають більші потенції для творчості, яка супроводжується нейтралізацією негативного емоційного заряду [3, С. 8].

Стосовно генези творчого процесу, у зв'язку з інтуїтивним компонентом, багато років тому Г. Уоллес (G. Wallas) описав чотири послідовних етапи творчого процесу:

1. Підготовка: формування задачі та початкові спроби її розв'язати.
2. Інкубація: відволікання від задачі та перемикавання на інший предмет.
3. Осаяння (інсайт): інтуїтивне заглиблення у сутність задачі.
4. Перевірка: випробування, тобто реалізація рішення.

О. Губенко вказує на недоліки (інтуїтивний етап лише констатується) в дослідженні Г. Уоллеса (G. Wallas) і разом з тим зазначає, що з того часу з'явилося небагато теоретичних розробок, які б додали щось нове у розумінні природи творчості [4, С. 3].

Американські вчені Т. Любарт і Р. Стернберг (T. Lubart and R. Sternberg) після проведених досліджень отримали позитивну кореляцію між показниками креативності та інтуїції, яка досягала значення 0,50 ($p < 0,05$). [13, С.201]

На думку О. Губенко, вагому роль у творчості відіграють процеси, які порушують, руйнують формально-логічні матриці і виходять далеко за межі логічного інтелекту. А це саме і є процеси інтуїтивного мислення. Вчений представляє порівняний аспект інтуїтивного та логічного (раціонально-дискурсивного) мислення. Він зазначає, що інтуїтивні процеси відрізняються гнучкістю та полісемантичністю, завдяки чому семантичні мутації і стають можливими [4, С. 3-4].

Полісемантичність пов'язана з утворенням семантичних згорток. Вчений, посилаючись на словник-довідник Н. Кондакова [7] стверджує, що моносемантична згортка – це поняття, в якому між символом та його змістом існує однозначна відповідь (у цьому випадку діє закон тотожності). Поряд з цим О. Губенко вводить оптимальне щодо розуміння інтуїтивних явищ поняття полісемантичної згортки, яка характеризується тим, що символу відповідає не одне, а кілька різних значень, водночас

кожному з цих значень відповідає один і той самий символ (закон тотожності порушується).

Стрибок від формально-логічного способу мислення до інтуїтивного – це стрибок від моносемантичної згортки до згортки полісемантичної. Відповідно, це звільнення від такого стану психосемантики, коли семантичні згортки відокремлені одна від одної і задіяні у процесі мислення поодиноці, а сам цей процес підпорядковується принципу квантованості (сенси діють порціями, “квантами”, а їхні змістові поля не перетинаються і не “змішуються”, їх тотожність, “виокремленість” весь час зберігається). При переході до інтуїтивних дій відбувається зміна “фазового стану” психосемантики: змістові поля перетинаються і накладаються одне на одне, завдяки цьому досягається найвища гнучкість мислення. Межі між ними зникають, сенси починають вільно перетікати від одної синтаксичної структури (слова, символу, образу) до другої. Сталість, само тотожність згорток зникає, а сам процес мислення і оперування сенсилами губить риси квантованості і стає континуальним, неперервним, побудованим за принципом “усе в усьому”. Швидкість мисленневих операцій неймовірно зростає, гнучкість мислення за рахунок перетікання сенсилів один у другий зростає теж відповідно і з’являються нові можливості для відшукування та мутації саме тих конкретних сенсилів, які потрібні для розв’язання наукової проблеми [4, С. 5].

Ефект континуальності робить можливою появу нової ідеї – цей акт інтуїтивного пізнання відбувається миттєво, шляхом інсайту. “Інтуїтивний інсайт” – це стрибкоподібні зміни системи, згідно з якими виникає неочікувана вибухоподібна відповідь системи на плавні та невеликі зміни зовнішніх умов. У мить осяяння в мозку відбувається раптовий перехід від ригідних та млявих формально-логічних розмірковувань, від повільного накопичення фактів – до блискавичного відкриття

О. Губенко вважає, що творча інтелектуальна діяльність відбувається в єдності двох різновидів мислення – інтуїтивного та дискурсивно-логічного (біполярна структура творчого мислення). Перехід від дискурсивного до інтуїтивного мислення пов’язаний із зміною модальності психосемантичних процесів мислення. Моносемантична згортка, на якій побудоване формально-логічне мислення, замінюється полісемантичною згорткою, яка є підґрунтям інтуїтивного мислення. Інтуїтивне мислення забезпечує творчі інсайти й пошук нових ідей [4, С. 10].

Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок у даному напрямку. Отже, переважна більшість учених переконані, що зв’язок між творчими та інтелектуальними здібностями нелінійний, тобто високий інтелект далеко не завжди пов’язаний із високим рівнем розвитку творчих здібностей; для розвитку творчості

необхідне опанування значним обсягом взаємозв'язаних і складних знань; творча інтелектуальна діяльність відбувається в єдності двох різновидів мислення – дискурсивно-логічного та інтуїтивного (забезпечує творчі інсайти та пошуки нових ідей).

Література

1. Андрієвська В. В. // Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України; головний ред. В. Г. Кремень. – К.: Юренком Інтер, 2008. – 1040 с.
2. Бернштейн М. С. Психологія научного творчства / М. С. Бернштейн // Вопросы психологии, 1965. – № 3. – С. 156-164.
3. Волощук І. С. Проблеми якісної вищої освіти / І. С. Волощук, М. Б. Євтух // Вища освіта України: теоретичний та науково-методичний часопис. – № 3 (дод. 1). Тематичний випуск “Педагогіка вищої школи: методологія, теорія, технології”: збірник / Ін-т вищої освіти АПН України, Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова; редкол. В. П. Андрущенко та ін. – К.: Гнозис, 2009. – С. 7-11.
4. Губенко О. В. Біполярна структура творчої інтелектуальної активності у взаємодії логіки та інтуїції / О. В. Губенко // Обдарована дитина. 2010. – № 6 – С. 2-11
5. Давыдов В. В. Последние выступления. – Рига: ПЦ «Эксперимент», 1998. – 88 с.
6. Доротюк В. І. Індивідуальна своєрідність творчо обдарованої дитини / В. І. Доротюк // Обдарована дитина, 2000. – № 1. – С. 15-17.
7. Кондаков Н. И. Логический словарь-справочник. – М.: Наука, 1975. – 520 с.
8. Кульчицька О. І. Проблема обдарованості в сучасній психології / О. І. Кульчицька // Обдарована дитина, 2008. – № 1 – С. 2-7
9. Кульчицька О. І. Творчі здібності та особливості їх прояву в дитячому віці / О.І. Кульчицька // Обдарована дитина, 2000. – № 1 – С. 10-14
10. Науменко Р. А. Моніторинг виявлення та розвитку інтелектуально та творчо обдарованої молоді у позашкільних закладах / Р. А Науменко // Обдарована дитина, 2010. – № 4. – С. 57-63.
11. Педагогічна майстерність: Хрестоматія: Навч. посіб. / Упоряд.: І. А. Зязюн, Н. Г. Базилевич, Т. Г. Дмитренко та ін.; За ред. І. А. Зязюна. – К.: СПД Богданова А. М., 2008. – 462 с.
12. Смульсон М. Л. Лист до Валентина Олексійовича Моляко / М. Л. Смульсон // Обдарована дитина, 2007. – № 7. – С.11-17.
13. Тодд Люберт, К. Мширу, С. Горджман, Ф.Зенасни. Психология креативности. – М.: “Когито-Центр”, 2009. – 215 с.
14. Щедровицкий Г. П. Философия. Наука. Методология. - М.: Шк. Культ. Полит., 1997. – 656 с.
15. Perkins D. N., & Salomon, G. Are cognitive skills context bound? // Educational Researcher, 1989. – № 18. – P. 16-25.

Вітер О.

здобувач кафедри педагогіки Горлівського державного педагогічного інституту іноземних мов

УДК 37.013.74

ІСТОРИЯ РОЗВИТКУ УНІВЕРСИТЕТУ САЛАМАНКИ

Розглянуто виникнення та становлення першого університету у Саламанці, як частини системи вищої освіти Іспанії. Охарактеризовано основні етапи еволюції першого вищого навчального закладу та проаналізовано його структурні зміни, проблеми та недоліки в період з XII до початку XXI століття.

Ключові слова: університет, система освіти, розвиток.

Вітер О.

соискатель кафедры педагогики Горловского государственного педагогического института иностранных языков

ИСТОРИЯ РАЗВИТИЯ УНИВЕРСИТЕТА САЛАМАНКИ

Рассмотрено возникновение и становление первого университета в Саламанке, как части системы высшего образования Испании. Охарактеризованы основные этапы эволюции первого высшего учебного заведения и проведен анализ его структурных изменений, проблем и недостатков в период с XII до начала XXI века.

Ключевые слова: университет, система образования, развитие.

Viter O.

postgraduate student of Horlivka State Pedagogical Institute of Foreign Languages

HISTORY OF THE DEVELOPMENT OF SLAMANCA'S UNIVERSITY

Article is devoted to the foundation and formation of the first university in Salamanca, as a part of higher education of Spain. The basic stages of the evolution of the first higher educational establishment are described and the structural changes, problems and failings are analyzed in the period from XII to the beginning of XXI century.

Key words: university, the system of higher education, development.

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок з важливими науковими та практичними завданнями. Будь-яка система освіти є соціально обумовленою, оскільки її розвиток тісно пов'язаний з еволюцією суспільства. Кожному етапу розвитку суспільства, як правило, відповідає і певна система освіти. У кожному суспільстві існує свій освітній механізм виробництва нових форм життя. Прогнозування майбутнього ґрунтується на вивченні досвіду попередників, оскільки це дає змогу визначити певні закономірності досліджуваних процесів, і,

спираючись на них, визначати перспективні напрямки подальшого розвитку. Саме цими міркуваннями й обумовлюється наше звернення до аналізу соціально-історичних умов формування системи вищої освіти Іспанії, оскільки саме вона стала тим містком, який поєднав знання Сходу з освітянською традицією Європи.

Аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання цієї проблеми й на які спирається автор, виокремлення невирішених раніше частин загальної проблеми, котрим присвячується стаття. Дослідженню проблем розвитку системи освіти Іспанії взагалі, та вищої освіти зокрема присвячені праці науковців і педагогів-практиків Адо І., Квастель С., Роуг В., Альфонсо Діаса, Франсиско де П. та ін.

Формулювання цілей статті. Мета статті полягає в аналізі виникнення і становлення університету в Саламанці, як частини системи вищої освіти Іспанії, що стало результатом соціально-економічного розвитку Європи.

Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих результатів. Середньовіччя в нашій свідомості асоціюється насамперед з трьома інститутами – Церквою, Імперією та Університетом. З них два перших прийшли з Античності, і лише університет народжений саме середніми віками [6, с. 97].

Середньовічний університет безсумнівно є продуктом саме західноєвропейської середньовічної цивілізації. У певному сенсі його попередниками були деякі навчальні заклади класичної давнини: філософська школа в Афінах (IV ст. до Р. Х.), Школа права в Бейруті (III-VI ст.), Імператорський університет у Константинополі (424-1453 pp.). Їх організація і програма окремих курсів нагадують середньовічні. Але в той час не було відповідних соціальних умов для створення університетів, а саме: не існувало універсальної релігії – християнства, не було необхідності в масовому випуску фахівців, не існував розподіл політичної і релігійної влади, тобто ще не склалася система світської влади, спеціалізації знання, економіка ґрунтувалася на сільському господарстві [6, с. 99].

У Середньовіччі існувало три види шкіл: нижчі, середні та вищі. Метою нижчої школи, яка створювалася при церквах і монастирях, була підготовка елементарно грамотних духовних осіб – кліриків. Головну увагу було звернуто на вивчення латинської мови, якою велося католицьке богослужіння і молилися парафіяни. Головною метою середньої школи, яка відкривалася при єпископських кафедрах, було вивчення так званих семи «вільних мистецтв»: мистецтва слова (граматика і риторика), мислення (діалектика) і числа (арифметика, геометрія, астрономія, музика). Пізніше вивчення «вільних мистецтв» склало основу змісту навчання у вищій школі, де ці дисципліни викладалися на «артистичному»

(молодшому) факультеті [1, с. 247]. Вища школа спочатку називалася *Studia Generalia*, що означало «загальні науки», а пізніше набула назву «університет», від латинського «*universitas*» – сукупність.

Університет мав низку прав і привілеїв: право вивчати не тільки сім вільних мистецтв, але й право (цивільне і канонічне), теологію, медицину. У середньовічних університетах існувало, як правило, чотири факультети: молодший – підготовчий, він же – факультет «семи вільних мистецтв», артистичний, художній, філософський; старші – медичний, юридичний, теологічний [4, с. 68].

У загальній масі середньовічних університетів виділяються так звані «материнські». Це – університети Болоньї, Парижа, Оксфорда і Саламанки. На думку деяких дослідників, це були свого роду освітні орієнтири, зразки, а решта університетів лише наслідували їм. Найбільш раннім університетом середньовічної Іспанії по праву вважається Саламанкський, який в 1218 році був заснований королем Леоном Альфонсом IX (*Alfonso IX de Leon*). Девіз університету «*Onium scientarium princeps Salamanca docet*» («Саламанка – перша у викладанні наук») висловлював гордість за те, що університет був першим серед університетів Іспанії та Європи [2, с. 421].

На відміну від низки європейських країн, наприклад, від Італії, де ініціатива створення університетів належала, в першу чергу, містам, перший іспанський університет зобов'язаний своїм народженням королівській владі. У 1218 році король Леона Альфонс IX, усвідомивши потребу держави в освічених людях, об'єднав в Універсальну школу мережу навчальних закладів Саламанки, що займалися головним чином вивченням Священного Писання і канонічного права.

Королівський наказ залучив до Саламанки вчених з усієї Іспанії, а також з Італії і Франції. Сприяла створенню вищого навчального закладу і католицька церква. До того ж без папської булли не можна було отримати статус університету, тобто *Estudios Generales* (загальне навчання).

Фернандо III Святий в 1243 році підтвердив наказ свого попередника про створення університету, а онук Альфонса IX Альфонс X Мудрий в 1254 році закріпив за ним особливі привілеї та джерела фінансування.

У 1255 році папа Олександр IV дарує Універсальній школі право власної печатки, а його випускникам право викладання будь-де. Це поставило Саламанкський університет на один щабель з вищими навчальними закладами Парижу, Болоньї та Оксфорда. *Estudios Generales* передбачало початкове навчання студентів усіх факультетів граматиці і мистецтвам, потім відбувався розподіл студентів, після якого можна було продовжувати навчання на одному з факультетів університету (медичному, юридичному, теологічному) для підвищення кваліфікації.

На початку XIII століття, звичайно, було ще далеко до епохи Ренесансу, проте поступово відроджувалася спадщина античності, вивчалися праці Аристотеля й Авіценни, медицина Гіппократа. Середньовічна наука поповнювалася творами з геометрії, географії, астрономії, перекладеними з арабської.

У 1401 році благодійник і меценат дон Дієго де Анайа-і-Мальдонадо заснував при університеті коледж Святого Варфоломія і домігся для його студентів права безкоштовно відвідувати будь-які заняття всіх факультетів і працювати в унікальній професорській бібліотеці. Він підтримував здібних, але незаможних молодих людей спеціальними стипендіями і подав приклад багатьом іншим: незабаром подібні коледжі з'явилися по всій Іспанії [3].

Завершення Реконквісти католицькими королями наприкінці XV століття поклало початок розквіту Іспанії. Централізація світської влади за Фердінанда та Ізабелли й активна колонізація Америки потребували різкого збільшення числа освічених людей. Звідси енергійне заступництво Саламанці з боку королівської влади, що виражалось у значній фінансовій допомозі та в остаточному затвердженні за університетом статусу провідного навчального закладу Іспанії. Завдяки високій підтримці вищий навчальний заклад став лідером серед інших навчальних закладів Піренейського півострова.

В університеті Саламанки у XVI столітті навчалися відомі історичні постаті: Ернан Кортес – жорстокий завойовник Мексики, а трохи пізніше Франсиско де Віторія – перша людина, що виступила на захист індіанців, Ігнасіо Лойола – засновник ордена єзуїтів.

Університет, що перетворився у XVI столітті на центр європейського лібералізму, інтенсивно розвивався. У 1566-1567 навчальному році кількість студентів досягла 7863 особи, в той час як все населення Мадриду становило всього 11 000. До кінця XVI століття в Саламанці налічувалося 70 кафедр, серед яких виділялися кафедри права, теології, медицини, логіки та філософії, риторики, граматики, давньогрецької, латинської, давньоєврейської і халдейської мов, астрології і музики.

Розквіт університету тривав до кінця XVII століття. Серед відомих випускників того часу слід назвати драматурга Кальдерона де ла Барка, поетів Хуана де ла Круса і Луїса де Гонгора, белетриста і музиканта Вісенте Еспінеля, письменника і математика Дієго Торреса Вільяроеля [3].

Після суттєвого розквіту університету в його розвитку спостерігалися певні кризові явища. Втім, в середині XVIII століття університет переживав і світлий період, пов'язаний з реформаторською діяльністю Карлоса III. Метою реформ стало послаблення впливу церкви на університет, і зростання авторитету королівської влади. Такі тенденції співпадали з соціокультурними умовами розвитку освіти, головним

символом чого вважалася абсолютна монархія. Вперше були розроблені навчальні плани, впорядкована державна система контролю над вищою освітою, з'явилися цензори, куратори університету, відповідальні за фінансове забезпечення. Навчальний заклад з автономного організму перетворювався на частину централізованої державної машини. Проте в XVIII-XIX століттях Саламанка розділила сумну долю всіх іспанських університетів. Окупація держави наполеонівською армією, війна за незалежність іспанських колоній в Америці та політичні негаразди надовго підірвали престиж класичної освіти в країні.

Починання Карлоса III були завершені в період правління партії лібералів у другій половині XIX століття. Теологія остаточно покинула університет, а сам він перейшов під повне державне управління. Розвиток промисловості, науки і техніки потребував спеціалізації науки, розгалуження знань. Нові навчальні плани містили тепер особливий перелік предметів і дисциплін для кожного факультету. Оновлена Саламанка, як і раніше, залишалася провідним центром освіти Іспанії. Уже оформилися основні напрямки університету: філософський і філологічний, відомими залишалися факультети права й медицини.

Розквіт Саламанки у XX столітті припадає на його першу половину, коли в навчальному закладі працював визначний іспанський філософ Мігель де Унамуну. Унамуну був професором античної філософії та філології, а також ректором університету в 1901-1914 і 1930-1936 роках, який стверджував: «Коли я говорю вам про мою Іспанію, я кажу вам про Саламанку», тим самим підкреслюючи те, що цьому навчальному закладі сконцентровано все найкраще, що є в країні. Захищаючи університет, Унамуну постійно дискутував з ідейними супротивниками – і з церквою, і з соціалістами, і з королем Альфонсом XIII, і з диктатором Прімо де Рівера [3].

Після громадянської війни 1936-1939 років франкізм використовував університет як політичний інструмент, проте жорсткий контроль та ідеологічний тиск з боку режиму не сприяли його престижу. У 1965 році тут навчалася не більше шести тисяч осіб – менше, ніж у XVI столітті. Освітній бум, що охопив Європу 15 роками раніше, почався в Саламанці тільки у 1970-х роках, коли була знищена воєнна диктатура. Саме в цей період утворилося конкурентне середовище, якого до того часу класичний іспанський університет не знав. У привілейованій ситуації опинилися столичні вищі навчальні заклади, і маленький Саламанкський університет в національному рейтингу вищих навчальних закладів вже не обіймав провідних позицій порівняно з університетами Мадриду і Барселони, хоча певною мірою і зберігав високу якість підготовки фахівців.

І сьогодні університет Саламанки приваблює багатьох абітурієнтів своєю відданістю традиціям, у 1954 році університет повернув відібране

колись право самостійно за рішенням своєї вченої ради присвоювати наукові ступені. Сьогодні, як і раніше, в Саламанці пишуть «вітори» на честь присвоєння докторського звання *Honoris Causa*. Саму урочисту процедуру з врученням символічних кільця, книги і шапочки проводять завжди в день покровителя іспанського університетського співтовариства святого Фоми Аквінського. Професори, які отримали звання раніше, надягають «римські тоги» факультетських кольорів і супроводжувані церемоніймейстером і оркестром обходять меморіальні аудиторії старої будівлі університету. Збереження всіх цих мальовничих ритуалів в Саламанці вважають дуже важливим, причому не тільки з символічної точки зору [3].

Отже, перша і головна традиція саламанкського вишу XXI століття – незалежність. Нинішній ректор університету дон Енріке Баттанер Аріас заявляє: «Змінилися умови. Ось, скажімо, коли я вчився, в університеті було чотири тисячі студентів та чотири факультети – зовсім як в Середні віки. Зараз же факультетів у багато разів більше, і навчається на них 30 000 осіб. Крім того, я навчався при диктатурі, а тепер для юнацтва франкізм – це вже палеоліт. Сьогоднішній студент аполітичний, але космополітичний, відкритий світу і готовий до будь-яких контактів. Я з боку спостерігаю за своїми вихованцями і приходжу до висновку: при всій цій майже дивацькій прихильності до традицій, при готовності жити зовні життям XVI століття, навіть при деяких наших іспанських лінощах вони – готові глобалісти ... Я думаю, вони хочуть іншим себе показати. В широкому сенсі – коли людина приходить у велику незнайому компанію, адже їй необхідно звернути на себе увагу, щоб потім бути повноправним, шанованим членом цієї компанії. Так і Іспанія. Так і Саламанка. Так і наші студенти – несвідомо готуються вразити своєю яскравою своєрідністю єдиний світ, в якому їм належить жити» [5].

Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок у цьому напрямку. Отже, на підставі здійсненого дослідження можна зробити наступні висновки. Розвиток вищої освіти був детермінований соціально-економічним розвитком Європи взагалі, й Іспанії зокрема, яка послугувала тією ланкою, завдяки якій Європа познайомила з культурним спадком Сходу. Університет у Саламанці був одним з перших європейських та іспанських університетів, що підтримувався і королівською владою, і католицькою церквою, і саме він став взірцем для інших вищих навчальних закладів, що виникали на теренах Європи. Зміст університетської освіти в Саламанці надовго визначив зміст навчання в інших вишах.

Університет у Саламанці послідовно виборював право на автономність, що сьогодні виступає однією з вимог Болонської декларації, прийнятої країнами Європи. Саламанкський університет завжди відігравав і відіграє важливу роль у підготовці фахівців, яких потребує сучасна Європа.

Література

1. Адо И. Свободные искусства и философия мысли / И. Адо / Пер. с франц. Е. Ф. Шичалиной. – М. : ГЛК Ю. А. Шичалина, 2002. – 475 с.
2. Большая советская энциклопедия: в 30 т. – М. : «Советская энциклопедия», 1978.
3. Военно-исторический клуб "Золотая Шпора". Общие сведения о Саламанкском Университете [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <http://www.shpora.org.ua/measures/announcements/spain/spain-history/university.html>
4. Квастель С. Болонский университет в средние века / С. Квастель // Сборник научных студенческих работ МГУ. – М., 2001. – С. 67-78.
5. Папченко А. Саламанка – город – университет. / Анна Папченко. *Журнал «Вокруг Света»* / Февраль 2006 [Электронный ресурс]. — Режим доступа до журн.: <http://www.vokrugsveta.ru/print/vs/article/2245/>.
6. Роуг В. Университет как явление средневековой культуры / В. Роуг // Вестник высшей школы. – 1991. – № 8. – С. 97-109.
7. Dias Alfonso. Breve historia de la educacion en Espana. – Edit: Alianza Editorial, 2002. – 407 p.

Зябрева С.

кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки Горлівського державного педагогічного інституту іноземних мов

УДК 37(09): 908(477)

**ІСТОРІЯ ОСВІТИ МІСТА ЯК ДЖЕРЕЛО ПЕДАГОГІЧНОГО
КРАЄЗНАВСТВА**

У статті розглядається історія освіти міста Горлівки Донецької області 30-50 років ХХ століття як джерело педагогічного краєзнавства.

Ключові слова: педагогічне краєзнавство, освіта, історія освіти міста.

Зябрева С.

кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики Горловского государственного педагогического института иностранных языков

**ИСТОРИЯ ПРОСВЕЩЕНИЯ ГОРОДА КАК ИСТОЧНИК
ПЕДАГОГИЧЕСКОГО КРАЕВЕДЕНИЯ**

В статье рассматривается история просвещения города Горловки Донецкой области 30-50 годов ХХ века как источник педагогического краеведения.

Ключевые слова: педагогическое краеведение, просвещение, история образования города.

Zyabreva S.

Master of Pedagogical Science, senior lecture of pedagogical department of Horlivka State Pedagogical Institute of Foreign Languages

**THE HISTORY OF EDUCATION OF THE CITY AS THE SOURCE OF
PEDAGOGICAL LOCAL HISTORY**

In this article we examined the history of education in the city of Horlivka, Donetsk region during 30-50 years of XX century as the source of pedagogical local history.

Keywords: *pedagogical local history, education, the history of education of the city.*

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок з важливими науковими чи практичними завданнями. Освіта не повинна визначатися як статичне вище, оскільки вона знаходиться в постійному русі, змінах. Засвоєння історико-педагогічної спадщини минулого, сьогодення педагогічної думки розширюють світогляд, формує національну свідомість, розвиває педагогічне мислення, допомагає орієнтуватися у питаннях педагогічної теорії і розв'язувати практичні завдання, підвищує загальну педагогічну культуру. Регіони України склалися під впливом своєрідних історичних обставин, мають свою неповторну історію і культуру. Отже дослідження особливостей розвитку педагогічної думки регіону є досить актуальним питанням педагогіки. Саме цим займається педагогічне краєзнавство, галузь педагогіки, яка знайшла свого активного розвитку в Україні з 90-х років XX століття.

Аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми і на які спирається автор. Одним з перших, хто вжив поняття «педагогічне краєзнавство» був російський дослідник П. Іванов (60-ті роки XX ст.) зазначивши, що «... педагогічне краєзнавство повинно включати в себе вивчення історії школи (мається на увазі наукове керівництво по створенню історії місцевої школи) і вивчення місцевих умов, які здійснюють свій вплив на виховання дітей» [2, с. 24]. Подальшого розвитку поняття знайшло в працях дослідників Казахстану та Росії. З кінця 90-х років минулого століття педагогічне краєзнавство стало предметом вивчення в Україні. Історія розвитку педагогічного краєзнавства детально розкривається у працях В. Матяш, Н. Побірченко, М. Соловей, Н. Рудницької. Проблемі стану освіти й педагогічної думки на Донбасі присвятили свої дослідження Р. Баклагіна, Ж. Ільченко, Ж. Крижна, В. Курило, О. Неживий, В. Подов, С. Саяпіна та інші. Найглибшим і найгрунтовнішим серед них є докторська дисертація В. Курила «Становлення і розвиток системи освіти та педагогічної думки Східноукраїнського регіону в XX столітті» (2000).

В той самий час, на наш погляд, питання історії освіти міста як джерела педагогічного краєзнавства потребує більш ґрунтовного розгляду.

Формулювання цілей статті (постановка завдання). У статті розглядається історія розвитку освіти 30-50-х рр. XX ст. на тлі історичного поступу м. Горлівки Донецької області.

Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів. А. Бальдинов та К. Абдрахманов, А. Ламашев та Б. Наумов, досліджуючи тему педагогічного краєзнавства, виділяють проблеми, які вивчає та досліджує педагогічне краєзнавство: питання історії освіти краю, місцеві особливості освіти, система народної освіти, педагогічний процес у місцевих навчальних закладах, вивчення життя і діяльності відомих педагогів республіки, області, району, села, діяльність передових шкіл та вчителів [5, с. 41-42].

На думку В. Матяш, педагогічне краєзнавство – це «... наука про закономірності навчання та виховання молодого покоління на базі використання місцевого педагогічного матеріалу, передового педагогічного досвіду вчительських, адміністративно-керівних кадрів» [3, с. 50].

А. Бойко визначає педагогічне краєзнавство як один із складників педагогічної україністики, головним завданням якого є вивчення творчої спадщини видатних педагогів, науковців та просвітників рідного краю [1, с. 4]

За Н. Побірченко, педагогічне краєзнавство треба розглядати як багатовимірний феномен, який може бути адекватно інтерпретованим лише з кількох позицій, а не з однієї якоїсь точки зору. Тільки на цій основі може бути вироблено цілісне, інтегральне визначення педагогічного краєзнавства. Педагогічне краєзнавство – це галузь історико-педагогічного знання про особливості розвитку освіти, науки, педагогічної думки, культури місцевого краю, вивчення, збереження та творче використання регіонального педагогічного досвіду в теорії та практиці сучасних освітніх закладів [4].

Зважаючи на викладене вище, вважаємо питання дослідження історії окремого міста важливим джерелом педагогічного краєзнавства. Розглянемо це на прикладі міста Горлівки Донецької області.

Останні декілька років в м. Горлівка Донецької області освітяни активно працюють над створенням музею історії освіти Горлівки. Мета музею – збирати, вивчати й пропагувати кращі надбання регіональної думки – набирає сьогодні особливої актуальності. Адже головним завданням на сучасному етапі державотворення має стати утвердження в громадській думці і суспільній практиці пріоритетності сфери освіти як необхідної умови національного розвитку і національної безпеки.

Плідно в цьому напрямку працюють шкільні музеї, які збирають інформацію про те, як розвивалася їхня школа, якими були їхні вчителі. 16 лютого 2012 у ДДЮТ проходила виставка-конкурс з циклу «Історія одного експонату» «Пред іменем твоїм...». Цього року за ініціативи ДДЮТ та за підтримки департаменту освіти, молоді та спорту м. Горлівки загальноосвітнім школам та позашкільним установам було запропоновано розповісти про учителів засобами експонатів, які б асоціювалися з ними. Цього року для участі відгукнулися 18 загальноосвітніх шкіл та ДДЮТ

(медіагрупа «Скрепка»). Учасники повинні були не лише представити експонат, й розповісти про людину, яка з ним пов'язана. До речі, у кожного екскурсовода-школяра було до 4 хвилин. Цікавими були експонати: зошит з мішків з під цементу, трудова книжка, свідоцтво про успішне закінчення навчального закладу, таблиць успішності за 1943 рік, «Записна книжка піонера» 1957 року видання, грамплатівка, яку подарували перші випускники середньої школи № 22, шкільний годинник, який відбиває ритм поколінь учнів, свідоцтво про нагородження, яке видано одразу після бою, фотокартка Віри Гнатівни Братерської (у 20-літньому віці).

Ідейним засновником таких виставок-конкурсів є Світлиця Людмила Іллівна, зав. відділом ДДЮТ. Це небайдужа, творча людина, яка метою свого життя зробила просвітництво. Зараз вона дбає про збереження надбань щодо історії вчительства, збирає спогади про шкільні роки, про Учителів, які допомогли своїм учням стати більш людяними, творчими, реалізованими.

Матеріал, який покладено за основу у статті, – це інформація, зібрана по крупинках учнями шкіл нашого міста, науковими співробітниками музею історії міста Горлівки, просто небайдужими людьми. Саме цей матеріал стане підґрунтям однієї з експозицій майбутнього музею освіти м. Горлівки.

Вектор нашого дослідження звернений до періоду середини ХХ століття, що характеризується особливим динамізмом суспільних процесів соціально-економічних і культурних перетворень.

*«Потужність шахтарського краю росте
І школа розложистим кроком іде»*

Ці рядки можна вважати гаслом 1932-1940 років в історії освіти міста. Визначні події цього часу:

Горлівська загальноосвітня школа I-III ступенів № 84 отримала нову адресу в районі станції Микитівка по вулиці Фадєєва, 39. Стара будівля школи була заснована в 1911 році, містила в собі чотирикласну початкову школу для хлопчиків.

Згідно з Наказом міністра залізничного транспорту Л. Кагановича в 1938 році була побудована залізнична школа № 30, якій потім було надано номер 84. Вона була розташована в новій будівлі, яка зараз є другим корпусом школи. Школа № 28 була збудована завдяки зусиллям більшовика А.П. Петрусенко, який клопотав перед земською управою про виділення коштів на будівництво школи. Його ж було призначено директором школи. З 1938 по 1940 роки директором школи був М.В. Руть.

В 1935 році була збудована середня школа № 10 (директор – О.М. Астапов).

В 1935 році, у шахтарському селищі Кондратівка, відкрилася середня школа № 23. Першим директором стала Котова Тетяна Остапівна.

1 вересня 1936 року була збудована нова середня школа № 11, яку очолив Є.М. Креслив.

У період з 1932 по 1940 роки були також побудовані школи: №№ 1, 21, 86, 17, 18, 73, 35, 41.

Навчання в школах велося за новими програмами з урахуванням рівня знань з кожного предмету, а з 1933 року і за новими підручниками. Була встановлена нова градація типів шкіл: початкова (1-4 класи), неповна середня (1-7 класи), і середня (1-10 класи). В 1940 році вдалося ліквідувати третю зміну.

Кращі педагоги, які передавали знання, були шановними людьми в місті, це В.П. Зубрицька, директор Калінінської початкової школи, А.М. Бабанська, яка була нагороджена орденом «Знак Пошани».

У 1934-1935 роках завідувачем відділу Горлівської народної освіти був І.І. Пренер (репресований в 1938 році, розстріляний в 1939 році, реабілітований в 1959 році).

1938 рік. Група кращих школярів міста була нагороджена поїздкою до Москви. У складі делегації були Царьова Раїса, Дороніна Олександра, Орлов Микита та інші.

В 1933 року в місті починає працювати каменевугільний технікум ім. К.А. Румянцева. Серед його випускників – Герої Соціалістичної Праці Г.О. Соснов, М.І. Логвиненко, лауреати Ленінської премії П.І. Гуржій, Державної премії СРСР – Е.К. Стародубцев. За 1933-1941 роки дипломи технікуму одержали 2274 випускника.

Наступним періодом історії освіти міста є 1941-1952 роки. З перших днів війни освітяни міста, випускники шкіл зробили в історію свій внесок. Так, директор середньої школи № 10 О.М. Астапов пішов на фронт разом з випускниками своєї школи. Його подвиги були відмічені бойовими нагородами. В одній із атак він загинув смертю героя.

У школах міста добре знають вчительку Н.П. Єгорову, вона хоробро боролася в партизанському загоні М.І. Карнаухова на Сіверському Донці, за що й була нагороджена орденом Червоної Зірки. Вона брала участь у Другому антифашистському мітингу в Москві.

Відома всім учителька російської мови та літератури ЗОШ № 12 Віра Гнатівна Братерська, народилася в 1924 році в с. Маяки Слов'янського району. В 1941 закінчила середню школу. В 1943 році пішла на фронт медичною сестрою.

Школа № 28 znana своїми випускниками. Одним із видатних є Ф.У. Черніков. Закінчив школу в 1939 році, працював на шахті ім. Калініна, в 1941 році пішов на фронт, дійшов до стін Рейхстагу. Наказом Президії Верховної Ради від 29.03.1943 року йому присвоєно звання Героя Радянського Союзу.

Школа № 41 славетна своїми вчителями і випускниками, учасниками Великої Вітчизняної війни: А.І. Коломієць – випускник СШ № 41, заслужений учитель УРСР, І.В. Ширіков – директор СШ № 41, М.Я. Жаріков. – учитель НВП, Ф.І. Чичкан – випускник СШ № 41, звання Герою Радянського Союзу одержав у 1943 році на форсуванні Дніпра.

Багато шкіл ще не існувало, але їх майбутні вчителі були учасниками бойових та трудових фронтів, наприклад: учителі школи № 42 – учасники Великої Вітчизняної війни: Г.Н. Зеленський – директор школи. О.Д. Ронська – учитель російської мови та літератури, завуч. Ю.І. Чекашенко – учитель фізики, завуч. М.З. Васильєв – учитель трудового навчання. Ю.Г. Лисенко – учитель трудового навчання.

Багато педагогів міста стали героями й учасниками бойових дій: С.А. Ліхолетов – учасник Курської битви, брав участь в боях проти Квантунської армії. Нагороджений медалями за бойові заслуги, працював воєнруком у школах № 17, 52. О.Г. Гудино – учасник бойових дій, воював на I Прибалтійському та III Білоруському фронтах. Закінчив війну в Кенінзберзі. Працював директором середньої школи № 77. Л.П. Анциферова – учасниця бойових дій, пройшла бойовий шлях від Можайська до Прибалтики. Нагороджена орденом Вітчизняної війни II ступеня, орденом за мужність та багатьма медалями. Працювала вчителем географії в середній школі № 4. М.М. Котлярова, учасниця бойових дій, має нагороди: орденом Вітчизняної війни II ступеня, медаль за оборону Заполяр'я та інші ювілейні медалі. Працювала в райкомі профспілки працівників освіти м. Горлівки.

Під час Великої Вітчизняної війни загарбники дозволили міській управі утримувати декілька шкіл. Багато навчальних закладів використовувалося як склади, казарми тощо, це школи №№ 1, 41, 2, 20 та інші. За час фашистської окупації було знищено 32 школи. Ще йшла війна, немало дітей залишилося без батьків, і держава проявила турботу про сиріт.

В 1943 році в Горлівці були відремонтовані дві великі кам'яні будівлі по вулиці Комсомольській, у яких було розміщено дитячий будинок імені Маршала Радянського Союзу Г.К. Жукова. У цьому Домі проживало 250 дітей, директором була Емілія Яківна Падалка. Про своє життя діти у листах розповідали маршалу Г.К. Жукову, який відгукнувся і прислав не тільки відповідь, але й своє польове фото та маленький подарунок.

В.М. Швайковський, учасник партизанського руху, був у партизанському загоні імені Чкалова II Курської бригади імені Дзержинського, після війни працював учителем фізичної культури ЗОШ I-II ступенів № 53,47, був позаштатним інспектором міського управління освіти.

22 червня 1941 року на фронт пішли вчителі середньої школи № 23 Кашкабаш О.А., Ланг О.М., Белєвцов В.І., які загинули в боях за Батьківщину.

Зведена у 1935 році спеціалізована типова будівля школи № 4 по вулиці Комсомольська, в 1943 р. була спалена фашистами. На фронт пішли вчителі школи: директор – Малиха Й.Л. (загнуб на фронті), вчитель російської мови Главацький І.У. (загинув під Вітебськом), учитель Плахотник М.І., учитель Муля І.І.

Герої Радянського Союзу – випускники ОШ № 4: Єрмаков В.Є. (1922 р. н.), Філін Л.О. (1915 р.н.), Бойко Г.Є. (1918 р. н.), Доценко Д.С. (1913 р. н.).

У роки Великої Вітчизняної війни діяльність дошкільних навчальних закладів у місті майже припинилася. В 1946 році в Центрально-міському районі функціонувало всього 5 дошкільних закладів. Не краще ситуація складалася і інших районах. Розташовувалися вони в жилих одноповерхових будинках з пічним опаленням, які уціліли. Одним із найстаріших дитячих садків, із діючих зараз, по праву вважається дитячий садок № 100 (розташований на хуторі Стінки, зараз вул. Чичеріна, 30), йому влітку 2007 року виповнилося 80 років.

Дитячі дачі – це дуже важливе явище в історії міста. Дачі будувалися поблизу міста: дача в Озер'янівці в приміщенні колишнього дитячого будинку; дача в Поклонському; дача на Водобуді (30 км. від Горлівки); дача у Слов'яногірську. У період з 1950 по 1960 роки в місті відбудовані і введені в експлуатацію 28 дитячих садків. Багато з них успішно працюють і в наші дні – №№ 100, 138, 110, 6, 38, 114, 115, 74 та ін.

У перші дні визволення міста міська рада зайнялася відбудовою шкіл. Виготовлялися столи, парти, стільці, шафи. Необхідну допомогу одержали першочергово 5 тис. школярів. У 1950 році в селищі шахти ім. Калініна відкрилася середня школа № 49 (нині ГЗОШ № 62), першим директором якої був М.І. Татаринцев

Навчальні заклади до 1950 року забезпечили охоплення навчанням усіх дітей міста. Значна частина шкільних працівників не мала відповідної освіти і навчалася заочно. Відкривалися денні і вечірні школи. Так, тільки в ВСШ № 11 у селищі ім. Румянцево в 1950-1951 роках навчалася вже 74 шахтаря. В 1951-1952 .н. р. в школах міста було 35 тис. учнів.

Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок у даному напрямку. Підсумовуючи вищевикладене, можна стверджувати, що історію освіти окремого міста можна вважати літописом освіти держави в цілому. «Немає нічого приємнішого, як загадувати минуле й порівнювати його з сьогоденням. Будь-яка риса минулого часу, будь-який відголосок із цієї безодні, в яку все прагне і з якої ніщо не

повертається, для нас цікаві, повчальні і навіть прекрасні» (В. Белінський). Історія появи освітянських закладів міста віддзеркалює історію країни, народу. Тому вважаємо важливим збір та збереження матеріалів про розвиток історико-педагогічного процесу навіть в окремому місті країни. Саме цей матеріал можуть збирати не тільки учні та викладачі загальноосвітніх шкіл, працівники музеїв. До цього процесу можуть бути залучені студенти вищих навчальних закладів. Завдяки чому можна сформувати у молодих науковців систему знань про світовий історико-педагогічний процес і місце української педагогіки в ньому; розкрити кращі здобутки педагогічної мудрості українського народу та виробити вміння застосовувати їх у своїй майбутній професійній діяльності; сформувати самостійне історико-педагогічне мислення; оволодіти методами ретроспективного аналізу історико-педагогічних явищ і фактів.

Перспективність даного дослідження ми вбачаємо в подальшому більш докладному вивченні культурно-історичної спадщини Донецького регіону в цілому та міста Горлівки зокрема: у досконалому, більш ретельному вивченні маловідомих аспектів розвитку вітчизняної педагогічної думки, а саме: біографії педагогів, діяльності місцевих навчальних закладів, наукових відкриттів, педагогічних надбань, збереження реліквій як безцінного досвіду педагогічного краєзнавства та основи становлення громадянина України.

Література

1. Бойко А. М. Педагогічна спадщина М. В. Остроградського: програма елективного курсу / А. М. Бойко, Л. А. Семеновська. – Полтава, 2004. – 27 с.
2. Иванов П. В. Педагогические основы школьного краеведения / П. В. Иванов. – Петрозаводск, 1966. – 106 с.
3. Матяш В. В. Педагогічне краєзнавство у підготовці майбутніх учителів початкових класів до гуманізації навчання : дис. ... кандидата пед. наук / В. В. Матяш. – Тернопіль, 1999. – 177 с.
4. Побірченко Н. С. Педагогічне краєзнавство: теоретико-методологічний аспект [Електронний ресурс] / Н. С. Побірченко // е-журнал «Педагогическая наука: история, теория, практика, тенденции развития». – 2009. – Выпуск 1. – Режим доступа: http://intellect-invest.org.ua/rus/pedagog_editions_e-magazine_pedagogical_science_arhiv_pn_n1_2009_st_33/
5. Роль педагогического краеведения в профессиональной подготовке учителя (Сборник статей). – Алма-Ата : Мектеп, 1986. – 97 с.

Врюкало В.

старший викладач кафедри романо-германських мов Горлівського державного педагогічного інституту іноземних мов

УДК 37:050.486(477):001.891

**ПЕДАГОГІЧНИЙ ЖУРНАЛ: ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ
ДОСЛІДЖЕННЯ**

Пропонована стаття присвячена огляду наукового доробку з проблеми розвитку педагогічної періодики, зокрема педагогічного журналу.

Ключові слова: педагогічна періодика, педагогічний журнал, електронне науково-педагогічне періодичне видання.

Врюкало В.

старший преподаватель кафедры романо-германских языков Горловского государственного педагогического института иностранных языков

**ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ЖУРНАЛ: ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ
ИССЛЕДОВАНИЯ**

Данная статья посвящена обзору научного исследования по проблеме развития педагогической периодики, в частности педагогического журнала.

Ключевые слова: педагогическая периодика, педагогический журнал, электронное научно-периодическое издание.

Vrukalo V.

lecture of the department of Romanic and Germanic languages of Horlivka State Pedagogical Institute of Foreign Languages

**PEDAGOGICAL JOURNAL: THEORETICAL ASPECTS
OF STUDY**

The given article is dedicated to the consideration of scientific reseach on the problem of the development of pedagogical periodicals, to pedagogical journal in particular.

Keywords: pedagogical periodicals, pedagogical journal, electronic reseach and educational periodic edition.

Постановка проблеми. Для розвитку педагогічної науки важливе значення має система представлення та розповсюдження науково-педагогічних результатів, однією зі складових якої є наукова педагогічна періодика. Вона посідає у цій системі одне з провідних місць: саме їй надають перевагу науковці-педагоги та освітяни-практики для оприлюднення своїх наукових здобутків, бо вона «... забезпечує реципієнтів оперативною інформацією щодо нових розробок в освітянській галузі; надає можливість стежити за проміжними результатами досліджень, які ще тривають, за розвитком педагогічної науки та практики; сприяє впровадженню науково-педагогічних

досліджень у широку освітньо-виховну практику, підвищенню теоретичного і професійного рівня як науковців, так і вчителів-практиків, працівників народної освіти тощо. З одного боку, наукові педагогічні періодичні видання розкривають реалії науково-педагогічного життя країни, а з іншого – впливають на процеси, що відбуваються в освітянській сфері в цілому» [16]. Журнал, вперше з'явившись на теренах Європи у XVI ст., і донині займає провідні позиції у світовій комунікаційній системі. Особливу роль цей вид документа відіграє у сфері інформаційного забезпечення наукових досліджень. Журнал має низку ознак, що дозволяють йому бути «не лише важливим джерелом у системі наукової комунікації, у розповсюдженні наукової інформації, а й найуспішнішим засобом наукової комунікації в історії науки» [17, с. 29].

Аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми і на які спирається автор. Педагогічна наука активно використовує можливості журналу, який став звичним засобом поширення галузевої інформації. Історія його розвитку в Україні сягає середини XIX ст. Значна кількість наукових праць присвячена розвитку науково-педагогічної періодики. Проте здебільшого у них відображено тенденції розвитку вітчизняної педагогічної періодики в середині XIX – на початку XX століття. Розглядають розвиток педагогічних журналів і висвітлюють особливості становлення та розвитку різних проблем освітньої галузі на сторінках педагогічної періодики А. Говорун, Н. Гордій, І. Дубінець, І. Зайченко, С. Лаба, С. Лобода, І. Нефьодова, З. Полуяктова, А. Пугач, У. Яворська.

В останнє десятиріччя у педагогічній науці та освіті знайшли нові засоби науково-педагогічної комунікації, які розвиваються в електронному середовищі. Проте незважаючи на досить важливе місце у науковій комунікації, педагогічний журнал поки що не став об'єктом ґрунтовного наукового вивчення. Наша стаття звужує поняття педагогічної періодики до педагогічного журналу.

Метою даної статті є огляд наукового доробку з проблеми розвитку педагогічної періодики в Україні.

Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів. Починаючи з кінця XVIII ст. і донині, «найпоширенішою комунікаційною структурою в науці залишається журнал, найпопулярнішим комунікаційним елементом – стаття. Наукові часописи – це інформаційний засіб і фундаментальне архівне середовище перевірених та визнаних наукових результатів, інструмент, за допомогою якого вчені створюють свою професійну репутацію» [10, с. 41].

Змістові дослідження вітчизняного фахового журналу зробила Н. Гордій [4], вивчаючи питання розумового розвитку дітей на сторінках педагогічної преси II половини XIX – початку XX ст. У роботі вивчено проблеми становлення вітчизняної фахової періодики, перешкоди на шляху її розвитку та спроби української громадськості започаткувати фахові видання.

С. Лобода вважає, що найбільш плідними періодами активної розробки питань щодо місця й ролі педагогічної преси в освітніх процесах були 20-30-ті й 80-90-ті рр. XX ст. [9, с. 45]. Це доводить й кількість наукових доробків. Якщо розглядати період 20-30 рр. XX ст., необхідно сказати, що у працях І. Нефьодової, З. Полуяктової, У. Яворської досліджено розвиток окремих педагогічних журналів. Чималу кількість наукових праць присвячено висвітленню особливостей становлення та розвитку різних проблем освітньої галузі на сторінках педагогічної періодики. Серед авторів цих праць – А. Говорун, І. Мельник, М. Кухта (вивчення проблеми виховання); Н. Гордій, І. Дубінець (дослідження питання просвіти батьків); С. Лаба (розкриття втілення ідей української національної школи); Е. Панасенко (дослідження особливостей відображення ідеалу вчителя); С. Лобода (дослідження на історичних фактах змістового наповнення і завдань педагогічної періодичної преси 20-30 рр. XX ст.); А. Пугач (проблеми підготовки вчителя до професійної діяльності в українській педагогічній періодиці (20-ті – початок 30-х рр. XX ст.)). Ю. Стадницька розглянула особливості становлення галицької періодики для дітей (на матеріалі часописів 20-х рр. XX ст.); проблеми національної школи на сторінках преси були предметом аналізу І. Зайченка та ін.

До проблеми вивчення педагогічної періодики зверталися і науковці ДНПБ України ім. В. О. Сухомлинського. Статті Л. Домбровської [5], О. Печенезької [11-12] присвячені контент-аналізу певних назв педагогічних журналів у різний хронологічний період. У 2009 р. фахівцями бібліотеки було підготовлено ґрунтовну бібліографічну працю «Журнали психолого-педагогічної тематики XIX – початку XX ст. з фонду Державної науково-педагогічної бібліотеки України імені В. О. Сухомлинського» [7]. Вона містить історико-бібліографічні відомості про українські та російські журнали з питань педагогіки і психології 1832–1917 рр.

Педагогічний журнал ставав об'єктом дослідження О. Коновець [8], але основну увагу у роботі було зосереджено «на тематиці освітянської педагогічної преси, визначенні її комунікативних домінант і дискурсів» [8, с. 1]. Вважаємо доцільним огляд сучасних педагогічних видань, який зроблено О. Коновець [8]. На думку дослідника, останнім часом зросла кількість цікавих і різноманітних науково-практичних та навчально-методичних видань для середньої школи, в тому числі й українознавчого

спрямування – «Рідна школа», «Рідні джерела». Серед них чимало альтернативних часописів: «Історія в школі» та «Історія в школах України», «Директор школи» і «Директор школи, ліцею, гімназії» та ін. Варто згадати також про заснування ряду видань, в яких обговорюються та популяризуються сучасні освітньо-педагогічні технології («Відкритий урок», «Постметодика», «Дайджест педагогічних ідей і технологій «Школа-Парк»). Зросла кількість найменувань журналів для дошкільних і початкових навчальних закладів. Протягом останніх років під егідою Міністерства освіти і науки було засновано ряд періодичних видань, в яких загальноосвітні проблеми розглядаються з широких соціальних позицій (журнали «Шлях освіти», «Нова освіта України», «Освіта і управління», «Вища освіта України»). Зокрема, йдеться про обговорення стратегії і тактики реалізації освітньої політики, розробку та впровадження сучасних освітньо-педагогічних технологій, формування нової філософії освіти тощо. З'явилися цікаві науково-популярні часописи для дітей та юнацтва – «Країна знань», «Пульсар», «Дивослово». Показовим є створення журналу «Відродження» – одного з перших в Україні періодичного видання, розрахованого на директорів і вчителів шкіл для національних меншин.

Якщо у 1920-1930-х рр. вийшло з друку 73 журнали [9, с. 46], то у 2009 році лише у державному видавництві «Педагогічна преса», засновником якого є Міністерство освіти і науки України, видається двадцять два науково-методичні журнали [10].

Директор-засновник видавництва «Педагогічна преса» – Юрій Кузнєцов – розробив концепцію універсальних методичних журналів нового покоління, визначальною ідеєю яких є подання необхідного вчителю інноваційного методичного матеріалу в найширшому науковому і культурологічному контексті. Видавництво «Педагогічна преса» від свого створення керується тим, що потрібно відійти від стереотипів у ставленні до педагогічної преси, яка традиційно вважалася другосортною. Керівництво з перших кроків велику увагу приділяло: створенню на сторінках часописів видавництва ексклюзивного оригінального науково-методичного продукту, що є змістовною підтримкою і супроводом освітянських реформ в Україні. В основу концепції видань «Педагогічної преси» закладена ідея – не передруку, не дайджесту, отже – творення (силами вітчизняних науковців, методистів, учителів) сьогодення української освіти; поданню максимуму інформації (обсяг журналів видавництва коливається від 56 до 156 сторінок, постійно збільшується періодичність видань: більшість з них уже виходять шість або десять разів на рік) при високому рівні редагування, в достойному поліграфічному оформленні за доступну кожному ціну [14, с. 3].

На сучасному етапі періодика існує як у друкованому, так і в електронному вигляді. Наукові журнали протягом трьох століть друкувалися лише на папері. Сьогодні ж «у мережі Інтернет з'явилася велика кількість електронних наукових журналів, що викликало великий інтерес до проблем їх розробки та функціонування» [14, с. 1]. Розв'язанню деяких з цих проблем присвячено чимало наукових праць, таких як С. Дудченка, Н. Задорожної, О. Лаврик, С. Хічкока, Т. Ярошенка та ін. Дослідження цих учених були спрямовані на аналіз світових тенденцій у розвитку електронних видань, висвітлення загальних проблем розвитку вітчизняних електронних наукових журналів, на використання електронного журналу в науково-дослідній діяльності викладачів та ін. Надзвичайно важливе значення для розуміння тенденцій розвитку педагогічної науки має академічне дослідження луганської дослідниці О. Адаменко «Українська педагогічна наука в другій половині ХХ ст.». У монографії продемонстрована еволюція української педагогічної школи, разом з якою трансформувалися й наукові погляди, і наукові періодичні видання. У роботі визначено сучасні тенденції педагогічної періодики, особливе місце відведено електронним ресурсам педагогічної комунікації, як джерелам оперативного обміну інформацією [1].

Аналіз сучасних вітчизняних електронних науково-педагогічних періодичних видань зробили Л. Босіна [2], Н. Хміль [14-16]. Н. Хміль було проведено моніторинг українського сегменту Інтернету, а саме: сайтів вищих навчальних закладів та закладів післядипломної педагогічної освіти (загальною кількістю – 53), пошукових серверів, електронної бази даних «Інтернет-ресурси України» (<http://catalog.uinpei.kiev.ua/>) Українського інституту науково-технічної та економічної інформації та сайту Національної бібліотеки України ім. Вернадського (НБУВ) (<http://www.nbuv.gov.ua>). Авторка довела, що всього в українському сегменті Інтернету виявлено 34 назви електронних наукових педагогічних журналів, що становить експериментальну сукупність для подальшого аналізу. Серед них 14 педагогічних журналів, з них 5 зареєстровані у ВАК України, 20 збірників наукових праць, з них 15 зареєстрованих у ВАК України.

Важливим інформаційним ресурсом є електронні наукові педагогічні журнали. Їх використання науковцями відкриває нові творчі можливості для науково-педагогічного співробітництва та створення нових педагогічних знань. Зручність використання, доступність матеріалу в цифровій формі в електронних педагогічних журналах створює унікальні можливості для науково-педагогічної комунікації, підвищує престиж як педагогів-науковців, так і науково-освітніх організацій у світових науково-педагогічних співтовариствах.

У процесі аналізу електронних інформаційних ресурсів з проблем педагогічної науки та освіти Н. Хміль встановлено, що такі наукові педагогічні журнали, як: «Вища школа», «Вища освіта України», «Гуманітарні науки», «Дефектологія», «Директор школи, ліцею, гімназії», «Наука і освіта», «Неперервна професійна освіта: теорія та практика», «Освіта і управління», «Післядипломна освіта в Україні», «Педагогіка і психологія. Вісник АПН України», «Рідна школа», «Філософія освіти» та ін. представлені на сайті НБУВ у рубриці «Наукова періодика України» у вигляді окремих веб-сторінок. За їхньою допомогою можна ознайомитися з загальною інформацією про журнали та складом редакційних колегій. Також відзначимо, що на цих сторінках організований пошук за авторами, за темами, роками та ключовими словами. Але поряд з цим, на жаль, електронні копії статей журналів відсутні [14].

Авторка визначає, що наукові електронні педагогічні журнали, як засіб науково-педагогічної комунікації, мають низку переваг перед традиційним журналами, а саме:

- оперативність розповсюдження науково-педагогічної інформації, тобто надається можливість більш швидкого опублікування результатів науково-дослідної та науково-практичної роботи, тим самим підвищується продуктивність науково-педагогічної праці;
- доступність науково-педагогічної інформації – цілодобовий доступ з будь-якого робочого місця в Інтернеті (дослідник не має потреби витратити час у бібліотеках) та можливість копіювання публікацій;
- ліквідація ізоляції педагогів-науковців та інтеграція зі світовою науково-педагогічною спільнотою;
- наявність зворотного зв'язку створює певні умови для можливості обговорення статей, розміщених у журналах – більшість публікацій містять посилання на електронну пошту або веб-адресу автора;
- можливість швидшого пошуку потрібної інформації;
- інтеграція до глобальних педагогічних баз даних – підвищує престиж журналів та їх рівень цитування;
- сприяння популяризації науково-педагогічних журналів у світовому науково-педагогічному співтоваристві.

Крім наведених переваг, вслід за дослідницею, визначимо і недоліки цього засобу освіти: недовготривалість існування гіперпосилань на електронні журнали (паралельні видання) призводить до непрацюючих гіперпосилань, тобто, посилання, яке зроблено на цей ресурс, можна вважати недійсним; відсутність упорядкованих показників електронних наукових педагогічних журналів призводить до недостатньої інформованості вчених-педагогів.

Корисним і цікавим, на наш погляд, є дослідження Л. Савенкової, директор наукової бібліотеки НПУ імені М. П. Драгоманова «Аналіз контенту веб-сайтів бібліотек педагогічних університетів України 2010 року», у якому розглянуто сучасний стан представлення бібліотек вищих навчальних педагогічних закладів України в Інтернеті, проаналізовано рівень організації веб-сайтів цих бібліотек, зокрема розглянуто сайти Вінницького державного педагогічного університету імені М. Коцюбинського, Тернопільського національного педагогічного університету імені В. Гнатюка, Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова, Державної науково-педагогічної бібліотеки імені В. О. Сухомлинського та низки інших, відзначено переваги і недоліки у побудові та підтримці сайтів [13].

Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок у даному напрямку. Отже, аналіз історіографії вивчення педагогічного журналу дозволяє доводити, що науковці виявляють значну увагу до розробки проблеми становлення та розвитку журнальної періодики. Проте ці дослідження мають розрізнений характер, не містять цілісного комплексного аналізу формування та розвитку потоку педагогічних журналів і закономірностей його функціонування.

У наукових працях відображено здебільшого тенденції розвитку української педагогічної періодики в середині XIX – початку XX ст. Значну кількість наукових робіт присвячено висвітленню особливостей становлення та розвитку різних проблем освітньої галузі.

Така ситуація є вкрай незадовільною, адже в останні десятиріччя педагогічний журнал набув значного розвитку, сформувавши потужний видовий потік. Його вивчення є актуальною проблемою, з огляду на важливість для сучасної науки та комунікаційних процесів в Україні.

Література

1. Адаменко О. В. Українська педагогічна наука в другій половині XX століття : монографія / О. В. Адаменко. – Луганськ : Альма-матер, 2005. – 704 с.
2. Босина Л. В. Інтернет – источник комплектования библиотек СО РАН иностранными научными журналами / Л. В. Босина, Т. А. Миськова // Материалы VI научной сессии ГПНТБ СО РАН, (Новосибирск, 9–10 нояб. 2000 г.). – Новосибирск, 2001. – С. 24–32.
3. Горбенко Н. А. Теоретичні аспекти дослідження вітчизняного педагогічного журналу / Н. А. Горбенко // Наукові праці Державної науково-педагогічної бібліотеки України імені В. О. Сухомлинського: всеукраїнський інформаційний ресурс з питань психолого-педагогічної науки і освіти: сучасний стан та шляхи розвитку / НАПН України, Держ. наук.-пед. б-ка України ім. В. О. Сухомлинського; [редкол.: Л. А. Дубровіна, В. А. Вергунов, Т. І. Ківшар (голова), Л. Г. Петрова, Г. П. Пустовіт, П. І. Рогова (заст. голови)]. – Вип. 2. – К. : Педагогічна думка, 2010. – С. 174-181.

4. Гордій Н. М. Проблема підготовки батьків до розумового виховання дітей у вітчизняній педагогічній журналістиці другої половини XIX – початку XX ст. : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Н. М. Гордій. – Х., 2000. – 170 с.
5. Домбровська Л. Науково-інформаційний потенціал українських журналів педагогічної тематики другої половини XIX-XX століття: з фонду Державної науково-педагогічної бібліотеки України імені В. О. Сухомлинського / Л. Домбровська // Вісн. Кн. палати. – 2010. – № 2. – С. 37–41.
6. Зайченко І. В. Проблеми української національної школи у пресі (друга пол. XIX – XX ст.) : навч. посіб. / І. В. Зайченко ; за ред. М. Д. Ярмаченка ; НАН України, М-во освіти і науки України, Львів. наук. б-ка ім. В. Стефаника, Наук. дослід. центр періодики. – Л., 2002. – 342 с.
7. Журнали психолого-педагогічної тематики XIX – початку XX ст. з фонду Державної науково-педагогічної бібліотеки України імені В. О. Сухомлинського : історико-бібліогр. дослідж. / АПН України, ДНПБ України ім. В. О. Сухомлинського; упоряд.: Мацібора Н. Г., Іващенко В. М., Бондарчук О. Б. та ін.; наук. ред. Рогова П. І. – К. : Четверта хвиля, 2009. – 125 с. – (До 10-річчя ДНПБ України ім. В. О. Сухомлинського).
8. Коновець О. Ф. Актуальні питання масово-інформаційної підтримки української освіти [Електронний ресурс] / О. Ф. Коновець. – Електрон. дані. – Режим доступу :
9. <http://journalib.univ.kiev.ua/index.php?act=article&article=1505>. – Назва з екрана.
10. Лобода С. Дискусія «Яким має бути педагогічний журнал» на сторінках часопису «Шлях освіти» (1920-1930 рр.) / С. Лобода // Шлях освіти. – 2007. – № 1. – С. 45-50.
11. Педагогічна преса, національна школа, наука: точки перетину (матеріали «круглого столу») // Шлях освіти. – 2006. – № 4. – С. 37-42.
12. Печенезька О. Освітнянські бібліотеки на шпальтах часопису «Для народного учителя» (1907–1917) – органу прогресивної педагогічної думки / О. Печенезька // Рідна шк. – 2003. – № 12. – С. 74–76.
13. Печенезька О. Педагогічні журнали Росії XIX – початку XX століття – важливе джерело педагогічних знань / О. Печенезька // Бібл. планета. – 2003. – № 3. – С. 24–26.
14. Савенкова Л. В. Аналіз контенту веб-сайтів бібліотек педагогічних університетів України 2010 року // Наукові праці Державної науково-педагогічної бібліотеки України імені В. О. Сухомлинського: всеукраїнський інформаційний ресурс з питань психолого-педагогічної науки і освіти: сучасний стан та шляхи розвитку / НАПН України, Держ. наук.-пед. б-ка України ім. В. О. Сухомлинського; [редкол.: Л. А. Дубровіна, В. А. Вергунов, Т. І. Ківшар (голова), Л. Г. Петрова, Г. П. Пустовіт, П. І. Рогова (заст. голови)]. – Вип. 2. – К. : Педагогічна думка, 2010. – С. 256-263.
15. Хміль Н. Аналітичний огляд сучасної української електронної науково-педагогічної періодики [Електронний ресурс] / Н. Хміль. – Електрон. дані. – Режим доступу : <http://www.nbu.gov.ua/e-journals/ITZN/em6/content/08knapor.htm>. – Назва з екрана.
16. Хміль Н. А. Розвиток засобів наукової комунікації як складової педагогічної науки в Україні (середина XX століття – початок XXI століття) : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.01 «Заг. педагогіка та історія педагогіки» / Н. А. Хміль. – Луганськ, 2009. – 22 с.

17. Хміль Н. А. Розвиток та функціонування української науково-педагогічної періодики в 50-80 роках ХХ ст. [Електронний ресурс] / Н. А. Хміль. – Режим доступу : <http://nbuv.gov.ua/e-journals/NarOsv/2008-2/08hards.htm>.
18. Ярошенко Т. Електронний журнал у дзеркалі публікацій у професійній пресі / Т. Ярошенко // Вісн. кн. палати. – 2006. – № 5. – С. 29-32.

Гаманюк В.

кандидат педагогічних наук, доцент кафедри німецької мови і літератури з методикою викладання Криворізького педагогічного інституту ДВНЗ «КНУ»

УДК 371 (430)

ПОНЯТТЯ «LANGUAGE AWARENESS» У ДИДАКТИЦІ БАГАТОМОВНОСТІ ФРН

У статті робиться спроба конкретизації поняття «language awareness» як складової концепції багатомовності ФРН. Виявляються сутнісні характеристики аналогів поняття «language awareness» у німецькій педагогіці, а також простежується його розвиток у контексті навчання іноземних мов у Німеччині.

Ключові слова: *дидактика багатомовності, іношомовна освіта, мовна увага, мовна свідомість, часткові компетенції.*

Гаманюк В.

кандидат педагогических наук, доцент кафедры немецкого языка и литературы с методикой преподавания Криворожского педагогического института ДВНЗ «КНУ»

ПОНЯТИЕ «LANGUAGE AWARENESS» В ДИДАКТИКЕ МНОГОЯЗЫЧИЯ ФРГ

В статье сделана попытка конкретизации понятия «language awareness» как составляющей дидактики многоязычия ФРГ. Выявляются существенные характеристики аналогов понятия «language awareness» в немецкой педагогике, а также прослеживается его развитие в контексте обучения иностранным языку в Германии.

Ключевые слова: *дидактика многоязычия, иноязычное образование, языковое внимание, языковое сознание, частичные компетенции.*

Hamanjuk V.

an Associate Professor of Educational Sciences an Associate Professor of the Department of German of Pedagogical Institute of KNU

THE CONCEPT «LANGUAGE AWARENESS» IN THE DIDACTICS OF MULTILINGUALISM IN GERMANY

The article deals with definition of the concept «language awareness» and its equivalents in the didactics of multilingualism in Germany and their development in the context of teaching foreign languages in Germany is studied.

Key words: *foreign languages education, multilingualism, language awareness, language learning awareness, part competence*

Постановка проблеми у загальному вигляді. Євроінтеграційні процеси та глобалізація усіх сфер життя посилили інтерес до вивчення іноземних мов, незалежно від віку або соціальної приналежності. Вимога Ради Європи щодо знання європейцями двох іноземних мов посилила увагу до системи навчання іноземних мов у країнах ЄС, поставила питання про її реформування, а також спонукала до розробки нових концепцій навчання іноземних мов в умовах багатомовності й полікультурності. Для Німеччини ця проблема актуальна ще й через те, що за останні десятиліття структура німецького суспільства внаслідок євроінтеграції та міграційних процесів суттєво змінилася. Статистичні дані свідчать про те, що більше 8% населення країни складають громадяни іноземного походження, а це означає, що багатомовність кожного в країні є вимогою часу. Відповідно німецьких науковців стала розробка дидактики багатомовності.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. В українському науковому просторі дидактика багатомовності не отримала належної уваги. Дослідники розглядали загальні питання навчання іноземних мов в умовах багатомовності (К. Балабуха, О. Коваленко), проблем багатомовності як соціальної і як педагогічної категорії (М. Пархомчук, Ж. Чернякова, О. Яковлева) специфіки навчання другої іноземної мови (А. Щепілова, М. Пархомчук), сутності та концептуальних засад полікультурної освіти (О. Гуренко, С. Дрожжина, В. Кузьменко, І. Лощенова, О. Ширіна), та деяких інших питань. Окремі аспекти дидактики багатомовності, розробленої німецькими науковцями, серед яких: Д. Вольф (D. Wolff), Г. Нойнер (G. Neuner), І. Оомен-Вельке (I. Oomen-Welke), Б. Хуфайзен (B. Hufeisen), частково знайшли відображення лише у дослідженнях вітчизняних науковців В. Гутник, Н. Марченко та Л. Мороз.

Мета статті – конкретизувати поняття «language awareness» як складової дидактики багатомовності та його похідних у педагогіці ФРН, визначити їх сутнісні характеристики та значимість для практики іншомовного навчання.

Виклад основного матеріалу дослідження. Дидактика багатомовності розроблена для навчання другої та подальших іноземних мов. Дослідники вважають, що при розробці нових концепцій у іншомовній освіті слід взяти до уваги декілька основних положень, які характеризують процес навчання: це активний процес, в якому суб'єкт навчання відіграє ключову роль і саме від його навчальної діяльності

залежить результат; кожен навчається по-своєму; навчання завжди відбувається комплексно. Серед факторів, що сприяють ефективному і довготривалому навчанню, У. Гібіц (U. Gibitz) називає мотивацію, позитивну налаштованість на навчання, яка підкріплюється відповідним емотивним забарвленням. На це впливають зміст навчання; його організація; особистість вчителя, який виступає не як суддя, а як порадник; діяльнісний характер навчання («learning by doing» Дж. Д'юї); комплексний характер навчання з активізацією усіх органів відчуття; самостійність у визначенні мети навчання та у пошуку шляхів її досягнення; його результативність [3].

Навчання іноземної мови має бути орієнтованим на потреби учня, бути пов'язаним з повсякденним життям. Виходячи з цього, учні, щоб бути мотивованими до вивчення, мають мати можливість обирати іноземну мову без примусу, не орієнтуючись ані на мовну пропозицію окремого закладу освіти, ані на перелік обов'язкових для складання іспитів по завершенню курсу навчання. Щоб мати можливість вивчити іноземну мову на належному рівні, кожна школа має пропонувати її у межах інтегрованого навчання мови і фаху, наприклад, у вигляді модульного навчання.

Зважаючи на потреби сучасності, на думку авторів досліджень з проблем іншомовної освіти, слід переглянути мету навчання іноземних мов, насамперед у частині набуття комунікативної компетенції. Спроможність досягти рівня носія мови досить проблематична, тож, пропонується зосередитися на тих «часткових» компетенціях (Teilkompetenzen), в яких кожен учень у майбутньому відчуватиме потребу: рецептивні, продуктивні, компетенції перекладу, читання чи письма. Підхід має бути прагматичним, а не всеохоплюючим.

Для сучасного навчання іноземної мови слід брати до уваги ту обставину, що при вивченні нових іноземних мов підсвідомо використовуються навчальні стратегії попереднього досвіду, а також відбувається трансфер засвоєних раніше знань інших мов у нові навчальні ситуації. Такий трансфер уможливорює безперекладне розуміння тексту завдяки тому, що в ньому зустрічаються слова і граматичні структури, які виявляють спільні риси з відомою мовою, фонові знання, які можуть підказати тематичну співвіднесеність змісту тексту та ін.. Той, хто мав досвід вивчення мов, як свідчить практика, швидше засвоює нову мову насамперед на рецептивному рівні. Дослідники (Р. Франческіні (R. Francheschini), Б. Хуфайзен (B. Hufeisen)) засвідчують, що перша мова прокладає шлях до створення у мозку людини спеціального блоку, який відповідає за засвоєння іноземних мов. У процесі вивчення першої мови (L1) активізуються ресурси та формуються навички, які у подальшому або сприяють, або, навпаки, гальмують вивчення інших (L2, L3, Ln). Помічено,

що якщо при вивченні L1 виникали певні проблеми, внаслідок чого утворилися прогалини, то це шкодить мотивації при вивченні подальших мов. Вчителям не слід застерігати учнів від явищ інтерференції, від змішування мов, а навпаки, використовувати контактування різних мов у свідомості для розуміння їх відмінностей та спільностей. На думку Б. Хуфайзен (B. Hufeisen), вже при вивченні рідної мови слід розвивати мовну свідомість, спонукати до встановлення міжмовних зв'язків і до зіставлення мовних структур [3].

Вивчення кожної нової мови має розглядатися як відкриття нових світів, як збагачення життя людини, а це можливо лише за умов навчання рідної мови через контекст інших. Навчання у полікультурному та мультилінгвальному середовищі, особливо на уроках рідної мови, передбачає використання дещо інших підходів. Нове розуміння мовної освіти дало поштовх розвитку концепції, «*language awareness*», а згодом відбулась трансформація терміну спочатку до «*languages awareness*» (мовна обізнаність, свідоме вивчення мов) та «*languages cultural awareness*» (свідоме/критичне вивчення мов и культур).

Концепція мовної свідомості або мовної уваги (*language awareness*) є найбільш розвинутою у педагогіці. Своєю розробкою вона завдячує бажанню використати багатомовність у школах Великої Британії з метою усунення прогалин у мовній освіті як одно-, так і багатомовних учнів. Вихідною є теза про те, що «процес вивчення мови може підтримуватися за рахунок усвідомлення мовних феноменів, через зіставлення мов» [8, с.16].

У ФРН британська концепція набула значення спочатку для дидактики іноземної та другої мови, але вже з 90-х років почала поступово впроваджуватися у практику викладання рідної мови, тому що німецька мова з її внутрішньою багатомовністю і тісна взаємодія з іншими європейськими та неєвропейськими мовами, що представлені у мовному ландшафті Німеччини, дає можливість для ефективного використання провідних ідей цієї концепції у межах шкільної освіти ФРН. Її сутність полягає у свідомому, критичному вивченні мови.

На заняттях рідної мови школярі мають отримувати мовну освіту, до якої інтегровано міжкультурний компонент. Це відбувається за рахунок:

- усвідомлення учнями реальної багатомовності класу;
- вивчення мови у всіх її проявах, з урахуванням як фонетичних феноменів, так і текстологічних; контрастивне вивчення мови;
- залучення до розгляду не тільки представлених у класі мов, але й різних варіантів німецької мови;
- рівнозначної підтримки мовного розвитку як дітей з рідною німецькою мовою, так і тих, для кого вона є іноземною;

- демонстрації та унаочнення тісного зв'язку між мовою та культурою за рахунок наведення прикладів по-різному названих відомих понять і явищ через культурні та світоглядні відмінності, через невідповідність/відповідність фразеологічних одиниць тощо;

- наголошення на тому, що дво- та багатомовність має розглядатися як особистісний та професійний шанс на протигагу мовному та культурному етноцентризму [10, с. 23].

«Language awareness» як принцип навчання, за визначенням С. Лухтенберга (S. Luchtenberg), є «врахуванням мови та мовного різнобарв'я на заняттях з усіх дисциплін та у шкільному житті, що спрямовується на розвиток чуттєвості щодо мовних аспектів у різних сферах» [1, с. 611].

Дидактика багатомовності спрацьовує за умов наявності носіїв декількох мов у класі та мовної уваги/обізнаності, яка виникає в результаті занурення у багатомовне середовище. Основою є спонтанне або кероване зіставлення мов, яке формує новий погляд на німецьку мову, але призводить водночас до паралельного практичного використання різних мов. Крім того, за таких умов відбувається окрім керованого процесу навчання некероване засвоєння знань, які учні отримують один від одного.

Багатомовність дітей у класах постійно створює умови для використання мовної уваги й формування активного опрацювання мови, спонукає до сприйняття, категоризації, зіставлення, переструктурування і, як наслідок, сталого усвідомлення мовного матеріалу. Дослідники (А. Оомен-Вельке (A. Oolmen-Welke), Б. Хуфайзен (B. Hufeisen)) погоджуються з тим, що рефлексія активізує свідоме засвоєння мов, але не мають спільної думки щодо того, чим є мовна увага: передумовою ефективного засвоєння, чи його результатом [1, с. 847].

У науковій літературі ФРН «language awareness» передається різними термінами. Найбільш поширеними є «Sprachaufmerksamkeit» (мовна увага, мовна сенситивність), «Sprachbewusstheit» (мовна свідомість), «Sprachbewusstsein» (відчуття мови), «Sprachlernbewusstheit» (навчальна мовна свідомість). Німецькі еквіваленти використовуються у деяких контекстах як синоніми, але між ними існують певні відмінності. Що стосується дефініцій, то їх теж існує декілька. У 1992 р. було запропоноване таке визначення: «language awareness» - це експліцитне знання про мову та свідоме сприйняття і сенсифікація при вивченні, навчанні та використанні мови. Через залучення мов походження метою «language awareness» є:

- сприяти визнанню мовної різноманітності, що здійснює на учнів іноземного походження мотивуючий вплив;

- пробуджувати інтерес до мови, мов, мовних феноменів, мовної і культурної різноманітності;

- розвивати мовно-аналітичні навички за рахунок зіставлення мовних систем та використання різних мов;
- сприяти усвідомленню мовних дій у соціокультурному контексті;
- розвивати комунікативні навички на метамовному рівні [4].

Інше бачення пропонує словник фахових термінів «*Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*». Під «*language awareness*» розуміють здатність брати до уваги формальні аспекти мови, яка розглядається як одна з передумов її ефективного засвоєння. Зважаючи на те, що процеси засвоєння рідної та іноземної мови відрізняються, постає питання про те, на що слід насамперед звертати увагу – на формальні ознаки чи на зміст. Тож, як зазначає А.Кноп (А. Кноп), мета полягає у спостереженні за відмінностями у формальному вираженні певного змісту, результати якого мають згодом трансформуватися у сталі іншомовні знання. З іншого боку, поняття використовується для опису дидактичних концепцій, що спрямовані на формування позитивного ставлення до іноземних мов та креативного використання багатомовності у навчальному процесі [цит. за 2, с. 296].

«*Sprachbewusstheit, Sprachbewusstsein*» (мовна свідомість, мовна сенситивність, відчуття мови) як поняття трактується у довідковій літературі дещо інакше. А. Кноп зазначає, що це поняття охоплює метамовний, підпорядкований свідомості процес усвідомлення певного змісту, який стосується мови у широкому її розумінні [2, с. 297]. Мовна свідомість є поняттям металінгвістичного рівня, вона свідомо формується і ґрунтується на знаннях правил, певних аспектів структури мови, її морфологічних можливостей та синтаксису. Особливе значення мовна свідомість має для вивчення другої та іноземної мови, в той час як мовна увага більше можливостей відкриває саме при засвоєнні рідної. Як поняття «мовна свідомість» використовується у зв'язку з рефлексією щодо функціонального використання мови у соціальних контекстах (дискримінація мови, маніпуляції, іронія тощо).

Ще одне визначення запропоноване К. Гнутцманном (С. Gnutzmann): «Під мовною свідомістю розуміють ті концепції, які пов'язані з переходом від біхейвористичної парадигми навчання мов до когнітивної [7].

Часто це поняття використовується:

- у працях дослідників, в яких йдеться про встановлення інтегративних зв'язків між рідною та іноземною мовою у навчальному процесі [4, с.229];
- для позначення різного типу процесів засвоєння мови у шкільному та позашкільному контекстах [7, с. 17];
- для позначення навчання мови, в основі якого рефлексія [11, с. 133].

У результаті посилення уваги до сутності вивчення іноземної мови з позиції учня сформувалося поняття мовна навчальна свідомість (*language*

learning awareness, Sprachlernbewusstheit), яке фокусує увагу на розумовому опрацюванні мовного матеріалу, а також на тому, як організується процес навчання та як на нього впливають свідомо обрані навчальні стратегії [цит. за 5, с. 336].

У різних педагогічних джерелах окрім найпоширенішого «languages awareness» зустрічаються такі поняття, як «unconscious awareness», «intuitive Kompetenz», «sprachliche Kompetenz», «sprachliche Intuition», «Sprachgefühl». Якщо перші два засвідчують просто різні рівні мовної уваги, але саме у процесі вивчення другої та інших іноземних мов, то «intuitive Kompetenz», «sprachliche Kompetenz», «sprachliche Intuition», «Sprachgefühl» мають відношення до вивчення рідної мови. Мовна компетентність, мовна інтуїція, поняття, що запозичені з генеративної граматики, означають здатність адекватно користуватися мовними засобами у рідній мові. Почуття / відчуття мови (В. Остеррайхер (W. Oesterreicher)) - це відчуття рідної мови, здатність відчувати стилістичні нюанси на її різних рівнях [9].

Слід зауважити, що загальновизнаного визначення поняття не існує ще й донині, і причини цього криються у наявності значної кількості похідних від початкового поняття термінів: «knowledge about language», «consciousness, metalinguistic awareness», «explicit knowledge», «metacognition», єдності щодо розуміння яких немає. Так, наприклад, Р.Картер (R.Carter) вважає, що «knowledge about language» слід пов'язувати виключно з навчанням рідної мови, з розвитком навичок читання і письма, а «language awareness» - з навчанням іноземних мов, і саме в цьому міститься основна відмінність між поняттями, а Й. ван Ессен (J. van Essen), навпаки, вважає, що всі поняття є синонімічними і відмінностей не виявляють [5].

У.Рампильон (U. Rampillion) представляє концепцію «language awareness», яка інтегрує мову, спілкування та навчання, і передбачає когнітивну рефлексію у процесі вивчення іноземних мов. На думку дослідника, «language awareness» є складним утворенням, компонентами якого є лінгвістична (знання структури та системи мови), комунікативна (пов'язана із розумінням закономірностей функціонування мови, знання комунікативних стратегій, стратегій невербального спілкування) увага та увага у навчанні (включає відомості про процеси навчання, мислення, про стратегії вирішення проблем та уміння використовувати їх на практиці).

У випадку з трактуванням сутності «language awareness» йдеться про концепцію, яка інтегрує мову та її вивчення, в межах якої мова розглядається не тільки як засіб комунікації та предмет вивчення, а й як суспільно-політичний феномен в умовах багатомовності та мультикультурності, і у цьому зв'язку вказується саме на роль цієї

концепції як моделі на шляху до багатомовності, теоретичне обґрунтування якої має для впровадження неабияке значення.

У процесі навчання рідної та іноземної мови вони мають розглядатися як явища, що перебувають між собою у тісному зв'язку, які здійснюють на тих, хто вчиться, когнітивний, соціальний, афективний і політичний вплив, що виходить далеко за рамки набуття інструментальної іншомовної компетенції. Прагматичні переваги такої еkleктивної концепції вбачаються в тому, що до неї можуть бути інтегровані різні ідеологічні настанови [5, с. 338].

Для посилення емпіричної складової аргументації на користь концепції «*language awareness*» у сенсі «мовної свідомості / свідомого вивчення мови» А. Кнапп-Поттхоф (A. Knapp-Potthof) пропонує брати до уваги так звані «суб'єктивні теорії навчання» (*subjektive Lernertheorien*), під якими слід розуміти готовність учнів до обговорення власних стратегій вивчення мови, досвіду організації навчальної діяльності із подальшою перевіркою їх дієвості у навчальному процесі» [7]. Нерідко у дослідженнях звертається увага на те, що учні готові самостійно організовувати навчальний процес, і цю готовність слід оцінювати як конструктивну, корисну, особливо в контексті автономного навчання та навчання протягом життя.

Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок у даному напрямку. Сутність поняття «*language awareness*» та похідних від нього «*Sprachbewusstheit / Sprachbewusstsein*» дослідники трактують по-різному. Загальним у визначенні є усвідомлення мовних феноменів через зіставлення з аналогічними явищами у відомих мовах, на основі чого можливий трансфер знань і рефлексія. У дидактиці багатомовності ФРН формування мовної свідомості та розвиток мовної уваги розглядаються як умова ефективного навчання другої та подальших мов. Це є підставою для того, щоб розпочинати формування мовної свідомості вже на матеріалі рідної мови. Наявність у класах / групах представників різних мовних спільнот розширює можливості залучення до навчального процесу декількох мов, а через них і культур, що спонукає до позитивного сприйняття мовного і культурного розмаїття, а також дозволяє інтегрувати міжкультурні елементи до змісту навчання.

Завдяки свідомому підходу до вивчення мов, через обговорення власних стратегій навчання та перевірки їх ефективності у навчальному процесі відбувається формування навчальної свідомості (*Sprachlernbewusstheit*), що розглядається як позитивний фактор в умовах автономного і самокерованого навчання.

Про важливість «*language awareness*» як складової дидактики багатомовності свідчить той факт, що і так звана «*Tertiärdidaktik*» (Б. Хуфайзен (B. Hufeisen), Г. Нойнер (G. Neuner)), і проект «EuroCom» (Х.-Г.

Кляйн (Н.-Г. Klein), Б.Хуфайзен (В. Hufeisen)) розробляються з урахуванням міжмовних зв'язків, з опорою на усвідомлення спільних та відмінних мовних явищ, на основі трансферу знань та стратегій навчання.

Концепція «*language awareness*» як одна з її складових дидактики багатомовності ФРН на практиці довела свою дієвість, тож, на нашу думку, подальшого вивчення потребують інші концепції мовної освіти, а також досвід організації іншомовного навчання у Німеччині.

Література

1. Didaktik der deutschen Sprache: Ein Handbuch / U. Bredel, H. Günther, P. Klotz, J. Ossner, G. Siebert-Ott. - Paderborn, München, Wien, Zürich : Ferdinand Schöningh, 2006. - 1044S.
2. Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache / [H. Barkowski, H.-J. Krumm]. – Tübingen, Basel : A. Franke Verlag, 2010. – 370 S.
3. Gibitz U. Fremdsprachen lernen und lehren heute / U. Gibitz [Електронний ресурс]. - Режим доступу: http://www.lernen-wollen.de/mediapool/61/617820/data/fremdsprachen_lernen_und_lehren_heute_correct.pdf. – Заголовок з екрана.
4. Gnutzmann C. Language Awareness. Geschichte. Grundlagen. Anwendungen / C. Gnutzmann // Praxis des Neusprachlichen Unterrichts. - 1997. – N 44. – S.227 - 236.
5. Handbuch Fremdsprachenunterricht / [К.-R. Bausch, H. Christ, H.-J. Krumm. – Tübingen, Basel : A. Francke Verlag, 2007. - 656 S.
6. Hufeisen B. Fit für Babel / B. Hufeisen // Gehirn und Geist.– 2005. - N6. – S. 28 - 33.
7. Knapp-Potthoff A. Sprach(lern)bewusstheit im Kontext / A. Knapp-Potthoff // Sprachen Lehren und Lernen. – 1997. – N26 - S. 9 - 23.
8. Luchtenberg S. Zur Bedeutung der Language-Awareness-Konzeptionen für die Didaktik des Deutschen als Fremd- und als Zweitsprache / S. Luchtenberg // Zeitschrift für Fremdsprachenforschung. – N5 (1). – 1994. – S. 1 - 25.
9. Oesterreicher W. Mehrsprachigkeit als Bedingung geisteswissenschaftlicher Produktivität und die Aufgabe einer Hierarchisierung der europäischen Sprachen / W. Oesterreicher // PhiN. - N30. - 2004. - S. 29 – 46
10. Rastner E.M. Mehrsprachigkeit als Sprach- und Kulturkompetenz: Sprachliche Entdeckungsreisen im Unterrichtsfach Deutsch / E.M. Rastner // ide. - 2005. – 2. - S. 20 - 32.
11. Wolff D. Zur Förderung der Sprachbewusstheit und Sprachlernbewusstheit im bilingualen Sachfachunterricht / D. Wolff // Fremdsprachen Lehren und Lernen. – N26. – 1997. – S. 167 - 183.

Кучай О.

канд. пед. наук, доцент кафедри педагогіки вищої школи і освітнього менеджменту Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького

УДК 378.372

ПІДГОТОВКА ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ У ПРАЦЯХ ПОЛЬСКИХ УЧЕНИХ

У статті наголошується на підготовці вчителя початкових класів у Польщі, розглядається традиційна класифікація функцій учителя, висвітлюються думки польських учених щодо реформи польської освіти, вимог учителя початкових класів. Професійні завдання учителів обумовлені основними громадськими цілями і потребами, а також місцем і роллю школи в системі освіти, суспільстві.

Ключові слова: *вчитель початкових класів, освіта, польські вчені.*

Кучай О.

канд. пед. наук, доцент кафедри педагогіки вищої школи і освітнього менеджменту Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького

ПОДГОТОВКА УЧИТЕЛЯ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ В ТРУДАХ ПОЛЬСКИХ УЧЕНЫХ

В статье отмечается подготовка учителя начальных классов в Польше, рассматривается традиционная классификация функций учителя, освещаются мнения польских ученых относительно реформы польского образования, требований учителя начальных классов. Профессиональные задания учителей обусловлены основными общественными целями и потребностями, а также местом и ролью школы в системе образования, обществе.

Ключевые слова: *учитель начальных классов, образование, польские ученые.*

Kuchai O.

candidate pedagogical sciences, associate professor of department of pedagogics of higher school and educational management of the Bogdan Khmelnytskyi national university at Cherkasy

INITIAL TEACHER TRAINING IN ADVANCED STUDIES OF POLISH SCIENTISTS

The article tells about initial teacher training in Poland, examine traditional classification teacher functions, lights up the opinions of Polish scientists in relation to reform of Polish education, requirements of teacher of initial classes. The professional tasks of teachers are conditioned by primary

public purposes and necessities, and also by a mestome and role of school in the system of education, society.

Key words: *teacher of initial classes, education, Polish scientists.*

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок з важливим науковими чи практичними завданнями. На тлі зростання оновлених соціальних потреб, збільшення числа асоціальних явищ, проблем сім'ї, загальної кризи цінностей і інших несприятливих процесів, освіта виступає як пріоритетна проблема. У зв'язку з цим, у Польщі, відчувається велика потреба вироблення єдиної, ефективної системи професійної підготовки вчителів початкових класів, що забезпечує учителя потрібними зараз кваліфікаціями, уміннями і компетенціями.

Формулювання цілей статті (постановка завдання). Вирішення питань, що стосуються якості, форми і напрямів модернізації освіти, безумовно, повинно відбуватися одночасно з вирішенням питань, що відносяться до якості і змісту підготовки учителів. У контексті вищезгаданих змін модернізація системи освіти є необхідною як у сфері змісту освіти, так і у сфері його організації.

Європейські вимоги до підготовки учителів, якості їх професійних кваліфікацій і компетенцій, професійне вдосконалення педагогів – це найбільш актуальні питання професійної підготовки учителів в Європі. Дуже важко створити універсальну, одночасно ефективну для різних країн, модель сучасного учителя і визначити комплекс необхідних йому професійних кваліфікацій, умінь і компетенцій, особливо в умовах динамічних перетворень в різних сферах громадського і культурного життя європейського суспільства. Згадані чинники, дискусії з даної проблеми сприяли початку пошуків і визначення набору професійних компетенцій, необхідних для ефективної діяльності польських учителів в сучасних умовах європейської інтеграції і реформування освіти, конкретизації умов їх професійного розвитку.

Сучасний учитель більшою мірою представляє школярам досвід сучасних способів вичення знань; навчає способам використання знань і стає, швидше, організатором процесу навчання, ніж тільки носієм знань.

Як у Польщі, так і в інших країнах Європи і світу, психологічний напрям в дослідженні професії педагога має глибокі традиції [1]. Перші дослідження, що стосуються учителя (XIX і XX ст.), концентрувалися на пошуку теоретичного зразка ідеального вчителя.

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. Особистість вчителя розглядалася в категоріях психофізичних якостей або групи цих якостей, що впливають на результати

дидактико-виховних процесів. С. Корчинські зазначав, що необхідною умовою виховної дії педагога є відношення з "любов'ю до людей, і уміння бути уважним" [2]. Ці якості розглядаються як вид природжених рис, що формуються, передусім, в ранній період розвитку людини.

У своїх роботах З. Мислаковські [3; 4] підкреслює залежність ефективності і якості педагогічної діяльності від "контактності" учителя, тобто здібності налагоджувати стосунки з іншою людиною. Ця риса визначає педагогічний талант. Педагогічний талант – це природжена психічна і фізична здатність, завдяки якій людина може ефективніше виконувати певні види діяльності.

Питання щодо педагогічного таланту розглядав також С. Шуман [5]. На його думку, талант ґрунтується на поєднанні психічних і фізичних якостей, які координуються при виконанні цієї дії або професії. С. Шуман стверджує, що талановита людина народжується з певною групою якостей, які роблять можливим прояв таланту, проте не існує природного педагогічного таланту як окремої фундаментальної якості, як і не існує однорідної структури важливих природжених рис. Людина буде талановита тільки тоді, коли професія приносить йому задоволення і якщо він має якості, ефективні для професії учителя. Аналізуючи якості ідеального учителя, С. Балеї [6] виділяє найбільш важливу рису – "виховну придатність", яку розглядає як комплекс якостей, що забезпечують виховання інших.

Теоретичну модель сучасного учителя розробив В. Оконь [7]. Він підкреслює, що якщо у вчителя є творчі здібності, то педагогічна робота буде ефективнішою [8].

Професійні завдання учителів обумовлені основними громадськими цілями і потребами, а також місцем і роллю школи в системі освіти, суспільстві. У педагогічній літературі комплекс функцій і завдань учителя дослідниками розглядається по-різному.

С. Кравцевіч [9] представляє традиційну класифікацію функцій учителя, виділяючи дидактичну, виховну, опікунську, громадську, дослідницьку і функцію життєвого напрямку молоді. Кожній з перерахованих функцій автор приписав певне завдання, що визначає комплекс видів діяльності, реалізація яких забезпечує досягнення поставлених цілей. Ці завдання пов'язані з розвитком самостійності, захопленням, пробудженням пізнавальної активності, розвитком сприйнятливості до цінностей, створенням умов для реалізації розвиваючого потенціалу учнів і їх загальних можливостей, співпрацею в діяльності, пов'язаній з подоланням мікродефектів і визначенням життєвих і професійних планів учнів.

Образ сучасного вчителя, з позиції його завдань і обов'язків, представляє також Дж. Кінхело [10]. Вимоги до учителя автор розглядає в категоріях якостей і властивостей, зараховувавши до них: рефлексію, що ґрунтується на умінні оцінювати свою роботу і рівень мислення, враховує соціальний контекст, активну участь у формуванні світогляду учнів, діяльнісний підхід до навчання.

Подібну думку підтримують М. Файнер і В. Вент [11]. Вони вважають що, у школі, орієнтованій на різні освітні цілі і функціонуючій на основі сучасних принципів, значно збільшується відповідальність учителів за всебічний розвиток учня, особливо враховуючи розширення автономії школи у сфері організації і реалізації навчально-виховного процесу, відбору змісту (авторські програми), а також в галузі творчої діяльності.

Отже, сучасний педагог значною мірою стає організатором і ініціатором пізнавальної активності учнів і є творцем освітнього процесу, що визначає його зміст і структуру, особливості організації. Ці зміни, що відбуваються, безумовно, дещо обмежують традиційні функції учителя як інформатора, інструктора, контролера і екзаменатора, на їх місце приходять нові: опікунська і допоміжна обов'язки, які реалізуються через створення оптимальних умов для самореалізації і самоудосконалення учнів, пробудження їх зацікавленості і емоцій як основної умови їх розвитку, забезпечення творчого підходу в пізнанні навколишнього світу і світу цінностей, формування уміння самостійного придбання знань. Автори надають значущість співпраці між учителем і учнем.

Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів. Враховуючи нові ідеї, концепції педагогічної діяльності, неможливо не помітити, що зміни обов'язків і завдань учителя полягають в переході від виконуваної досі ролі реалізатора педагогічних завдань ролі виконання цих завдань, яка полягає в реалізації власних концепцій і педагогічних задумів, а також в переході від директивної ролі учителя, що управляє, до ролі професіонала, що уміло підтримує розвиток своїх учнів.

Новий вимір педагогічних функцій і завдань представляє Й. Шемпрух [12]. Автор відносить до них турботу про пізнавальні можливості учнів, розвитку у них творчого мислення, громадської терплячості, розвитку критичного мислення і навчання різним способам поведінки у важких ситуаціях. У сучасній школі для учителів введені нові педагогічні функції, пов'язані з їх просуванням по службових сходах. До них відносяться: наставник початкуючого учителя (учитель-стажист), завдання якого – надання професійної допомоги учителеві-початківцю; керівництво предметним об'єднанням, організація роботи об'єднання і надання методичної допомоги; керівництво групою вихователів,

організації деяких форм підвищення педагогічних компетенцій згідно з пріоритетами школи і тому подібне.

Сучасні завдання, поставлені перед учителем, пов'язані з реформою польської освіти, яка припускає, що:

- виховання і навчання мають бути інтегральною частиною роботи школи;
- у шкільному навчанні повинні пропорційно з'єднуватися такі важливі елементи, як процес передачі інформації, розвиток умінь і компетенцій, виховання;
- у центрі роботи школи знаходиться учень. У зв'язку з цим найбільш важливим має бути його розвиток, а не програмні вимоги окремих предметів;
- шкільне навчання, особливо в початкових класах, повинне мати інтеграційний характер, тобто об'єднувати різні галузі знань;
- шкільна система повинна мати однорідний характер, гарантований державою, який виражається в наданні автономії для шкільної громадськості: її директора, учителів, батьків і учнів;
- шкільне середовище повинне створювати умови для раціональної співпраці педагогічного колективу, забезпечувати виховні умови реалізації ідей і принципів розвиваючого навчання;
- у зв'язку з вимогами сучасності важливим елементом шкільної освіти є забезпечення прав учнів на навчання як мінімум однієї іноземної мови і опанування уміння користування комп'ютером [13].

Досі для підготовки учителів, на думку В. Оконя [8], були характерні такі риси:

- виконання педагогічної роботи людьми, що мають різні рівні кваліфікацій (вища освіта і середня спеціальна). Кандидати на посаду учителя часто вибирають цю професію випадково, не маючи відповідної системи мотивів, результатом цього є невдала здача іспитів на інший напрям. Відсутність професійної ідентифікації часто є бар'єром в розвитку відповідних компетенцій і професіоналізму людини;

- навчальні заклади, частенько не мають хорошої науково-дидактичної бази, професорських кадрів, відповідної програми;

- установи, що навчають вчителів початкових класів часто використовують неефективні методи і засоби роботи, не відповідні вимогам сучасності, потребам і очікуванням студентів. У ВНЗ часто не шанується принцип відношення до студентів як до суб'єктів навчання, їх самостійності, активізації їх інтелектуального потенціалу і творчого відношення;

• педагогіка і психологія сприймається як гілка інструментальних знань, відірваних від культурного і громадського контексту.

У зв'язку з цим автор підкреслює потребу в модифікації існуючої моделі підготовки учителів. В. Оконь таким чином формулює напрями пропонуваніх змін : проведення змін у сфері структури системи навчання педагогів, а особливо відбору викладачів ВНЗ; відповідний відбір абітурієнтів для педагогічних ВНЗ, навчання майбутніх учителів, що базується на сучасних, відповідних вигляду польської школи і освітньої дійсності, що змінюється, програмах; забезпечення установ, педагогів, що займаються навчанням, відповідними дослідно-експериментальними школами; співпраця з освітньо-культурними і іншими установами, зацікавленими відповідним рівнем кваліфікацій педагогів.

Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок у даному напрямку. Професіоналізм учителя вимагає досягнення відповідного профілю і стандарту освіти. У педагогічних дослідженнях все ще ведеться пошук раціональних концепцій професійної підготовки майбутніх учителів, що забезпечують ефективну реалізацію завдань, поставлених перед сучасною школою і педагогами як суспільно-професійною групою.

Література

1. Певцова Е.А. Профессионализм учителя: грани мастерства: Личностно-ориентированная образовательная концепция требует от педагога рефлексии средств собственной деятельности // Учитель. -2000. – № 6. - С. 78-80.
2. Korczyński S. Obraz nauczyciela w polskiej myśli pedeutologicznej. -Opole:WSP, 1992. – s. 9.
3. Mysłakowski Z. Wychowanie człowieka w zmiennej społeczności. – Warszawa: Książka i Wiedza, 1965. – 469 s.
4. Mysłakowski Z. W poszukiwaniu podstaw pedagogiki. – Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych; Familia, 1999. – 343 s.
5. Szuman S. Talent pedagogiczny // Osobowość nauczyciela / red. W. Okoń. - Warszawa, 1959.
6. Baley S. Psychiczne właściwości nauczyciela - wychowawcy // Osobowość nauczyciela / red. W. Okoń. - Warszawa, 1959.
7. Okoń W. Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej. - Warszawa: Żak, 1995.
8. Okoń W. Rzecz o edukacji nauczycieli. - Warszawa: WSiP, 1991.
9. Krawcewicz S. O badaniach nad rozwojem nauczyciela // Nowa Szkoła.–1975. – № 6. – S. 9-10.
10. Kincheloe J. Towards a Critical Politics of Teacher Thinking. Mapping the Postmodern. - Bergin and Garvey, 1993.
11. Feiner M., Went W. Nowe zadania nauczyciela // Edukacja i Dialog. - 1997. - № 9. - s. 3-5.
12. Szempruch J. Nauczyciel w zmieniającej się szkole. Funkcjonowanie i rozwój zawodowy. - Rzeszów: Fosze, 2001.
13. Pedagogika. Tom II / red. Z. Kwieciński, B. Śliwerski / Warszawa: PWN, 2003.

Кучай Т.

канд. пед. наук, доцент кафедри соціальної педагогіки, дошкільної та початкової освіти Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького

УДК 378.372

ПРОБЛЕМИ ТЕНДЕНЦІЙ РОЗВИТКУ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ В УНІВЕРСИТЕТАХ ЯПОНІЇ

У статті розглядаються тенденції розвитку професійної підготовки вчителів у Японії. Проаналізувавши дослідження японських науковців виділено напрями з проблеми професійної підготовки вчителів у Японії, висвітлено японську систему освіти, яка полягає у високій її ефективності як у галузі економічного, так і інтелектуального розвитку нації.

Ключові слова: професійна підготовка вчителів, освіта, Японія.

Кучай Т.

канд. пед. наук, доцент кафедри соціальної педагогіки, дошкільного і начального образования Черкаского национального университета имени Богдана Хмельницкого

ПРОБЛЕМЫ ТЕНДЕНЦИЙ РАЗВИТИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ УЧИТЕЛЕЙ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ В УНИВЕРСИТЕТАХ ЯПОНИИ

В статье рассматриваются тенденции развития профессиональной подготовки учителей в Японии. Проанализировавши исследование японских научных работников выделены направления по проблеме профессиональной подготовки учителей в Японии, отражено японскую систему образования, которая заключается в высокой ее эффективности как в отрасли экономического, так и интеллектуального развития нации.

Ключевые слова: профессиональная подготовка учителей, образование, Япония.

Кучай Т.

candidate pedagogical sciences, associate professor of department of social pedagogics, preschool and initial education of the Bogdan Khmelnytskyi national university at Cherkasy

PROBLEMS OF DEVELOPMENT THE PROFESSIONAL INITIAL TEACHERS TRAINING IN UNIVERSITIES OF JAPAN

The article tells about the tendencies of development of professional teachers training in Japan. Analysing research of the Japanese research workers distinguished direction on issue of professional teachers training in Japan, the

Japanese is reflected the system of education which consists in it high efficiency both in industry economic and intellectual development of nation.

Key words: professional teachers training , education, Japan.

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок з важливим науковими чи практичними завданнями. Однією з найважливіших тенденцій розвитку сучасної освіти є підготовка педагогічних кадрів якісно нового рівня, усвідомлення того, що стійкий розвиток суспільства, подолання проблем, з якими воно стикається, залежать від стану системи освіти, рівня навченості населення, від пошуків виходу освіти з кризи .

Інтеграційні процеси, що відбуваються в усьому світі, зумовлюють необхідність об'єктивного, всебічного, наукового аналізу розвитку систем освіти, як у західноєвропейських країнах, так і країнах Сходу.

Формулювання цілей статті (постановка завдання). на основі цілісного наукового аналізу культурних, педагогічних процесів професійної підготовки вчителів в університетах Японії виявити особливості японського досвіду підготовки майбутніх учителів початкових класів.

Здебільшого увага українських дослідників привернута до вивчення систем освіти в країнах ЄС, США і Канади і водночас, як показує вивчення, що східний досвід розвитку систем освіти, і зокрема підготовки вчителя, в нашій країні не достатньо вивчається.

Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів. Сьогодні в Україні поставлено завдання модернізувати систему освіти, адже від неї значною великою мірою залежить її державне майбутнє. Освітня система України потребує глобальних змін, щоб формувати творчу, вільну особистість з високим рівнем знань та духовності. Тільки така особистість може зробити великий внесок у позитивні зрушення в політичній, економічній та соціальній сферах життя в країні. Сьогодні освіта здатна сприяти докорінним позитивним змінам у психологічних та моральних якостях людей, підвищенні рівня їхньої загальної культури, вона є фундаментом прогресивного розвитку людства в цілому.

Природа професійної діяльності вчителя в нових умовах вимагає нового педагогічного мислення, ціннісними установками якого є пріоритет індивідуально-творчого над алгоритмічним, перехід від технологічного до гуманістичного підходу, особистісно орієнтованої парадигми педагогічної освіти.

Не можна не акцентувати увагу саме на вчителя початкових класів, бо вся освітня діяльність людини і її життя залежить, переважно, від компетентності саме цього вчителя.

Соціальна трансформація сучасного українського суспільства принципово пов'язана з динамікою системи освіти. Учитель - головна фігура, від якої залежать позитивні зміни в ній. До особи і рівня професіоналізму педагога, який працює в XXI столітті, пред'являються високі вимоги. Вчитель початкових класів має бути готовий гнучко, творчо реагувати на соціально-економічні умови, що швидко змінюються, впливають на характер педагогічної діяльності; прагнути до безперервної освіти і самоосвіти і бути, передусім, орієнтованим на розвиток особистості зростаючої дитини.

Тільки вчитель із сформованою готовністю до психолого-педагогічної взаємодії зможе навчити і виховати достойне підростаюче покоління, підняти людей на перетворення наявної безнадійної соціокультурної ситуації. Саме вчитель зможе знайти нові стратегії оновлення країни, шляхи побудови гуманістично орієнтованого навчально-виховного процесу в школі.

В Україні відбуваються зміни і перетворення в галузі економіки, політики, культури, міжнаціональних стосунків, які викликають необхідність переосмислення навчального і виховного процесів. Для розв'язання цього завдання корисним може виявитися вивчення соціального і педагогічного досвіду різних народів, їх аналіз і порівняння, оскільки, як відомо, через пізнання одиничного, приватного, особливого здійснюється пізнання загального, знаходження того, що зближує представників різних національностей.

Здійснення порівняльного аналізу традицій виховання і освіти в різних країнах і регіонах є базою підвищення методологічного і теоретичного рівня педагогічних досліджень. Тому сьогодні порівняльна педагогіка стає надзвичайно важливою субдисципліною у педагогіці, фактично виділяючись в окрему педагогічну дисципліну.

Японія – одна з провідних економічних держав світу, яка нині є країною, що зберегла свою оригінальну культуру. Японці змогли знайти такі моделі розвитку, в яких громадською силою праці стали національна історія і культура, згуртованість і єдність нації в досягненні загальних цілей, уся система цінностей, ідеалів, установок, традицій і звичаїв, стиль і якість життя.

Досвід японського народу у вихованні молодого покоління має давню історію, яка складалася впродовж століть як найважливіша національна традиція. Звернення до історії досвіду цієї країни сприяє розумінню особливостей національного характеру японців, в якому поєднується прихильність традиціям, і в той же час, чітко виражене і успішне прагнення наслідувати вимоги сучасного цивілізованого світу. При розв'язанні складних проблем, з якими стикається сьогодні японське

суспільство, народ постійно звертається до своєї історії, поєднуючи сучасний досвід виховання з традиціями народу.

Японська освіта є унікальним і дуже своєрідним явищем. Особлива привабливість японської системи освіти полягає у високій її ефективності як у галузі економічного, так і інтелектуального розвитку нації. Успіх у житті японця залежить передусім від його освіти.

Японія найосвіченіша країна світу, це країна, яка вийшла на провідні позиції у сфері освіти в світі. Система загальної освіти багато в чому нагадує американську. Проте це стосується лише формальної побудови школи. За своїм змістом, за своїм духом, японська освіта унікальна. Вона ніколи не була вузько прагматичним засобом вирішення будь-яких приватних проблем, завжди зберігала родове єство - працювала в широкому ціннісно-смысловому контексті [1].

Система підготовки вчителів у Японії має свою досить давню історію. Значні зміни в цій системі відбулися в Японії після II світової війни. В країні поряд з іншими демократичними реформами, здійснювалась і освітня, зокрема реформа підготовки педагогічних кадрів.

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. Аналізуючи психолого-педагогічну літературу, ми виявили інтерес вітчизняних дослідників до деяких аспектів поставленої проблеми. Теоретичні засади професійно-педагогічної освіти обґрунтовуються в роботах Н. Александрова, А. Арсенєва, А. Вербицького, І. Зязюна, В. Кременя, Н. Кузьминої, Л. Міщенко, Н. Ничкало, В. Радкевич, В. Сластьоніна, Т. Шамової, Е. Шиянова, А. Щербакова та ін.

Дослідженням загальних проблем навчання і виховання у різних країнах світу, таких як США, Канада, Велика Британія, Німеччина, країнах Скандинавії, Франції та інших країнах займаються Н.Абашкіна (Німеччина), Н.Авшенюк (Велика Британія), Н.Бідюк (США), І. Задорожна (Велика Британія), Т.Кошманова (США), В.Кудін (США), М.Лещенко (Велика Британія, Канада, США), Г. Марченко (Велика Британія), Н. Махия (Німеччина), О.Матвієнко (ЄС), Я. Полякова (Велика Британія), Л.Пуховська (Західна Європа), Л. Чулкова (Німеччина).

У Національній доктрині розвитку освіти України у XXI столітті наголошується, що головною запорукою успішного виконання місії освіти стає якість підготовки вчителя, його здатність до саморозвитку і самореалізації у професійній діяльності, продуктивної творчої діяльності в контексті надбань вітчизняної і світової культур. Професійна діяльність учителя початкової школи серед інших педагогічних професій посідає

особливе місце й визначається не тільки обсягом освітніх завдань, які вирішуються, але й значущістю цього періоду для всього розвитку і становлення особистості дитини, її цінностей і світогляду [2].

Науковці чимало уваги приділяють проблемі підготовки майбутніх учителів початкових класів до професійної діяльності, зокрема: орієнтації майбутніх учителів початкових класів на загальнолюдські і професійно-педагогічні ідеали (Ш.Амонашвілі, В.Загвязинський, Л.Хоружа та ін.); процесу безперервної самоосвіти і самовиховання майбутніх учителів початкових класів (Н.Бружукова, А.Данилюк, В.Денисенко), теоретичній і методичній підготовці вчителів початкової школи до навчання і виховання молодших школярів (К.Авраменко, О.Байбакова, Т.Байбара, Н.Бібік, О.Біда, В.Бондар, М.Вашуленко, С.Гамідов, Н.Зубалій, В.Ковальов, Н.Костелянець, Н.Котух, Криштов Крашевські, С.Литвиненко, О.Мельник, В.Полонський, О.Савченко, Н.Тализіна, Г.Тарасенко, Л.Фалько, Л.Хомич, Л.Хоружа, О.Хорошковська, І.Шапошнікова та ін.).

Окремі аспекти системи вищої освіти Японії, зокрема: завдання освітніх реформ, історія розвитку педагогічних закладів, статус учителя, питання управління освітніми закладами тощо висвітлюються у наукових публікаціях вітчизняних учених Ю.Боярчук, О.Галагана, О.Глузмана, І.Зязюна, Т.Ільїної, М.Родіонова, М.Константинова, Н.Космінської, О.Михайличенка, Н.Репетюка, В.Оржехівського, Т.Павлової, О.Прасол, В.Пронникова, І.Ладанова, П.Пижикова, Ю.Романовської, О.Романовського, О.Сухолиткого, В.Семиченка та ін.

Проаналізувавши дослідження японських науковців, констатуємо, що пошуки з проблем професійної підготовки вчителів здійснюються за такими напрямками:

- загальні питання філософії японської освіти (Я.Кавабата);
- зміст національної системи освіти (К.Ісідзака, С.Судзукі, О.Такачі);
- особливості підготовки педагогічних працівників в університетах Японії (Т.Ісітоя, Т.Накадзіма, Ю.Мотояма, Т.Уміхара, Н.Ямада, Х.Морі, Х.Сато, Х.Накано, К.Сасаке, К.Кендзі, К.Като, Я.Куніваке, Х.Окато, Я.Вакаї, К.Такакура) [3];
- зміст професійної підготовки вчителів (О.Яосака, Т.Інагакі, І.Кудомі, М.Сато, М.Наоко, Я.Хомма, К.Сато, Н.Мінамімото, А.Усіватарі, Т.Сасакі, С.Міва, Ю.Хасімото, Н.Ямада, С.Хірата, Х.Мусіма, Я.Фурухасі, Т.Сімомура, Н.Маєно);
- професійна майстерність учителів (К.Ісідзака, С.Судзукі, М.Ватанабе, Г.Фудзімото);
- соціально-економічний статус японського вчителя (О.Яосака, Т.Інагакі, І.Кудомі, А.Менло, А.Номія, Т.Окато, П.Поплтон);

– особливості працевлаштування японських учителів (Я.Маедзіма, М.Ендо, С.Огідо, М.Цутія, О.Яосака).

Загальнопедагогічні та психологічні аспекти освіти та професійної підготовки вчителів у Японії розкрито в працях українських (О. Озерської, Т. Сverdлової та ін.) та російських (О. Железняк, С.Корецької, А.Кочкиної, О.Мариніної та ін.) учених.

На початку ХХІ ст. перед Україною першочерговим завданням стоїть модернізація системи освіти із збереженням найкращих надбань минулого. В цій позиції надзвичайно цінним є вивчення досвіду Японії, зокрема системи вивчення особливостей початкової освіти Японії та підвищення рівня професійно-педагогічної компетенції вчителя початкових класів.

В основу концепції дослідження покладено такі положення:

– професійна підготовка вчителів ґрунтується на філософських, соціально-економічних, психолого-педагогічних засадах; теорії і методикі професійної освіти (єдність особистісного і професійного розвитку майбутнього вчителя початкових класів), спрямованої на забезпечення суспільно-державних та індивідуальних потреб учителів; концептуальних ідей неперервності, відкритості випереджувального розвитку;

– професійна підготовка вчителів є складовою неперервної освіти дорослих, розвиток якої зумовлений глобалізаційними та інтеграційними процесами, демографічними чинниками, інформаційно-комунікаційними трансформаціями, комплексом внутрішніх і зовнішніх соціально-економічних та освітніх чинників розвитку будь-якої країни, динамічністю освітніх потреб людини, суспільства;

– якість професійної підготовки залежить від реалізації системного підходу, який вимагає оптимального співвідношення основних компонентів: загальнонаукового та професійного;

– система професійної підготовки вчителів початкових класів в університетах Японії має специфічні особливості; організація професійної підготовки вчителів здійснюється відповідно до цілей і закономірності розвитку Японського суспільства;

– професійна підготовка вчителів розглядається як системне, багатовимірне явище, що має цілісний, неперервний, адаптивний характер, охоплює сукупність взаємопов'язаних структурних елементів (законодавчу базу, освітні заклади і центри, освітні програми, зміст, форми, принципи організації навчання вчителів, інноваційні технології навчання, педагогічний персонал тощо), що впливають на забезпечення якості професійного навчання;

– теоретичне обґрунтування концептуальних засад розвитку професійної підготовки вчителів в Україні передбачає врахування світових

тенденцій, прогресивних ідей досвіду Японії, а також вітчизняних освітніх традицій;

– ефективність підготовки майбутніх учителів початкових класів залежить від педагогічних засад організації їх підготовки у ВНЗ, їх прагнення до оволодіння певним рівнем професійної культури і передбачає розробку навчально-методичного забезпечення професійної підготовки фахівців;

– соціальні, педагогічні характеристики вітчизняної і зарубіжної систем підготовки вчителів, зокрема початкових класів, важко порівнювати, проте наукові підходи, досвід інших країн, зокрема розвиток педагогічної освіти в Японії, її зміст, форми і методи, організація, завжди знаходилися в центрі уваги педагогічної громадськості і науковців.

Науковий пошук здійснюється на основі міждисциплінарного підходу та аналізу розвитку в Україні педевтологічних досліджень, спрямованих на цілісне бачення, розуміння проблем учителя на матеріалах компаративістики. Це зумовило обґрунтування концептуальних засад дослідження на методологічному, теоретичному і практичному рівнях.

Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок у даному напрямку. Ми вважаємо, що Узагальнення досвіду Японії, виявлення його сучасних прогресивних ідей та їх творче використання в умовах інтеграції України у міжнародний освітній простір сприятиме вдосконаленню професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів.

Література

1. Свердлова Т. Г. Теоретичні засади процесу гуманізації освіти в Японії: Дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Свердлова Тетяна Геннадіївна. – Київ, 2004. – 230 с.
2. Про Національну доктрину розвитку освіти. Указ Президента України № 347/2002 від 17.04.02 року: [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://osvita.ua/legislation/other/2827/>
3. Озерська О. Ю. Професійна підготовка вчителів у вищих навчальних закладах Японії: автореф. Дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 “Теорія і методика професійної освіти”. – Харків, 2006. – 24 с.

Лугіна О.

*аспірант кафедри педагогіки вищої школи і освітнього менеджменту,
ЧНУ ім. Б. Хмельницького*

УДК 372 (475)

КОНЦЕПЦІЇ РОЗВИТКУ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ ПОЛЬЩІ

У статті досліджено праці відомих польських педагогів, психологів та філософів; висвітлено педагогічні погляди даних науковців на розвиток і становлення дошкільної освіти; опрацьовано концепції розвитку, що слали основою виникнення сучасної концепції дошкільної освіти Польщі.

Ключові слова: дошкільна освіта, концепції, педагогічні погляди.

Лугіна Е.

*аспірант Черкаського національного університету імені Богдана
Хмельницького*

КОНЦЕПЦИИ РАЗВИТИЯ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ПОЛЬШИ

В статье исследованы труды известных польских педагогов, психологов и философов; освещены педагогические взгляды данных ученых на развитие и становление дошкольного образования; обработано концепции развития, которые слали основой возникновения современной концепции дошкольного образования Польши.

Ключевые слова: дошкольное образование, концепции, педагогические взгляды.

Lugina O.

a graduate student Bogdan Khmelnytskyi national university at Cherkasy

CONCEPTS OF DEVELOPMENT OF PRESCHOOL EDUCATION IN POLAND

This article explores the work of famous Polish teachers, psychologists and philosophers; highlights pedagogical views of the scientists on the development and establishment of preschool education; processed concepts development that sent us the foundation of the modern concept of preschool education in Poland.

Key words: pre-school education, concepts, pedagogical views.

Постановка проблеми. Формування сучасної польської концепції дошкільної освіти полягає у її взаємозв'язку з розвитком педагогічної думки в цій галузі. На розвиток дошкільної освіти в Польщі вплинули численні праці польських педагогів, психологів, філософів, істориків, лікарів. Аналіз багатьох історичних джерел, з історії розвитку польської дошкільної освіти доводить, що сучасні концепції дошкільної освіти тісно пов'язані з положеннями педагогічних теорій С. Шумана,

М. Пшетаєчнікової, В. Оконь, Т. Топінського, Н. Сп'онек, Я. Корчака, З. Бабської, Г. В. Шугара, В. Вільгоської-Оконь та ін.

Мета статті – опрацювали концепції розвитку дошкільної освіти, що стали підґрунтям до формування сучасної концепції.

Найбільш поширеними і дієвими стали наступні концепції:

1) Концепція розвитку і виховання дитини Стефана Шумана. Професор Стефан Шуман уклав фундамент сучасної польської психології виховання та розвитку, зокрема психології дитини. Основою концепції Шумана є переконання, підтверджене великою кількістю емпіричного матеріалу, що людська психіка взагалі, і психіка дитини зокрема, розвивається завдяки досвіду, що здобувається у ході особистої активності. Мимовільна активність (спонтанна), у трактуванні Шумана, досягається особистими зусиллями, тобто, це активність, яка з віком стає самоосвітньою і самовиховною активністю. Незважаючи на те, що людина вчиться все своє життя, однак, найінтенсивніше вона розвивається у дитячому віці. У малих дітей підвищена схильність до спостереження. Завдяки оточуючому середовищу у дітей розвиваються і вдосконалюються різні психічні процеси [6, с.2-5].

Дошкільний вік (від початку третього і до кінця шостого року життя) Шуман поділяє на дві фази, які означають бачення дитиною світу. Перша фаза (три-чотири роки) визначає відношення дитини до реальності, як ілюзійне, фантазуюче, а під час другої фази (п'ять-шість років) дитина починає думати і сприймати речі такими якими вони є. [6, с.73].

Життя дитини у цьому періоді (дошкільному віці) сповнене ігровою активністю, яке змінюється, розвивається і збагачується за відповідною допомогою дорослих. Завдяки різним формам ігрової активності дитина всебічно розвивається і збагачується досвідом: розумово, суспільно, емоційно. Нагромадження всебічного досвіду дає можливість дитині щораз більше пізнавати світ, створювати експресію світу, також змінювати свою активність у напрямі свідомих розумових дій.

На думку Шумана існують чотири чинники, які впливають на збагачення досвіду, завдяки якому відбувається розвиток дітей та молоді, а саме – вроджені риси характеру, оточуюче середовище, виховна діяльність і особиста активність дитини. Особиста активність дитини виникає з внутрішніх потреб. Особисту активність як підставу до пізнання і розуміння існуючих зв'язків між предметами Шуман називав діяльністю. Дія (діяльність) дитини в цьому періоді перш за все є грою. Після ігрової діяльності слідує інша діяльність, яка розвивається на основі здобутого досвіду у дитячому віці [6, с.159].

Стефан Шуман поділяє діяльність на свідому і розумова. Завданням свідомої діяльності є передбачення наслідків певних дій відповідно до

ситуацій. Розумова діяльність визначається вмінням мислити, знаходити різні способи до розв'язання питань, проблем, завдань. Діяльність дитини полягає у пізнанні і розумінні зв'язку між сутностями «предмет-предмет» і «суб'єкт-предмет».

З часом діяльність дитини стає свідомою і розумовою, тобто керованою, контрольованою і планованою. Пізнання і усвідомлення таких елементів як: мета, спосіб, дія, умови і наслідки поступово розвивають мислення дитини [6, с.170].

У дітей дошкільного віку нагромадження досвіду, завдяки якому відбувається розвиток, відбувається за допомогою ігор, наслідування і ставлення питань. Майже всю діяльність дитини автор називає ігровою, адже під час гри дитина вчиться, розширює свій кругозір і розвиває психічні функції. Гра захоплює, надихає дитину, і має характер наслідування. Задяки розумовій праці, дитина намагається повністю відповідати зразку, таким чином наслідування є чимось автоматичним і в той же час новаторським. Істотний вплив на психічний розвиток дітей має мова.

Ставлячи питання дитина прагне пояснень, знань. Питання свідчать про міркування, мислення, пошук. Шуман вважає, що дитина у дошкільному віці вчиться переважно завдяки мимовільній активності, що виражається у грі, наслідуванні, питаннях.

Активну роль у вихованні дітей відіграють дорослі (батьки, вихователі). Дорослі лише допомагають дітям, направляють на правильний шлях у своїй діяльності, роблячи це дуже обережно, щоб діти не відчули, що ними керують. Дорослі лиш спрямовують дітей, а не наказують, даючи дітям змогу самим вирішувати поставлені перед ними завдання. У дитячих садках вихователі організують оточення, яке дає змогу дитині навчатися і мимовільно нагромаджувати досвіт.

2) Розвиток структури людської діяльності. Концепція розвитку психічної людини, що складається з чотирьох чинників [6, с.285; 4, с. 152-164] (органічні задатки, особиста діяльність дитини, навколишнє середовище і виховання) відрізняється від чинників, що сприяють внутрішньому і зовнішньому розвитку. Стосовно цієї позиції М. Пшетаєнікова [4, с.165-171] запропонувала поділ чинників, що визначають умови розвитку «органічного та навколишнього», завдяки чому стають зрозумілі впливи навколишнього середовища та особистої активності суб'єкта на розвиток.

М. Пшетаєніковою визначає два види аналізу: кондиціональний аналіз, спрямований на розробку умов і причинно-наслідковий аналіз, спрямований на виявлення причинних ефектів у процесі розвитку [4, с. 166].

Отже, за словами Пшетаєнікової, генетичні та екологічні детермінанти психічного розвитку відповідають теорії чотирьох чинників –

органічних задатків та навколишнього середовища. До цієї групи також входять особиста діяльність дитини і виховання, що безпосередньо впливають на зміни розвитку [4, с. 166]. Генетичні чинники є основою індивідуального розвитку (наприклад темп, ритм, рівень розвитку).

Екологічні чинники, які автор називає зовнішніми детермінантами розвитку, у широкому значенні складаються з умов навколишнього середовища (природні, культурні, економічні, суспільні умови), а також мають соціально-культурне і виховне значення. Екологічними детермінантами розвитку займається педагогічна екологія, оскільки між генетичними і екологічними умовами розвитку існує певна взаємодія. Вплив спадковості на певні психічні властивості. На думку Пшетачнікової [4, с. 138-139] під час розвитку діяльності відбувається:

Диференціація діяльності, тобто перехід від недиференційованого стану активності (новонародженість) до різноманітних форм діяльності. Водночас відбувається їх інтеграція, діяльність координується утворюючи більш складні функціональні системи.

Інтеріоризація діяльності – процес перетворення зовнішньої діяльності у внутрішню (розумову діяльність) і, навпаки, відбувається екстеріоризація діяльності (перехід дій з внутрішньої й згорнутої форми у форму розгорнутої діяльності).

Автоматизація діяльності – удосконалення дій дитини.

Соціалізація діяльності відбувається при переході від індивідуальної діяльності до колективної.

На думку М. Пшетачнікової, [4, с. 143] зміни у структурі діяльності людини відбуваються наступним чином: перехід від простої структурної діяльності до складної; зміна кількості і якості структурних ланок, тобто складових елементів і зв'язків між ними; перехід від недієвої діяльності до ефективної діяльності (певні функціональні ланки структурної діяльності ведуть до досягнення мети).

Представлені зміни напряму і структури діяльності людини охоплюють дитину у дошкільному віці. Зміни, що відбуваються завдяки нагромадженню досвіду під час особистої активності мають відповідний виховний вплив, і дозволяють дитині свідомо діяти, регулювати взаємини з оточуючим середовищем.

3) Гра як універсальна форма діяльності дитини. У польській педагогіці та психології гра трактується як основна форма активності дитини. В. Оконь зазначає, що гра є однією з природніх форм людської діяльності [3, с. 23]. Для дитини гра виступає проявом її індивідуальності, через гру дитина виражає ставлення до природи, світу і самої себе. У трактуванні В. Оконь [3, с. 25-26], гра як універсальна форма активності дитини поєднує навчання, роботу і практичну діяльність. Вона є

різноманітною активністю, що охоплює процес пізнання та емоційні процеси. Ознакою кожної гри є творчість. Дитина творчо підходить до будь-якої гри. Дошкільний вік є періодом рольових та рухових ігор. Завдяки цим іграм дитина розвивається не лише розумово, а й фізично. Рольові ігри допомагають розкрити потенціал, дають можливість фантазувати, показують акторські можливості дітей під час виконання ними найрізноманітніших ролей. Рухові ігри розвивають дитину фізично, але також вимагають певного розумового навантаження, в залежності від форми і завдань гри. Гра навчає дитину співпрацювати з іншими.

У процесі гри на основі досвіду, знань і практики удосконалюються, змінюються і з'являються нові форми поведінки та види діяльності. Також необхідно враховувати емоційний стан дитини. Якщо активність дитини внутрішньо вмотивована, то ігрова діяльність стає джерелом задоволення. Автор зауважує, що під час гри дитина пізнає світ трьома шляхами: через відкриття, переживання та дію.

У польській психології розвитку людини основний підхід, що стосується гри, сформулював С. Шуман [6, с. 170]. Автор трактує діяльність дитини дошкільного віку як гру під час якої відбувається розвиток розумової діяльності. Він вирізняє маніпуляційні, ілюзійні, конструкційні, розумові, колективні, товариські ігри та спостереження [6, с. 77]. Малювання та ліплення також відносить до ігор дошкільного періоду. У дошкільному віці відбувається знайомство з конструкційними іграми, за допомогою яких дитина дізнається, що людська діяльність є організованою, плановою та керованою.

Під час особистої, спонтанної активності, дитина накопичує досвід, розширює кругозір, розв'язує проблеми, тобто – відбувається навчання. Таке навчання С. Шуман називає обставинним, негайним, оскільки відбувається воно щораз з різних питань і за різних обставин [6, с. 100-131]. Обставинні ситуації, якими забезпечує дитину дорослий (учитель, батьки), можуть бути зовнішніми та внутрішніми. Зовнішні обставини – це явища і факти, які стають предметом уваги, спостережень і зацікавленості дитини. Внутрішні обставини – це процеси спостережень, за допомогою яких дитина усвідомлює брак інформації про предмети, об'єкти, процеси та ін. Це виражається у формі питань дорослому. Питання, у свою чергу, поглиблюють знання дитини і розвивають розум. У випадковому навчанні ініціатива отримання знань походить від дитини. Вона особисто бере участь в отриманні інформації, пояснень. Таким чином дитина допомагає дорослим себе навчити [2].

Питання умов в яких відбувається ігрова діяльність дітей у дошкільному закладі, встановлення чинника керування і спонтанність гри становили інтерес для Т. Топінської [7], Н. Сп'онек [5]. висновки своїх

досліджень вони спрямували на небайдужість учителів до ігрової діяльності дітей.

На інший аспект ігрової діяльності звернула увагу В. Хайніч [1]. Під час ігрової активності автор вирізняє три фази: підготовчу, реалізаційну (доведення до кінця) і вікову (розвиток відповідає віку дитини).

4) «Педагогіка серця» – гуманістична модель виховання особистості.

«Педагогіка серця» Януша Корчака – це плідний, привабливий, вишуканий синтез різноманітних педагогічних орієнтацій: християнської, прагматичної, гуманістичної. У педагогічній системі видатного польського педагога всебічно обґрунтовується висока мета освіти і виховання – формування вільної і самобутньої індивідуальності. Шлях до формування особистості розпочинається з допомогою педагогічного імпульсу до самостійної роботи інтелекту і почуттів, до пошуків життєвих змістів, до вироблення власного світогляду. Найважливіша ідея «педагогіки серця» полягає у визнанні необхідності культивування самобутньої індивідуальності, виховання в молодій людині свободи думки, самостійної роботи, самостійних пошуків життєвих принципів і істин, вироблення власного світогляду і характеру, загартування волі в процесі подолання власних слабкостей. Такий шлях неминуче повинний пройти кожен, формуючи себе як особистість, адже лише особисте «переживання» загального людського досвіду дає можливість кожній особистості знайти себе і виробити власну програму життя та формулу щастя [8].

Педагогічні погляди Корчака формувалися під впливом багаторічних досліджень і досвіду спілкування з дітьми. Він застерігав від неправильного розуміння природи дитини. Дорослі часто неухважні до неї, вважаючи, що в дитини ще все попереду. Вони не вникають у багатогранність її життя і ті прості радощі, які легко їй можна дати. Януш Корчак осуджував лінію поведінки багатьох батьків і педагогів у ставленні до дітей: критикувати, не дозволяти, наглядати, “стояти на сторожі інтересів дитини”, адже вона сама “не знає”, скільки їй їсти, пити, спати, прогулюватись, грати. Він помічав, що дорослі дуже часто у взаєминах з дітьми бояться доброти, вважаючи, що від дружнього спілкування діти стають нахабними і відповідають недисциплінованістю. Януш Корчак переконував, що дитина – істота розумна, добре знає потреби і складнощі свого життя, а дитячий вік довгі важкі роки в житті людини, коли їй потрібні від дорослих тактовна домовленість, віра в досвід, співробітництво і спільне життя. Він закликав поважати незнання дитини, її сьогодення, розвиток та почуття. Приділяв увагу вивченню дитини, вважаючи це необхідним у виховній роботі. Я. Корчак запровадив педагогіку доброти. Він вважав, що дітей треба вивчати як відмінну, але не

більш слабку і бідну організацію. “Нема дітей є люди”, - переконував польський вихователь [9].

Висновок. Опрацювавши концепції та педагогічні погляди відомих польських педагогів, психологів та філософів як: С. Шумана, М. Пшетачнікової, В. Оконь, Т. Топінського, Н. Спйонек, Я. Корчака, З. Бабської, Г. В. Шугара, та ін. Ми можемо зауважити величезний внесок у дошкільну освіту Польщі. Праці даних науковців стали основою до створення сучасної концепції дошкільної освіти Польщі. Різноманітні пропозиції, поради, педагогічні настанови вчених стали основними правилами для вчителів дошкільних закладів.

Література

1. Hajnicz W. Rozwój organizacji zabaw dzieci w wieku przedszkolnym. – WsiP, Warszawa, 1982.
2. Lubowiecka J. Metoda problemowa w przedszkolu. W: Warunki i formy aktywności dzieci w przedszkolnym. – Olsztyn, 1989.
3. Okoń W. Formy wielostronnej aktywności w zabawie dzieci w wieku 3-6 lat. W: Rozwój i wychowanie dzieci w wieku przedszkolnym. Red. B Wilgocka-Okoń. – Ossolineum, Warszawa, 1985.
4. Przetacznikowa M. Rozwój struktury i mechanizmów regulacyjnych czynności ludzkich / Psychologia Rozwojowa. – 1971, nr 2.
5. Spionek H. Rozwój i wychowanie małego dziecka. – PZWS, Warszawa, 1963.
6. Szuman S. Rola działania w rozwoju umysłowym małego dziecka. W: S. Szuman: Dzieła wybrane T. 1. – WsiP, Warszawa, 1985.
7. Topińska Z. Kerowanie zabawą dziecka w przedszkoly a warunki jego aktywności. – Warszawa, 1961.
8. Корчак Я. Научный отдел // Я. Корчак. Педагогическое наследие: Пер. с польск. / Сост. К.П.Чулкова.— М.: Педагогика, 1991.— с. 262 — 264.
9. Втілення Янушем Корчаком соціально-педагогічних ідей у “Будинку сиріт” / [Електронний ресурс] – Режим доступу: <http://studentam.net.ua/content/view/3814/114/>

Олеярник О.

кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри ЕСА, Донбаська державна машинобудівна академія

УДК 37.047.373.6(477)(09)

**ПЕРЕДУМОВИ РОЗВИТКУ ПРОФЕСІЙНОЇ СПРЯМОВАНOSTІ
НАВЧАННЯ СТАРШОКЛАСНИКІВ У 50 – 80 рр. ХХ ст.**

Проаналізовано розвиток професійної спрямованості навчання старшокласників з урахуванням державної освітньої політики 50 – 80 рр. ХХ ст.; визначено основні передумови: політичні, економічні, соціальні, історичні. Доведено актуальність досліджуваного періоду у сучасному освітньому просторі України.

Ключові слова: *передумови, професійна спрямованість навчання, старшокласник, професійна підготовка, вибір професії.*

Олеярник А.

кандидат педагогических наук, старший преподаватель кафедры ЭСА, Донбасская государственная машиностроительная академия

**ПРЕДПОСЫЛКИ РАЗВИТИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ
НАПРАВЛЕННОСТИ ОБУЧЕНИЯ СТАРШЕКЛАСНИКОВ В 50 –
80 гг. ХХ ст.**

Проанализировано развитие профессиональной направленности обучения старшеклассников с учетом государственной образовательной политики 50 – 80 гг. ХХ ст.; определены основные предпосылки: политические, экономические, социальные, исторические. Доказана актуальность исследуемого периода в современном образовательном пространстве Украины.

Ключевые слова: *предпосылки, профессиональная направленность обучения, старшеклассник, профессиональная подготовка, выбор профессии.*

Oleyarnik A.

an associate professor of educational sciences, older teacher department of ESA of Donbass state engineering academy

**PRECONDITIONS OF DEVELOPMENT OF THE PROFESSIONAL
ORIENTATION OF TRAINING OF SENIOR PUPILS IN 50-80th cent of
the XX-th cent.**

Development of a professional orientation of study of senior pupils taking into account the state educational policy in 50-80th cent of the XX-th century was analyzed; definitely basic preconditions: political, economic, social, historical. The urgency of the investigated period in modern educational space of Ukraine is proved.

Keywords: preconditions, a professional orientation of study, the senior pupil, vocational training, a trade choice.

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок з важливими науковими чи практичними завданнями. Жодна наука не може розвиватися без аналізу свого минулого, без оцінки й систематичного перегляду накопиченої системи знань. За історично короткий час незалежності України, значно зріс інтерес до історико-педагогічних проблем. Зрозуміло, що наука не може розвиватись без всебічного засвоєння того, що вже було зроблено. Отже, виникає потреба систематизації, аналізу й узагальнення цих досліджень.

Вивчаючи доробок науковців минулого, засвідчуємо той факт, що ґрунтовне вивчення, творче переосмислення й упровадження в освітню практику надбань шкільної практики сприяє процесам реформування всієї системи освіти в сучасних умовах. Особливої уваги набуває вивчення професійної підготовки старшокласників у другій половині ХХ століття.

Як відомо, підготовка молодої людини до праці і вибору майбутньої професії повинна бути відповідальною ланкою в плануванні її життєвого шляху. Професійна підготовка в нашій державі базується на загальноосвітній школі, і є основною складовою в системі неперервної підготовки особистості до професійної праці і від якої значною мірою залежить успішність її трудової діяльності.

Невдалий вибір професії стосується не тільки самої особи – це має велике значення і для суспільства. Вимушена зміна професії через помилку у її виборі, необхідність у перекваліфікації потребують певних витрат та відволікають працездатну людину від участі у суспільному житті.

Саме тому, для покращення професійної підготовки старшокласників саме сьогодні і слід звертатися до досвіду 50 – 80 рр. ХХ ст., та впровадити кращі ідеї в сьогодення.

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. Психолого-педагогічним основам підготовки молоді до вибору фаху присвячені праці таких науковців, як: В. Аванесов, П. Атутов, Г. Бас, Є. Верещак, Ю. Гільбух, М. Захаров, Є. Климов, Г. Костюк, Н. Маняш, В. Мачуський, О. Мельник, В. Моляко, Є. Павлютенков, М. Тименко, Б. Федоришин, С. Чистякова, М. Янцур, В. Ярошенко. Проблема вибору фаху підростаючим поколінням в її історичному аспекті відображена в працях В. Бондаря, А. Вихруща, М. Ільюка, Н. Калініченко, В. Макарчук, І. Матюші, В. Рака, Г. Семендяєвої, Д. Сметаніна, Т. Сороки, В. Чепелева, які досліджували освітній простір України ХХ століття та історичні аспекти вибору професії.

Формулювання цілей статті. Ураховуючи актуальність вищеозначеної проблеми, пропонуємо розглянути передумови розвитку професійної спрямованості навчання старшокласників у 50 – 80 рр. ХХ століття.

Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів. ХІХ з'їзд КПРС (1952 р.) поставив задачу „приступити до здійснення політехнічного навчання в середній школі”, забезпечити його всебічний характер та підготовку молоді, яка закінчує середню школу, до праці та практичної діяльності у сфері матеріального виробництва.

У грудні 1958 року радянський уряд прийняв „Закон про зміцнення зв'язку школи з життям та про подальший розвиток системи народної освіти в СРСР”. Цей документ проголошував, що середні трудові політехнічні школи – це школи з виробничим навчанням, у яких учні отримують середню освіту та професійну підготовку для роботи в народному господарстві. Закон констатував, що існує „певний відрив навчання від життя, слабка підготовленість тих, що закінчують школи, до практичної діяльності” [1].

Починаючи з 1958 року, економіка держави почала розвиватися швидкими темпами. Період 1959 – 1966 рр. можна назвати етапом „великого стрибка”. У кінці 50-х рр. кількість учнів, які закінчували середню школу, почала перевищувати кількість бажаючих отримати вищу освіту. Частина випускників повинна була йти на роботу, але багато з них погано адаптувалися до праці на виробництві [4].

У серпні 1964 року ЦК КПРС прийняв постанову „Про змінення термінів навчання в середніх загальноосвітніх школах”. Школи були переведені на десятирічній строк навчання. У більшості шкіл, де були відсутні необхідні умови для здійснення виробничого навчання, воно було відмінено. У навчальних планах шкіл зменшилась кількість годин на трудову підготовку. Середня школа почала називатися середньою загальноосвітньою школою, трудове навчання стало складовою предметів науково-практичного циклу [2; 12].

У листопаді 1966 року ЦК КПРС та Рада Міністрів СРСР розглянули питання про подальше покращення роботи середньої загальноосвітньої школи. Було прийнято рішення, у якому було вказано на необхідність систематично проводити в школах роботу з професійної орієнтації учнів. Розуміючи важливість розв'язання цієї загальнодержавної проблеми, органи народної освіти, педагогічні колективи шкіл значно підвищили рівень підготовки учнів до свідомого вибору професії [12].

Для здійснення методологічного та організаційного керівництва професійною підготовкою почалося створення в містах та областях

спеціальних профконсультаційних бюро, які мали на меті допомогти в розробці методів професійної підготовки. В школах було введено навчання учнів старших класів автосправи та деяких сільськогосподарських професій. У результаті такого навчання випускники отримували разом із загальноосвітніми знаннями допрофесійну підготовку.

Для 60-х – 70-х років ХХ століття характерними були зміна навчальних планів та програм, їхнє вдосконалення, перенасичення теоретичним матеріалом, надмірна політизація змісту, перевага репродуктивних методів навчання, авторитарний стиль управління школою, розуміння зв'язку школи з життям лише як ознайомлення з виробництвом (промисловим або сільськогосподарським) [2].

70–80-ті роки позначені активною діяльністю партійних організацій, органів народної освіти та виробничих колективів з удосконалення системи професійної підготовки й пошуком нових ефективних форм цієї роботи [9].

У наказі Міністерства освіти УРСР № 222 від 26 липня 1972 року „Про заходи по виконанню постанов ЦК КПРС і Ради Міністрів СРСР від 20 червня 1972 р. № 463 та ЦК КП України і Ради Міністрів УРСР від 7 липня 1972 р. №326 „Про завершення переходу до загальної середньої освіти молоді і дальший розвиток загальноосвітньої школи” також вказано на необхідність виховання у школярів прагнення до активної трудової і громадської діяльності. Серед інших пропозицій щодо покращення професійної підготовки учнів: розробка і видання протягом 1973 – 1974 років науково-обґрунтованих рекомендацій та відповідної науково-методичної літератури на допомогу вчителям; „залучення школярів, особливо старшокласників, у період канікул до організованої трудової участі в народному господарстві, благоустрої та озелененні міст і сіл, в охороні довкілля”; створення і оснащення навчальних цехів, шкільних і міжшкільних навчально-виробничих майстерень; надання школам всебічної допомоги в укомплектуванні та обладнанні навчальних кабінетів і майстерень; розвиток і вдосконалення роботи учнівських виробничих бригад, учнівських лісництв та інших педагогічно обґрунтованих форм організації праці учнів [11, с. 13].

На розвиток теорії та практики професійного навчання в 70-ті – на початку 80-х років також вплинула соціально-економічна ситуація в державі: по-перше, дефіцит трудових ресурсів в умовах екстенсивної економіки, збереження великого об'єму ручної малокваліфікованої праці, неефективна організація праці та виробництва, по-друге, усунення працівників від керування виробництвом, посилення соціального інфантилізму та падіння суспільно-трудової активності працівників, порушення принципу матеріальної зацікавленості учнів [9].

У постанові ЦК КПРС та Ради Міністрів СРСР від 20 червня 1972 року „Про завершення переходу до всезагального середнього навчання молоді та подальший розвиток загальноосвітньої школи” вказується на необхідність професійної орієнтації учнів. Задача школи полягала в тому, щоб привести в найбільшу повну відповідність до потреб суспільства професійні наміри підлітка, які об’єктивно не співпадають з його дійсними можливостями. У цьому випадку школа також повинна була допомогти йому правильно обрати свій життєвий шлях [5; 9].

На початку 70-х років ситуація щодо трудового та професійного навчання суттєво змінилась. У цей час у школах праця стає обов’язковою. У 5 – 6 класах на трудове навчання та обов’язкову загальнокорисну працю, згідно з учбовим планом, виділялося по 8, а в 8 – 9 – по 6 годин на тиждень. Було збільшено час на щорічну трудову практику до 16 – 20 днів, що в кінцевому підсумку становило 52 години [9].

Керуючись постановою Колегії Міністерства просвіти СРСР, Секретаріату ЦК ВЛКСМ та Президіуму ЦК профсоюзу робітників просвіти, вищої школи та наукових закладів від 13 травня 1975 року „Про подальші заходи з покращення організації відпочинку піонерів та школярів”, органи народної освіти, комітети комсомолу, комітети профсоюзів спільно з господарськими організаціями провели роботу із залучення учнів у період літніх канікул до суспільно корисної праці, забезпечуючи поєднання навчання з виробничою працею. Літні практичні роботи стали важливим засобом розвитку самодіяльності та пізнавальної активності школярів, виховання в них свідомого ставлення до праці, відповідальності за доручену справу, а також дієвою формою організації змістовного відпочинку.

Важливою складовою частиною літніх практичних робіт стала літня трудова чверть старшокласників „Моя праця вливається у працю моєї республіки”. Улітку 1974 року майже 7 мільйонів старшокласників працювали в сільському господарстві, на промислових підприємствах, у сфері обслуговування, зв’язку, брали активну участь в облагородженні міст, ремонті шкільних будівель та обладнання, зборі металолому, макулатури, лікарських трав та рослин.

З метою підвищення трудової активності школярів, які брали участь у літніх практичних роботах, було запроваджено 170 вимпелів ЦК ВЛКСМ та Міністерства освіти СРСР „За активну участь у завершальному році п’ятирічки” і значки ЦК ВЛКСМ „Ударник літньої трудової чверті” для вручення кращим шкільним трудовим колективам кожної області [8].

Незважаючи на всі заходи, які проводились у загальноосвітніх школах для того, щоб створити умови для свідомого вибору старшокласниками майбутньої професії, у навчальну процесі того часу можна виділити й недоліки. Так, відомо, що навчальний процес не в усіх

школах проводився на належному рівні. У суспільно трудовій активності учнів було багато формалізму. Не всі педагогічні колективи будували виховну роботу на основі результатів вивчення індивідуально-психологічних особливостей особистості, не створювали необхідних умов для розвитку схильностей та інтересів учнів у позакласній роботі, не дотримувалися систематичності у вихованні в старшокласників дисципліни, високих моральних якостей [13].

У цей досить тривалий період в системі освіти відбувалися певні зміни – то ускладнювався, то спрощувався зміст освіти, то вводилися то виключалися, з навчального плану трудове навчання та праця, то впроваджувалося окреме навчання юнаків і дівчат, то знову поверталися до спільного навчання. Але повернення до тоталітарно-бюрократичної системи керівництва, наростання кризових явищ у житті суспільства призводили до того, що навчання часто підмінялося так званим комуністичним вихованням, зростала кількість часу, що відводився на вивчення матеріалів з'їздів КПРС та КПУ тощо. Для школи були притаманні повна підпорядкованість державним інтересам, ідеологічна спрямованість, обмеженість демократичних засад, авторитарність стосунків у всіх підсистемах, відрив від національної культури, формалізм і процентоманія, обмеженість матеріальних можливостей як навчальних закладів, так і їхніх працівників, пасивна позиція учнів у процесі навчання та позиція вчителя, спрямована на трансляцію інформації, оцінка якості освіти за відсотками успішності [3].

Постанова ЦК КПРС та Ради Міністрів СРСР „Про подальше вдосконалення загальної середньої освіти молоді та покращення умов роботи загальноосвітньої школи” від 12 квітня 1984 року № 313, передбачала: додаткове виділення на суспільно корисну виробничу працю школярів у 10 (11) класі 20 днів; на суспільно корисну виробничу працю додатково було виділено 4 години протягом тижня; організацію вивчення електронно-обчислювальної техніки для того, щоб прищепити учням навички користування комп'ютерами та озброїти знаннями про широке використання цієї техніки в народному господарстві [7].

Згідно з постановою ЦК КПРС та Ради Міністрів СРСР „Про покращення трудового виховання, навчання, професійної орієнтації школярів та організації їхньої суспільно корисної, виробничої праці” від 12 квітня 1984 року № 314, з метою покращення трудового навчання та професійної орієнтації учнів загальноосвітньої школи була передбачена обов'язкова участь підлітків у суспільно корисній, виробничій праці в навчальних цехах і на дільницях підприємств та організацій, у міжшкільних навчально-виробничих комбінатах, у шкільних та міжшкільних навчальних та навчально-виробничих майстернях, підсобних господарствах, у навчальних виробничих бригадах [6].

В основних напрямках економічного та соціального розвитку УРСР на період 1986 – кінець 80-х рр. ХХ століття вказувалося на необхідність удосконалювати систему народної освіти, „підвищити якість навчання, покращити підготовку спеціалістів, створити необхідні умови для оволодіння кожним випускником середньої школи однією з масових професій”.

В основних напрямках реформи загальноосвітньої та професійної школи було поставлено завдання як спробу створити в міських та сільських районах центри профорієнтації молоді, що навчається. Вони повинні були знайомити підлітків із сучасними професіями, інформувати школярів та їхніх батьків про потреби народного господарства в кадрах, виявляти психофізіологічні особливості, здібності та схильність учнів до конкретних видів діяльності та розробляти на цій основі практичні рекомендації [10].

В кінці 80-х років стан справ у школі значно погіршився, з’явилися ознаки кризи та застою. Їхніми проявами були спад інтересу школярів до навчання, зниження дисципліни та вимог до дітей, послаблення виховної відповідальності сім’ї відрив школи від праці, від сучасної організації та технології виробництва, формалізм виховної роботи, особливо в шкільних комсомольських та піонерських організаціях наукова необґрунтованість і перевантаження програм, у відчуження між педагогами та дітьми, розповсюдження „неформальних” об’єднань, самодіяльних груп за інтересами, що, як правило, були погано організовані та не мали чіткої виховної мети.

З 1985 року в Україні розпочався етап практичного формування в Україні інформаційного суспільства, трудове навчання та профорієнтація почали набувати нової якості, фізична праця прискорено втрачала престиж, все більше акцент переносився на нові технології навчання.

На розвиток професійної спрямованості навчання суттєво вплинули зміни у суспільному житті держави. Особливо ці зміни були виражені між вимогами суспільного життя до людини взагалі, до школяра зокрема, які різко зросли, та застарілим змістом організації життя, формами та методами виховання та навчання в школі.

Крім того, у цей період розширились духовні та матеріальні потреби, інтереси дітей. Демократизація суспільного життя створила умови для великої соціальної активності молоді, яка свідомо розуміла свої громадянські права, брала участь у суспільних подіях, у вільних об’єднаннях за інтересами.

Згідно закону СРСР від 30 червня 1987 року „Про державне підприємство (об’єднання)” підприємства почали діяти на принципах повного господарського розрахунку і самофінансування. Виробнича, соціальна діяльність підприємства і оплата праці здійснювалась за рахунок зароблених трудовим колективом коштів.

Після цього керівники підприємств та виробничих об’єднань, фабрик та заводів, колгоспів та радгоспів в умовах госпрозрахунку та

самофінансування почали опиратися вимогам створення обладнаних місць, цехів, змін для виробничої праці та професійної підготовки старшокласників; у кінці 80-х років почалися масові відмови підприємств, об'єднань, фабрик та заводів, колгоспів та радгоспів від шефства над школами.

Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок у даному напрямку. На основі вивчення вітчизняного досвіду з досліджуваної проблеми, можна визначити основні передумови розвитку професійної спрямованості навчання у 50 – 80-х рр. ХХ століття:

– політичні – період „відлиги” з 1953 по 1964 рік в історії визначається як час демократизації суспільного життя; авторитарність у справах, дефіцит критики та гласності, волюнтаризм і суб'єктивізм на практиці характеризують 70-ті роки ХХ століття; 80-ті роки ознаменовані проникненням демократизації в усі сфери життя, появою гласності;

– економічні – період 50-х – першої половини 60-х рр. ХХ століття характеризується початком механізації та автоматизації виробництва; створення сприятливих умов для розвитку професійної спрямованості, загострення дефіциту трудових ресурсів, усунення працівників від керівництва, падіння суспільно-трудової активності тільки загострили цю проблему в 70-ті роки. Кінець 80-х початок 90-х рр. ХХ століття характеризуються відмовою підприємств від шефства над школами, масовим закриттям навчальних комбінатів, будинків юних техніків, що призвело до занепаду підготовки учнів до обрання майбутньої професії;

– соціальні – залучення до суспільно корисної праці всіх без винятку дітей, створення мережі навчальних закладів характеризують період 50 – 60-х рр. ХХ століття; абстрактне теоретизування, абсолютизація класового підходу, ігнорування цінності праці є характерними для 70-х років. У 80-ті роки людина стає господарем країни, має доступ до духовної культури, повертається повага до гідності та прав особистості, розширюється участь трудящих в управлінні.

– історичні – здійснення якісної перебудови промисловості, створення агропромислових комплексів на початку 60-х років ХХ століття потребувало висококваліфікованих фахівців; відкриття центрів профорієнтаційної роботи в середині 80-х років дало можливість підняти проведення профорієнтаційної роботи в школі на значно високий рівень.

Використання вищеозначеного досвіду з професійної підготовки учнів старших класів у сучасному освітньому просторі України, значно покращить роботу шкіл щодо професійної підготовки молоді.

Література

1. Закон про зміцнення зв'язку школи з життям і про подальший розвиток системи народної освіти в СРСР // Радянська школа. – 1959. – № 1. – С.3 – 15.

2. Історико-педагогічний процес: нові підходи до загальних проблем / [упоряд. : О. Сухомлинська]. – К.: АПН., 2003. – 67 с.
3. Курило В.С. Становлення і розвиток системи освіти та педагогічної думки Східноукраїнського регіону в ХХ столітті: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня доктора пед. наук: спец. 13.00.01 „Загальна педагогіка та історія педагогіки” / В.С. Курило. – К., 2000. – 39 с.
4. Медведев Р.А. О производственной специализации городских старшеклассников / Р.А. Медведев // Школа и производство. – 1958. – № 7. – С. 8 – 13.
5. О завершении перехода к всеобщему среднему обучению молодежи и дальнейшем развитии общеобразовательной школы: Постановление ЦК КПСС и Совета Министров СССР от 20 июня 1972 года / Народное образование в СССР: Сборник нормативных актов. – М.: Юрид. лит., 1972. – 180 с.
6. Об улучшении трудового воспитания, обучения, профессиональной ориентации школьников их общественно-полезного производительного труда: Постановление ЦК КПСС и Совета Министров СССР от 12 апреля 1984 года № 314 // Сборник документов по трудовому и профессиональному обучению / Сост.: С.М. Кулешов, Ю.П. Аванесов. – М., 1987. – С. 4 – 7.
7. О дальнейшем совершенствовании общего среднего образования молодежи и улучшении условий работы общеобразовательной школы: Постановление ЦК КПСС и Совета Министров СССР от 12 апреля 1984 года № 31 / Сборник материалов и документов „О реформе общеобразовательной и профессиональной школы”. – М.: Политиздат., 1969. – 112 с.
8. О задачах по дальнейшему улучшению летних практических работ учащихся общеобразовательной школы: Постановление Коллегии Министерства просвещения СССР, Секретариата ЦК ВЛКСМ и Президиума ЦК профсоюза работников просвещения, высшей школы и научных учреждений от 13 марта 1975 года 16 – М – С – 2813/а. / Народное образование в СССР: Сборник нормативных актов. – М.: Юрид. лит., 1975. – 200 с.
9. Осовский Е.Г. Проблемы трудового воспитания и профессионального образования в советской педагогике / Е.Г. Осовский // Школа и производство. – 1990. – № 4. – С. 5 – 11.
10. Очерки истории школы и педагогической мысли народов СССР с древнейших времен до конца XVII в / [отв. ред. Э. Днепров]. М.: Педагогика, 1989. – 480 с.
11. Про заходи по виконанню постанов ЦК КПРС і Ради Міністрів СРСР від 20 червня 1972 р. №463 та ЦК КП України і Ради Міністрів УРСР від 7 липня 1972 р. №326 «Про завершення переходу до загальної середньої освіти молоді та дальший розвиток загальноосвітньої школи // Збірник наказів та інструкцій Міністерства освіти Української РСР. – 1972. – № 20. – С.10.18.
12. Саврукова О.Г. Профессиональная ориентация в истории советской школы / О.Г. Саврукова // Школа и производство. – 1979. – № 6. – С. 8 – 12.
13. Информации, справки, переписка с ЦК КПУ, Президиумом ВС УССР, Госкомитетом Совета Министров СССР по техобразованию „О совершенствовании учебной и воспитательной работы среди учащихся, повышению роли профсоюзных и комсомольских организаций в улучшении подготовки квалифицированных рабочих и другое за 1975 год”. – ЦДАВО України. – Ф. 4609, оп. 1, спр. 134, арк. 19.

Червонецька С.

кандидат педагогічних наук, доцент кафедри практики іноземних мов
Східноукраїнського національного університету імені Володимира Даля

УДК 37.032:37.018.1

**ГАРМОНІЙНЕ ВИХОВАННЯ ДІТЕЙ В СІМ'Ї У ВЕЛИКІЙ
БРИТАНІЇ: РЕАЛІЇ І СПОДІВАННЯ**

У статті розкриваються, аналізуються й узагальнюються актуальні питання гармонійного виховання дітей в сім'ї у Великій Британії, висвітлюються вимоги, що висуваються педагогічною громадськістю країни перед батьками.

Ключові слова: Велика Британія; батьківська громадськість; британські педагоги, сімейне виховання; інтелектуальний, моральний, естетичний, фізичний розвиток дитини в сім'ї.

Червонецкая С.

кандидат педагогических наук, доцент кафедры практики иностранных языков Восточноукраинского национального университета имени
Владимира Даля.

**ГАРМОНИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ ДЕТЕЙ В СЕМЬЕ В
ВЕЛИКОБРИТАНИИ: РЕАЛИИ И ВОЗМОЖНОСТИ**

В статье раскрываются, анализируются и обобщаются актуальные вопросы гармонического воспитания детей в семье в Великобритании, освещаются условия, которые предъявляются педагогической общественностью страны перед родителями.

Ключевые слова: Великобритания; родительская общественность; британские педагоги; семейное воспитание; интеллектуальное, нравственное, эстетическое, физическое развитие ребенка в семье.

Chervonetska S.

a candidate of pedagogical sciences, a docent of the chair of foreign languages
of Volodymyr Dahl East-Ukrainian National University

**HARMONIOUS UPBRINGING OF CHILDREN IN GREAT BRITAIN:
REALITIES AND HOPES**

In the article actual problems of harmonious development of children in families in Great Britain are revealed, analyzed and summed up; demands that are made by the pedagogical community of the country of parents are enlightened too.

Key words: Great Britain; parents' community; British educationalists; family upbringing; intellectual, moral, aesthetic and physical upbringing of children in a family.

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок з важливими науковими та практичними завданнями. Велика Британія є

країною міцних традицій в різних галузях людського буття, в тому числі й родинного. Причому родинний аспект для пересічного британця є основоположним, таким, що забезпечує комфортність існування, наповнює його певним змістом, збуджує почуття відповідальності за прийняті рішення та за наслідки власної діяльності. Сім'я, за визначенням англійського фахівця у галузі родинної педагогіки С.Гудмана, становить сенс буття британця, оскільки саме в сім'ї формується національний характер, закладаються підвалини етнічної ідентифікації, плекаються специфічні риси соціальної та індивідуальної поведінки [9]. Це – відданість своїй країні, її культурі, традиціям, любов до рідної землі, природного оточення, турботливе ставлення до живого (свійських та диких тварин і рослин), працелюбність, передбачливість, ощадливість, акуратність, надійність, респектабельність, добродійність, щирість. М.Євтух і М.Тадеева, аналізуючи якості, притаманні британцям, виділяють такі, як чесність, релігійність, доброзичесне відношення до сім'ї та сімейного життя [5]. Для британців сім'я є уособленням стабільності, комфортності, надійності, впевненості у сьогоденні й майбутньому. Тому британці намагаються проводити вільний час у лоні сім'ї, не заважаючи один одному. Головне, що всі разом, відчувають присутність кожного члена родини, створюють особливу ауру власного дому. Сімейний дім для британця – це і фортеця, де він отримує захист і поповнює фізичні й душевні сили, і предмет його гордощів, сенс життя. Тому британці приділяють багато уваги оздобленню своєї оселі, присадибної ділянки, виявляючи неабияку фантазію і оригінальність в оформленні їхнього зовнішнього вигляду. Сімейне життя і родинні цінності ототожнюються британцями з добробутом і стабільністю в країні, тому здорова сім'я, побудована на високих моральних і духовних традиціях, усвідомлюється як її надійна основа. Таке ставлення до сім'ї обумовлюється відповідальністю за вибір подружжя, оскільки шлюб має забезпечити особисті та громадянські потреби британця.

Аналіз останніх досліджень, в яких започатковане розв'язання даної проблеми і на які спирається автор. Проблеми сімейного виховання у Великій Британії висвітлювалися українськими педагогами в монографічних дослідженнях О. Демченко, М. Євтуха, Я. Полякової, М. Тадеевої, В. Червонецького та ін.; наукових публікаціях Н. Воробйова, О. Гобелко, О. Демченко, М. Левківського, В. Пішванової, Н. Ремезовської. Розуміння особливостей сімейного виховання у Великій Британії значну роль відіграли роботи британських педагогів: Н. Аберкомбі, Т. Гекслі, Р. Глетчера, Л. Ірвіна, А. Стендфорда, Д. Хемпрейзма, М. Янга та ін.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми, котрим присвячується дана стаття. Вивчення та узагальнення досвіду

виховання дітей в сім'ї у Великій Британії дозволило виділити такі аспекти поставленої проблеми, які раніше спеціально не висвітлювалися. Це, насамперед, – узгодженість міжнародних документів із законодавчими актами, ухваленими британським парламентом щодо прав дитини, забезпечення достойного рівня життя та всебічного розвитку в сім'ї, обов'язки батьків по їхньому забезпеченню.

Формування цілей статті (постановка завдання). Мета статті полягає у висвітленні умов, в яких здійснюється виховання всебічно розвиненої дитини в сучасній британській сім'ї.

Виклад основного матеріалу з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів. У Великій Британії родинні стосунки зберігаються і підтримуються з родичами, особливо близькими: батьками, братами, сестрами, дядьком, тіткою та ін. Найчастіше спілкування між ними відбувається під час загальнонаціональних свят, наприклад, „Різдво”, або знаменних для родини подій: ювілеї, кар'єрний успіх, одруження тощо. Шлюб вважається найбільшою подією в житті родини, оскільки на ньому, за народним переконанням, спочиває благодать Бога. Отже шлюб і сім'я є волевиявленням Бога, а тому вони одухотворені й схвалені ним [14]. На підтримку божественного походження сім'ї та її духовної основи свідчать слова Іоана, сказані ним про Ісуса: „У світі був, і світ через Нього постав, і світ Його не пізнав. До своїх прийшов і свої Його не прийняли. А тим, які прийняли Його, що вірують в ім'я Його, дав силу дітьми Божими бути...” [2,1:10-12, с. 202]. Саме фраза „діти божі” засвідчує створення Його власної сім'ї, до якої належать люди як образ і подоба Бога, що виявляються в Його духовному, а не фізичному відображенні. Оскільки більшість британців є релігійними людьми, котрі щиро сповідують християнське віровчення і дотримуються Святого Письма у повсякденному житті, то освячений Богом шлюб сприймається за дар Божий, а відповідно і за благословення для всієї родини. Таким чином, шлюбна церемонія освящає шлях до родинного єднання, участь в якій є богоугодною справою.

Британці як релігійна нація впевнені, що шлюб уособлює взаємозв'язок між Ісусом Христом і церквою, за яку Він віддав своє життя. Його любов була настільки безмежною, що Він не пошкодував свого життя, явивши приклад наслідування. „Отже, кожен із вас нехай любить свою жінку, як самого себе; а жінка нехай боїться свого чоловіка” – зауважує апостол Павло у своєму посланні до ефесян [6,5: 32–33, с. 466–467]. Ці слова покликані сприяти усвідомленню духовної природи шлюбу, в якому мають панувати взаємні любов і повага. Створення повноцінної сім'ї має відбуватися за умови, коли „чоловік залишить своїх батька і матір і приліпиться до жінки своєї; і будуть (двоє) одна плоть” [1, Бытие 2: 24, с. 3]. Ця сентенція, взята із Книги Буття, стверджує високі ідеали самозречення заради спільного, в

якому починається нове життя, відбувається таїнство злиття двох окремоностей в одному суцюзому – в дитині. Для британського світогляду, побудованого на християнських цінностях, ці положення Святого Письма залишаються незаперечними й сьогодні, хоча лібералізація поглядів на подружнє життя знаходить відбиток і в шлюбних стосунках британців. За прогнозами даних, опублікованих у газеті „Дейлі Експрес” під назвою „Скажімо шлюб до побачення”, у наступні 20 років кількість незареєстрованих сімей зросте на 12%. Відповідно, підсумовується в статті, у прийдешньому десятилітті зросте кількість дітей, народжених поза шлюбом [17]. Обстеження, зроблені британськими дослідниками Д. Тейлором та А. МакДональдом, з питань ставлення до шлюбу свідчать, що майже третина дорослого населення Великої Британії не налаштована на створення власної сім’ї [17, с. 10]. Злободенною для країни є й проблема розлучень, внаслідок якої зростає відсоток дітей, що виховуються в неповних сім’ях. Проте, незважаючи на негативні тенденції, що намітилися у матримоніальній сфері у другій половині ХХ – на початку ХХІ століття, ставлення до шлюбу, зміцнення сімейних стосунків, виконання батьківських обов’язків, зобов’язання щодо власної родини залишаються у Великій Британії на високому рівні. Традиції відповідальності за організацію родинного життя, її моральне самоцуття підтримуються і плекаються більшістю населення і особливо представниками середнього класу. Саме цей прошарок населення країни відзначається позитивною консервативністю, в тому числі й у ставленні до сім’ї та сімейних стосунків, яка забезпечує стабільність в суспільстві, гарантує наслідування прийдешніми поколіннями напрацьованого життєвого досвіду, усвідомлення значущості сім’ї в збереженні генофонду та здоров’я нації. В.Червонецький (Україна), аналізуючи роль сім’ї в сучасному суспільстві країн європейського регіону та Північної Америки, доходить висновку, що сім’я залишається „основною берегиною народних традицій, плекальницею народної культури, носієм моральних і духовних цінностей, які передаються дитині з дня її народження й до повноліття... Суспільство, що складається із міцного сімейного ядра і яке має відповідні міжгенеративні зв’язки, здатне продемонструвати потужну тенденцію до освітнього прогресу, економічного процвітання та культурного розвитку” [7, с. 259].

Найважливішою функцією сім’ї є народження і виховання дітей. „Батьки мають першочергове право на виховання своїх дітей”, – проголошується у статті 26 Декларації ООН з прав людини [15]. Право та обов’язок батьків забезпечити достойний рівень життя дитини, її фізичний, інтелектуальний і духовний розвиток зафіксовані в Конвенції прав дитини. Ці документи увібрали кращі ідеали щодо охорони і захисту дитинства, притаманні всім народам світу. У багатьох європейських країнах прийняті й діють законодавчі акти із захисту дітей. Подібний закон було ухвалено

парламентом і у Великій Британії, відомий під назвою „Акт з підтримки дитини” [16, с. 825]. Британські фахівці у галузі сімейного виховання підкреслюють, що саме батьки передають дитині мудрість життя, які в свою чергу отримали її від своїх батьків [13]. Таким чином, сім'я є осередком, який нічим не можна замінити, у ньому виховуються і передаються у спадщину кращі риси людської особистості, плекаються її розум, почуття, дух.

У британській традиції сімейного виховання роль батьків неоцінима. Вона є поважною і високошанованою, оскільки батьки мають забезпечувати основні потреби дитини та дбати про її всебічний розвиток. Це – безпека, здоров'я, повноцінне харчування, здоровий спосіб життя, психологічний комфорт, а також фізичний, інтелектуальний та емоційний захист та розвиток. Британські педагоги вважають, що батьки зобов'язані створювати належні умови для розквіту дитини [13].

Так, фізична безпека передбачає захист тіла від ушкоджень, запобігання загрози життю дитини. Забезпеченню фізичного здоров'я дитини має сприяти задоволення потреб у житлі, одязі, харчуванні; недопущенні небезпечних ситуацій або фізичного перевантаження.

Повноцінний фізичний розвиток дитини передбачає створення належних умов для зміцнення здоров'я, забезпечення спортивним приладдям для занять спортом, формування навичок догляду за здоров'ям, участь у рухливих іграх.

Захист інтелектуальних сил дитини виявляється у забезпеченні можливостей її розумового розвитку. Першочерговим завданням є запобігання спроби принизити гідність дитини, недопущення фізичних або словесних нападів, які гальмують її бажання вчитись. У сім'ї має домінувати атмосфера миролюбства і справедливості, взаємоповаги і відповідального ставлення до дитини. Будь-які форми страху, погрози, приниження мають бути виключені з виховного арсеналу батьків. Любов, довіра, розумна вибагливість мають становити основу виховного впливу батьків на своїх дітей. Дотримання цих настанов сприятиме інтелектуальному захисту молодого покоління в сім'ї. Його забезпечення, вважають британські фахівці, позитивно відіб'ється на розвитку розумових здібностей дитини [13, с. 2].

Британські педагоги стверджують, що інтелектуальний розвиток дитини може бути гарантований за таких умов: надання можливості вчитися (опановувати закони природи і моральні закони), оволодівати вміннями читати, писати, рахувати тощо, грати в інтелектуальні ігри, набувати соціальних умінь та засвоювати норми і правила поведінки в суспільстві; вдосконалювати моральний і духовний досвід, оволодівати системою цінностей та етичних настанов, прилучатися до загальнолюдських і національних традицій і культурної спадщини [11, с. 26].

Наведені вимоги покликані забезпечити повноцінний інтелектуальний розвиток дитини в сім'ї, оскільки в них враховуються як суто інтелектуальний тренінг, що сприяє розумовому розвитку, так і заходи з його облагородження, надання йому гуманних рис.

Гармонійне поєднання гнучкості розуму з моральними ідеалами сприяє вихованню глибокомислячої людини, здатної приймати відповідальні рішення як по відношенню до природи, так і до людини і спрямовувати свої інтелектуальні здібності на загальну користь [3].

Велику увагу британські фахівці приділяють захисту емоційної сфери дитини. Під емоційним захистом мається на увазі недопущення руйнування уразливої психіки дитини. Для того, щоб дитина почувалася психологічно комфортно, батьки мають створити атмосферу любові в родині, надати дитині впевненість, що її люблять, що вона потрібна і бажана. Дитина має відчувати емоційну підтримку з боку батьків, бути впевненою у їхній щирості та доброзичливості. Використання у стосунках з дитиною системи заохочень і стимулів замість залякувань та покарань створює атмосферу довіри між батьками і дітьми, позитивно впливає на емоційний розвиток дитини [10, с. 34]. Британські педагоги вважають, що виявлення з боку батьків дружніх, емоційно забарвлених знаків уваги до дитини як то ласка, обіймання, пестливий дотик, прихильний тон голосу або жестів тощо, позитивно впливають на її афективну сферу, формують у неї почуття впевненості, знімають емоційну напругу, запобігають появі депресій, ознак аутичної поведінки та почуття власної меншовартості [15].

Вищезазначені постулати щодо захисту емоційного стану дитини містять у собі важливі психолого-педагогічні ідеї і положення, дотримання яких має забезпечити сталий емоційний розвиток зростаючої особистості.

Батьки, на думку британських педагогів, мають формувати у дітей почуття любові до інших людей, потребу турбуватися про них та допомагати їм. Важливою складовою емоційної розвиненості особистості британські педагоги вважають здатність відчувати почуття і психічний стан іншого, виявляти почуття жалю та співчуття по відношенню до молодших та старших за віком людей, слабких, хворих, знедолених та надавати їм допомогу, піклуватися про своїх бабусь та дідусів. Емпатійні якості мають бути просичені безкорисною любов'ю і турботливістю, базуватися на альтруїстичних цінностях [15]. Отже перед батьками поставлене надзвичайно важливе і делікатне завдання виховати чуйну особистість, яка небайдужа до існуючих проблем (персональних і соціальних), сприймає їх як особисто значущі й готова брати участь у їхньому розв'язанні. У британському суспільстві ці якості визнаються за взірець людської добропорядності та добродійності. Вони становлять важливу складову британського виховання, результати якого узагальнені в

поняттях „джентльмен” і „леді”. Благородство почуттів прищеплюється з дитинства, насамперед в сім’ї, і зберігається протягом усього життя. Британські педагоги вважають, що емоційна розвиненість особистості є показником її витонченості та високої культури. Гуманістичні ідеали, покладені в основу емоційного виховання і розвитку зростаючої людини, позитивно відібраються на всіх сферах її психіки.

До інших батьківських обов’язків британські педагоги відносять фінансове забезпечення, покликане задовольнити основні потреби дитини, сприяти її гармонійному розвитку, можливості отримати повноцінну освіту, зміцнювати здоров’я, відпочивати, бути захищеною від стресів тощо [8, с. 67].

Висновки і перспективи подальших розвідок у даному напрямку. Розглянуті обов’язки батьків щодо розвитку своєї дитини, котрі, як вважають британські педагоги, є основоположними, містять у собі найважливіші вимоги і межі батьківської відповідальності за реалізацію цих вимог. Дотримання загальноприйнятих норм і правил забезпечення умов безпечного розвитку дитини та задоволення її потреб і запитів дозволяє досить ефективно вирішувати поставлені перед родиною виховні завдання.

Висунуті вимоги до розвитку зростаючої особистості в сім’ї по суті мають інтернаціональний характер. Українські вчені, котрі присвятили свої дослідження питанням сімейного виховання, також відмічають намагання батьків створити належні умови для повноцінного виховання і розвитку своїх дітей та забезпечити їхнє здійснення, принаймні, це роботи Г. Авдіянц, Т. Алексеєнко, І. Беха, В. Бондаровської, Г. Ващенко, Л. Гармаєва, І. Дубинця, В. Кліменка, А. Макаренка, А. Маркушевича, В. Постового, М. Стельмаховича, В. Сухомлинського та ін. Незважаючи на значний проміжок часу, що відділяє мислителів і дослідників першої половини ХХ – початку ХХІ століття, в їхніх роботах відбито ідею всебічного і гармонійного розвитку дітей в сім’ї, надаються поради і практичні рекомендації батькам щодо їхньої реалізації. Змінюється соціальне оточення, в якому функціонує сім’я, піддаються змінам світоглядні уявлення, міняються можливості досягнення виховного ідеалу, але сам ідеал всебічного і гармонійного розвитку особистості, закладений ще в епоху гуманізму, залишається незмінним, хоча його змістовне наповнення постійно еволюціонує.

Література

1. Бытие / Библия. Книги священного писания ветхого и нового завета на церковнославянском языке с параллельными местами. – Москва: Сибирская Благовонница, 2006. – С.1–3.
2. Від Іоана святе благовістуння. Новий завіт. – Київ: Видавничий відділ Української Православної церкви Київського патріархату, 2003. – С. 202–257.

3. Вульфсон Б.Л. Нравственные императивы воспитания / Б.Л. Вульфсон // Педагогика. – 2006. – №10. – С.3–10.
4. Демченко О.Й. Теорія та практика сімейного виховання у Великій Британії (історико-педагогічний аспект) / Автореферат дисертації на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук із спеціальності 13.00.01. – Загальна педагогіка та історія педагогіки / О.Й. Демченко.– Київ, 2000. – 18 с.
5. Євтух М.Б., Тадеєва М.І. Етнопедагогічні традиції виховання у Великій Британії/ М.Б. Євтух, М.І. Тадеєва // Рівне: Державне редакційно-видавниче підприємство, 1996. – 112 с.
6. Послание к Ефесянам святого апостола Павла // Новый завет. – Москва: Международный издательский центр православной литературы, 1995. – С. 864–867.
7. Червонецький В.В. Екологічна освіта учнів у школах країн європейського регіону та Північної Америки: Монографія / В.В. Червонецький. – Луганськ: Вид-во СНУ ім. В.Даля, 2005. – 312 с.
8. Duxbury P. Child Protection and Family Support: A Practical Approach / P. Duxbury // Child and Family Social Work. – 1997. – V. 2, issue 1, – Pp. 67–68.
9. Goodman S. You and Your Child from Birth to Adolescence: The Complete Guide to Parenthood / S. Goodman – L.: Bentley, 1978. – 320 p.
10. Hollman L. What to Expect of Their Emotional Development / L. Hollman// Parents and Children. – 2008. – April. – P. 34.
11. Humphries S. A Labour of Love: The Experience of Parenthood in Britain 1900–1950 / S. Humphries. – L.: Sidwick and Jackson, 1993. – 268 p.
12. Irwin J. Modern Britain. An Introduction. – 2-d edition / J. Irwin. – L.: Unwin Hyman, 1990. – 166 p.
13. Parental Duties // Parenting / Wikipedia, the Free Encyclopedia [Електронний ресурс] Режим доступу: <http://www.parentingforeveryone.com/aboutbook>.
14. Parenting / From Wikipedia, the Free Encyclopedia [Електронний ресурс] Режим доступу: <http://www.parentingforeveryone.com/aboutbook>.
15. Parenting for Everyone [Електронний ресурс] Режим доступу: <http://www.parentingforeveryone.com/aboutbook>.
16. Rivo A. Child Protection in Britain / A. Rivo // Child Development. – 1985. – № 34. – Pp. 825–873.
17. Wave Goodbye to Marriage // Daily Express. – Nov. 2. – 2000.

Чичук В.

*аспірант Черкаського національного університету імені Богдана
Хмельницького*

УДК 378.372

ОСОБЛИВОСТІ САМООСВІТИ ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ У ПОЛЬЩІ

У статті розглядається проблема самоосвіти вчителів початкових класів Польщі. Актуалізується увага на дослідженнях провідних Польських науковців. Проаналізовано, як сучасні польські вчені обґрунтовують поняття самоосвіти. Визначено особливості самоосвіти вчителя початкових класів у Польщі.

Ключові слова: самоосвіта, самовдосконалення, підготовка вчителів початкових класів до самоосвіти, мультимедійні технології, вища школа.

Чичук В.

*аспірант Черкаського національного університету імені Богдана
Хмельницького*

ОСОБЕННОСТИ САМООБРАЗОВАНИЯ УЧИТЕЛЯ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ В ПОЛЬШЕ

В статье рассматривается проблема самообразования учителей начальных классов Польши. Актуализируется внимание на исследованиях ведущих Польских ученых. Проанализировано, как современные польские ученые обосновывают понятие самообразования. Определены особенности самообразования учителя начальных классов в Польше.

Ключевые слова: самообразование, самосовершенствование, подготовка учителей начальных классов к самообразованию, мультимедийные технологии, высшая школа.

Chychuk V.

a graduate student Bogdan Khmelnytskyi national university at Cherkasy

FEATURES OF SELF-EDUCATION OF INITIAL TEACHERS TRAINING IN POLAND

In the article is examining the problem of self-education of teachers of initial classes in Poland. Attention on researches of the leading Polish scientists is urgent. It is analyzed, as the modern Polish scientists ground the concept of self-education. The features of self-education of teacher of initial classes are certain in Poland.

Keywords: self-education, self-perfection, preparation of teachers of initial classes to the self-education, multimedia technologies, higher school.

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок з важливим науковими чи практичними завданнями. Сучасний учитель зустрічає на своєму шляху весь час нові проблеми, ситуації, які мусить подолати. Численні реформи, зміни в функціонуванні школи вимагають від учителя безперервної роботи над собою, професійного вдосконалення, розширення своїх знань про нові відомості й набуття досвіду.

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. Ідея самоосвіти в педагогічній літературі Польщі має багату традицію. Педагоги вказували на необхідність вироблення здібностей у молоді до самостійного здобування знань. Зокрема, А. Добровольскі (A. Dobrowolski) наполягав на тому, щоб навчання було в міру можливості самоосвітою, самонавчанням, приймаючи за головний дидактичний принцип процес наближення навчання в школі до самостійної роботи. В. Спасовскі (W. Spasowski) підтримував ідею попереднього вченого щодо відповідної підготовки молоді до самоосвіти у школі. Він рекомендував самоосвіту як шанс поважання індивідуальності, її зацікавленості, а також як підготовку до самостійної роботи. Одним з найважливіших завдань середньої школи С. Гессен (S. Hessen) вважав залучення молоді до самоосвіти [1, с. 223].

Проблема самоосвіти залишається в тісному зв'язку з проблемою школи, цілей і характеру її діяльності. У своїй виданій у 1926 р. книжці «Про виховання...» В. Рассел за головну мету шкільної освіти вважав вироблення здібності до самостійного набування знань. Цю ідею пропагував А. Добровольскі (A. Dobrowolski), який твердив, що всіляке «навчання повинне бути самонавчанням, самоосвітою» [5, с. 58-59].

Б. Суходольскі (B. Suchodolski) виділяє чотири групи головних потреб, керуючих самоосвітніми напрямками: 1) потреби пізнання світу, 2) потреби виконавчої дії, 3) потреби пізнання себе, 4) потреби власного розвитку. Вчений вважає, що самоосвітні цілі є виразом конкретизації усвідомлених потреб власного розвитку, власних спрямувань і життєвих прагнень [1, с. 225].

А. Шеміньска-Лоско (A. Siemińska-Łosko) вважає, що процес самоосвіти вчителів може бути спрямований не лише на здобуття та вдосконалення істотних і методичних знань, але й на розвиток індивідуальності вчителя як носія загальнолюдської культури. Дослідниця звертає увагу на розвиток його творчих можливостей, на створення умов, спрямованих на стимулювання та формування віри вчителя у свої можливості, його розвитку. Один із аспектів самоосвітньої гуманізації, на думку вченого, зосереджується навколо індивідуальних і суспільних потреб учителя [7, с. 109].

Формулювання цілей статті (постановка завдання). Як бачимо, проблема самостійного набування знань знайшла відображення в працях провідних польських учених на початку і всередині ХХ ст. Вчені, визначаючи поняття самоосвіти, виділяли його напрями, функції, визначили цілі та роль у розвитку індивідуальності вчителя. Пізніше це поняття було усунене з підручників дидактики та освітньої практики.

У зв'язку з тим, що це питання стало знову актуальним, ми вирішили з'ясувати, як сучасні польські вчені обґрунтовують поняття самоосвіти, адже, як зазначають вчені, одним із важливих завдань сучасної науки є обґрунтування поняття самоосвіти та визначення його місця в педагогічній теорії і практиці.

Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів. У педагогіці розрізняють поняття самоосвіти і самонавчання як двох споріднених, але не ідентичних процесів. В. Оконь (W. Okoń) пропонує розуміти самонавчання як доповнення індивідом основного навчання [5, s. 58].

Самоосвіта по-різному визначається залежно від сфери активності цього процесу. Деякі педагоги визначають самоосвіту як головну освітню діяльність, що зосереджується на здобутті знань, інші вважають самоосвіту процесом засвоєння науки в інституціоналізованих формах. Не можна ототожнювати самоосвіту із вміннями самостійного вчення, тому що ці вміння є базою цього процесу [1, с. 225].

Інакше поняття самоосвіти розуміє А. Добровольскі (A. Dobrowolski). Подібно до визначення цього постулату В. Козловскі (W. Kozłowski) чи С. Карповіч (S. Karpowicz), він спостерігав у ньому перш за все чинник духовного, а не практичного розвитку індивіда. Домагаючись, щоб самоосвіта відкривала дорогу до всіх життєвих можливостей, відповідно до зацікавленості і через те до – "нашої духовної цивілізації". У тій системі десятирічна школа для всіх, що дає мінімум освіти, повинна була виконувати тільки підготовчу функцію. Вважаючи, що молодь після 17 років не має потреби щоденного дидактичного впливу, ставив перед молоддю першочергове завдання, яким було – здобуття відповідної освіти через самоосвіту та через самонавчання – здобуття професійної освіти. Маючи на меті виконання молоддю цього завдання, вчений рекомендував у десятирічній школі так працювати з учнями, щоб через певний час вони не потребували дидактичного впливу. Отже, А. Добровольскі (A. Dobrowolski) за "головний дидактичний постулат" приймав принцип "по можливості як найбільшого і щораз більшого наближення навчання до самостійної роботи в школі" [5, с. 60-61].

Думку вченого А. Добровольскі (A. Dobrowolski) розвиває дослідниця А. Шеміньска-Лоско (A. Siemińska-Łosko). Вона вважає, що

самоосвіта (англ. *selfstudy*) є формою незалежного навчання і стосується самостійної інтелектуальної роботи з конкретними науковими або дидактичними матеріалами. Навчання й вивчення інформаційних технологій допомагає в самоосвіті, визначає різноманітність методів роботи з комп'ютером як знаряддям допомоги в процесі самоосвіти. З тим пов'язується потреба методичної підготовки учнів, студентів, дорослих людей до самостійного застосування різної комп'ютерної техніки під час набуття освіти і професійного вдосконалення [7, с. 109].

Згідно В. Оконя (W. Okoń), самоосвіта – це «здобуток освіти через діяльність, цілі, зміст, умови і ресурси якої визначає сам суб'єкт. У процесі самоосвіти її цілі себе динамізують, досягають вищого ступеня свідомості, що призводить часто до їх переоцінки і вдосконалення. Самоосвіта досягає оптимального рівня тоді, коли вона перетворюється в постійну життєву потребу людини і являє собою працю під час навчання. Самоосвіта є таким видом навчання, в якому через самостійний процес навчання індивід отримує певну освіту, добираючи і встановлюючи цілі, зміст, форми, ресурси і методи. Самоосвіта є певною формою людської діяльності, яку характеризує добровільність зусилля, свідомість мети, самодіяльність, індивідуальний характер і контроль. Отже, вона є процесом цілком самостійного навчання, залежним тільки від індивіда [1, с. 224].

У педагогічному Словнику В. Оконя (W. Okoń) сформулював наступне визначення самоосвіти: ...здобуток освіти через діяльність, зміст якої, цілі, умови і ресурси формують самого суб'єкта. У процесі самоосвіти цілі, свідомість учня спричиняє часто переоцінку і вдосконалення. Ідеалом самоосвіти є її перетворення в постійну життєву потребу людини, вона також являє опору для навчання [6, с. 158].

Самоосвіта, як освітній процес, систематично розвивається і вдосконалюється, стає властивістю не лише видатних індивідів. Зміни в освіті сприяють її розповсюдженню. В ній знаходяться величезні резерви освітніх можливостей, які збагачують результати школи, університети і освіти дорослих. Майбутнє освіти належить самоосвіті, і його швидке здійснення веде освіту до вигідних змін, завдяки яким люди будуть більш самостійні, активні і краще освічені [6, с. 166].

Отже, на основі проведеного дослідження наукових праць польських учених можна констатувати, що майбутнє освіти залежить від самоосвіти, її розповсюдження, розвитку і модернізації.

Розглядаючи проблему самоосвіти вчителя початкових класів як необхідну умову якісного забезпечення навчально-виховного процесу, польські вчені приділяють значну увагу й підготовці до самоосвіти. Зокрема, Ф. Бережницькі (F. Bereźnicki) зазначає, що підготовка до самоосвіти відбувається трьома шляхами:

- через вироблення позитивних звичок;
- через повчання як навчати;
- через спонукання до пошуку і розвитку індивідуальних форм розумової роботи [1, с. 227].

Процес підготовки молоді до самоосвіти відбувається – згідно В. Оконя (W. Okonia) – такими шляхами :

- адаптаційна діяльність, реалізована через школу;
- інтеграція навчання з самоосвітою, що застосовується в школі і поза школою;
- різні форми самоосвітньої роботи, пов'язаної з творчістю [1, s. 227].

К. Женбаковска-Цецот (K. Ziębakowska-Cecot) мету самоосвіти формулює таким чином:

- задоволення інтересів, поглиблення знань та вироблення навичок систематичності ;
- актуалізація знань, пізнавання нових речей, особиста сатисфакція;
- пристосування до світу, що змінюється, через актуалізацію знань і застосування нового досвіду [9, с. 106].

Отже, польські вчені В. Оконя (W. Okonia), К. Женбаковска-Цецот (K. Ziębakowska-Cecot), Ф. Бережніцкі (F. Bereźnicki) визначають шляхи підготовки молоді до самоосвіти, формулюють її мету (задоволення інтересів, поглиблення знань, вироблення вмінь і навичок, застосування нового досвіду тощо).

Останнім часом особлива увага звертається на професійний саморозвиток, тобто формування своєї професійної індивідуальності, яка вміщує: самоосвіту, підвищення кваліфікацій, вдосконалення власного досвіду, участь у наукових дослідженнях [7, с. 108].

Вчені Польщі значну увагу приділяють новим інформаційним технологіям у підготовці до самоосвіти вчителя початкових класів. Особлива увага при цьому звертається на вміння користуватися мультимедійними ресурсами та запровадження їх у навчально-виховний процес школи.

На думку Е. Кожел (E. Kozieł), у цьому контексті особливого виміру набирає забезпечення та користування мультимедійними ресурсами, особливо комп'ютерами та Інтернетом для самоосвіти вчителів [3].

А. Шемінська-Лоско (A. Siemińska-Łosko) зазначає, що підготовка до самоосвіти пов'язана з використанням можливостей нових інформаційних технологій. Дуже істотною у зв'язку з цим стає самоосвіта, яка спонукає до запровадження нової мультимедійної техніки [7, s. 109]. Дослідниця приділяє значну увагу ролі нових інформаційних технологій у підготовці до самоосвіти вчителів. Необхідність інформаційної освіти для самоосвіти і самонавчання слід розуміти як діяльність людини, ціленаправленої на

самостійне навчання, здобування знань. Дорога до самонавчання веде через самовиховання, тобто процес мимовільного розвитку і самовиховання – саморозвитку. Самоучка сам мусить стати мудрим у міру своїх можливостей [7, с. 110].

Цінною в роботі А. Шеміньска-Лоско (A. Siemińska-Łosko) “Internet w przygotowaniu nauczycieli do stosowania technologii informacyjnej” є теза, в якій йдеться про те, що професія вчителя пов'язана з безперервним удосконаленням і практикою, необхідною в процесі набуття професії, під час кар'єри. Відноситься це до всіх учительських спеціальностей на всіх освітніх етапах і має зв'язок зі змінами, що відбуваються в інформаційних технологіях. Самоосвіта пов'язується з індивідуальним шляхом до кваліфікованої підготовки, і самонавчання вмщує ознаки безкорисливих занять, характеризує їх пізнавальну потребу.

Дослідниця визначає теорії, на яких базується інформаційне самонавчання вчителів:

- самопізнання;
- самоосвіта;
- суспільні зміни;
- знання про інформаційне суспільство;
- знання про комп'ютеризовану школу [7, с. 110].

Кожна діяльність учителя спрямована на учня. Тому він має визначати мету діяльності, в якій суб'єктом є дитина. Вчитель повинен застосовувати цілі, завдяки яким учень:

- удосконалив свою мануальну підготовленість;
- розвине пізнавальні процеси, удосконалив пам'ять;
- збагатить знання оточуючого світу;
- познайомить з підставами дошкільної пропедевтики математики і польської мови;
- розвине творче, креативне мислення;
- побудує позитивну картину власного, “я” і зміцнить віру у свої вміння;
- набуде здібність згідного співробітництва в колективі [8, с. 337].

К. Денек (K. Denek) звертає увагу на підготовку вчителя-дослідника. На його думку, освіту вчителів потрібно так орієнтувати, щоб вони були дослідниками шкільної дійсності, шукаючими відповіді на питання: що я роблю як учитель (авторефлексія)?, що я досяг (автооцінка)?, що я можу, або повинен змінити у своїй практичній поведінці? Пов'язується ця робота відповідно до завдань, які мають виконуватися в школах. Дослідник наголошує на тому, що вчителі працюють у співробітництві з учнями, що має характер діалогів, а також обміну думками і досвідом [2, с. 30-31].

Отже, польські вчені визначають роль мотивації в процесах самоосвіти, піднімають питання про вчителя – дослідника, проведення ним досліджень у школі, аналіз і оцінювання своєї професійної діяльності, про визначення вчителем цілей, завдяки яким учень розвине творче, креативне мислення.

Згідно з сучасними поглядами педагогів і психологів, розвиток людини (навчальний, пізнавальний і моральний) відбувається упродовж усього життя. Кожен новий досвід аналізується з допомогою вже існуючих пізнавальних структур. Кандидат на вчителя, на думку А. Шемінська-Лоско (A. Siemińska-Łosko), навчаючись, володіє вже в деякій мірі формовими пізнавальними структурами, пов'язаними з навчанням, які виникають у процесі спостереження за діяльністю власних учителів. Придбання нових знань і здобування нового досвіду спричиняє розбудову існуючих структур і таким чином настає перехід на вищий, більш складніший період розвитку [7, с. 58].

І. Лаврня (I. Lavrnja) виділяє елемент перманентного доучування, який ефективно сприяє професійному самовдосконаленню вчителів. Перманентне доучування вчителів науковець вважає як особливий елемент навчання вчителів, тому що важко повірити, що цілий процес навчання вчителів, а у цьому контексті також педагогічне навчання, може бути реалізоване в процесі звичайного і інституціоналізованого навчання. Не має потреби спеціально доводити, що навчання вчителів є не зачиненим процесом, а перманентним і безперервним (зрештою, говориться про концепцію навчання упродовж усього життя). У навчальному контексті вчителів це розуміється, так, що самоосвіта мусить розвинути до самовихованого доучування, в якому вчитель упродовж усього життя вчиться. Щоб те перманентне самовиховання і доучування вчителя стало дійсністю, вчитель мусить знати та хотіти цього і вміти його реалізувати. Іншими словами: в процесі підготовки вчителів потрібно звернути особливу увагу на аспект доучування і до професійного навчання, оскільки тільки таким чином учитель буде мати можливість встигнути за змінами, які відбуватимуться в процесі його роботи. Це означає, що навчання вчителя мусить зосереджуватися на концепції постійно діючого професійного вдосконалення [4, с. 128].

В останні роки в польській школі відбуваються зміни в напрямках: цілей освіти, управління освітніми інституціями і начальним процесом учнів, а також навчання і доучування вчителів. Зміни в цілях навчання, а також зміни в управлінні освітніми інституціями зумовлюють зміни в управлінні процесом освіти учнів, а також нові потреби в сфері компетенції вчителів [10, с. 87]

Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок у даному напрямку. Аналіз наукових наробок польських педагогів дозволяє висновити, що проблема самоосвіти відображена в працях провідних учених. Хоча у трактуванні цього поняття у них є розходження, але переважна їх більшість сходиться на тому, що дефініція самоосвіти являє собою головну освітню індивідуальну діяльність, що зосереджується на самостійному, добровільному здобутті знань під впливом визначених мотивів, цілей, форм і методів.

Дослідники звертають увагу на підготовку вчителя до самоосвіти як на необхідну умову якісного забезпечення навчально-виховного процесу, визначають шляхи такої підготовки, особливо зосереджуються на ролі в самоосвіті нових інформаційних технологій.

Значну роль науковці приділяють реалізації концепції навчання упродовж життя. Вони вважають, що підготовку до цього необхідно починати ще із школи, продовжуючи у ВНЗ і далі – в своїй професійній діяльності шляхом перманентного доучування, що сприяє професійному самовдосконаленню вчителів (на це особлива увага звертається в Польщі в процесі підготовки вчителів); звертають увагу на реалізацію професійних завдань у процесі самоосвіти.

Література

1. Bereźnicki F. Dydaktyka kształcenia ogólnego. – Kraków: „Impuls”, 2001. – 533 s.
2. Denek K. Uniwersyteckie kształcenie nauczycieli w trybie zaocznych studiów pedagogicznych / K. Denek // Kształcenie i doskonalenie nauczycieli pracujących w europie środkowej (wybrane problemy). – Opole, 1998. – S. 25-41.
3. Kozieł E. Technologie informatyczne w modułowym procesie kształcenia zawodowego / E. Kozieł // Problemy dokształcania i doskonalenia zawodowego nauczycieli. – Radom, 2009. – S. 250-258.
4. Lavrnja I. Pedagogiczne elementy kształcenia nauczycieli / I. Lavrnja // Kształcenie i doskonalenie nauczycieli pracujących w europie środkowej (wybrane problemy). – Opole, 1998. – S. 121-131.
5. Okoń W. Wszystko o wychowaniu. – Warszawa: „Zak”, 1999. – 386 s.
6. Półturzycki J. Dydaktyka dla nauczycieli / Józef Półturzycki. – Toruń. – 322 s.
7. Siemińska-Łosko A. Internet w przygotowaniu nauczycieli do stosowania technologii informacyjnej / Agnieszka Siemińska-Łosko. – Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek, 2006. – 563 s.
8. Sroka M. Wykorzystanie komputera w edukacji przedszkolnej - prezentacja programu autorskiego / M. Sroka // Dziecko w świecie wiedzy, informacji i komunikacji: Toruń, 2005. – S. 333-349.
9. Ziembakowska-Cecot K. Rozwój społeczeństwa informacyjnego a kompetencje nauczycieli / K. Ziembakowska-Cecot // Problemy dokształcania i doskonalenia zawodowego nauczycieli. – Radom, 2009. – S. 105-110.
10. Zimny T. O zadaniach nauczyciela jutra w edukacji szkolnej / T. Zimny // Nauczyciel jutra. – Toruń, 2007. – S. 87-109.

Чихурський А.

старший викладач кафедри образотворчого мистецтва Інституту мистецтв, Волинського національного університету імені Лесі Українки

УДК 75.022.82: 658.2

**ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ЕСТЕТИЧНОГО ВИХОВАННЯ ПІДЛІТКІВ
ЗАСОБАМИ ОБРАЗОТВОРЧОГО МИСТЕЦТВА (ІСТОРИЧНИЙ ТА
ЕСТЕТИКО-ПЕДАГОГІЧНИЙ АСПЕКТ, ОГЛЯД ДЖЕРЕЛ)**

У статті окреслено панораму наукових досліджень, присвячених проблематиці естетичного виховання засобами образотворчого мистецтва. Розглянуто і критично проаналізовано статті, монографії, посібники, що стосуються цієї теми.

Ключові слова: естетичне виховання, образотворче мистецтво, навчання, колір, естетичний смак.

Чихурский. А.

старший преподаватель кафедры изобразительного искусства института искусств, Волынского национального университета имени Леси Украинки

**ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ЭСТЕТИЧЕСКОГО
ВОСПИТАНИЯ ПОДРОСТКОВ СРЕДСТВАМИ
ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОГО ИСКУССТВА (Исторический
И эстетико-педагогический аспект, обзор источников)**

Объектом научного интереса в данной статье стали исследования, посвященные проблематике эстетического воспитания средствами изобразительного искусства. Автором рассмотрено и критически проанализировано статьи, монографии, пособия, так или иначе касающиеся этой темы.

Ключевые слова: эстетическое воспитание, изобразительное искусство, обучение, цвет, эстетический вкус.

Chihursky A.

Senior Lecturer, Department of Fine Arts Institute of Art, Volyn National University named after Lesya Ukrainka

**PEDAGOGICAL TERMS OF AESTHETIC EDUCATION TEACHING
TEENS BY MEANS OF FINE ARTS (historical aesthetic and pedagogical
aspect, the survey sources)**

The article describes the panorama of research on the topics of aesthetic education by means of arts. Discussed and critically analyzed articles, monographs, books that more or less related to the topic.

Keywords: aesthetic education, art, exercises-ance, color, aesthetic taste.

Постановка проблеми. Зацікавленість до вивчення науковцями питання естетичного виховання підлітків засобами образотворчого мистецтва, зокрема, внеском провідних вітчизняних та зарубіжних науковців-педагогів нових положень, ідей щодо взаємозв'язку навчання і виховання то його ролі у формуванні свідомості майбутнього громадянина незалежної України становить вагомий частину педагогічної науки.

Аналіз останніх досліджень та публікацій дає змогу виявити ступінь проведених наукових розвідок і продовжити дослідження поставленої проблеми. Однак в цілому тема естетичного виховання підлітків засобами образотворчих мистецтв досліджена не повністю. Тому дана стаття, як початковий огляд стану дослідженості є актуальною та може визначити вектор подальшої більш глибокої аналітики.

Формулювання цілей статті. У статті розглядаємо стан вивчення проблеми педагогічних умов естетичного виховання підлітків засобами образотворчого мистецтва на Україні в історичному аспекті.

Виклад основного матеріалу. Проблемі естетичного виховання засобами мистецтва педагогічна думка надає посиленої уваги, особливо в контексті образотворчих мистецтв і опори на школяра підліткового віку і не тільки. Дане питання видатні мислителі вивчали впродовж усієї історії розвитку цивілізації. Початки цього процесу можна простежити ще у розробках античних філософів. Зокрема, відомий афоризм Сократа „Пізнай самого себе” справедливо вважають зародженням ідеї естетичного виховання взагалі [1, с.260]. Учень Сократа – Платон наголошував на потребі такого мистецтва, яке „виховує бадьорість духу у громадян” [1, с.260]. Замислювався над цими питаннями і їхній послідовник, видатний філософ Арістотель, про що свідчить уведене ним поняття „мімесис”. **Мімесис** (грецьк. *mimesis* – наслідування) – естетична теорія, яка пояснює походження і сутність мистецтва наслідуванням людиною природи. Цю теорію, окрім Арістотеля, розвивали вчені епохи Відродження, просвітництва, реалісти XIX ст. Інший підхід характерний для модерністських течій.

Середньовічні філософи вважали митця посередником між „божественним логосом” і людиною. Завдання духовно-естетичного виховання покладалося на архітектуру та поезію („Собор мав стати Біблією для неписьменної людини”, а зорієнтована на еліту поезія давати „насолоду слуху і розуму”). У кожен історичний період пріоритетну роль у естетичному вихованні виконували щоразу інші види мистецтва. Так, у добу античності пріоритетними вважалися література й театр; в епоху середньовіччя – архітектура й поезія; в епоху Відродження – живопис та скульптура; у XVII–XIX ст. – музика й театр, у XX ст. – кіно.

Із початком Відродження відбулася зміна парадигми естетичного виховання, пов'язана із пріоритетом світської культури та зосередження уваги на людині як об'єкті художньої інтерпретації. У цьому сенсі, як зазначають Л. Левчук та О. Оніщенко, значний інтерес викликає науковий доробок іспанського філософа Х. Л. Вівеса, який запропонував „комплексну модель” естетичного виховання людини і розглядав педагогіку як науку про всебічне виховання людини, що ґрунтується на поступовому розвитку її природних здібностей [1, с. 261].

У XVII ст. було закладено основи естетичного руху, спрямованого на широку аудиторію, що досягнув свого апогею у XVIII – на поч. XIX ст., отримавши назву Просвітництво. Філософія того часу запропонувала такі фундаментальні естетичні поняття як естетичний смак (І. К. Готшед, Д. Юм, К.-А. Гельвецій) та естетичне виховання (Ф. Шіллер, „Листи про естетичне виховання людини”). Зокрема, у своїй відомій праці Ф. Шіллер зазначав, що завдання формування всебічно розвиненої гармонійної особистості може бути здійснене лише засобами мистецтва.

У другій пол. XIX–XX ст. осмислення проблеми „естетичного виховання” ускладнилося низкою світових соціально-політичних катаклізмів, стрімкістю науково-технічного прогресу і його впливом на розвиток мистецтва, виникненням великої кількості художніх напрямів, у т. ч. ірраціоналістичного елітарного мистецтва. Розвиток цих напрямів був підготовлений філософськими працями Ф. Шеллінга, А. Шопенгауера, Ф. Ніцше, А. Бергсона, З.Фрейда та ін., у яких утверджувалася думка про непотрібність мистецтва нижчим класам, а відтак нівелювалася ідея естетичного виховання.

В Україні практика естетичного виховання була започаткована ще в IX ст. легендарними просвітителями Кирилом і Мефодієм, які переклали Апостол і Євангеліє, а також діяльністю Ярослава Мудрого, результатом якої стало зведення собору Святої Софії в Києві, відкриття школи та бібліотеки. Логічним підсумком цього процесу стало створення Києво-Могилянської академії (1632), що органічно поєднувала просвітницьку діяльність з естетичним удосконаленням особистості.

Наступний етап практики естетичного виховання в Україні був розпочатий Г. С. Сковородою, який наголошував на необхідності кожній людині чітко усвідомити свою роль у суспільстві, знайти „сродну працю”. Філософ наполягав на необхідності активної взаємодії філософії та мистецтва, що стало наріжним принципом його теорії виховання гармонійної особистості. Ідеї Г. С. Сковороди знайшли своє яскраве підтвердження у літературній практиці XIX–XX ст. (Т. Шевченко, І. Франко, М. Коцюбинський, О. Кобилянська, В. Винниченко, М. Вороний, М. Хвильовий, Л. Костенко та ін.).

Сьогодні одним із пріоритетних завдань, визначених Національною доктриною розвитку освіти в Україні, є виховання особистості, здатної творчо мислити, приймати нестандартні рішення, гнучко реагувати на зміни в умовах життєдіяльності суспільства. Формування творчої особистості, реалізація її природних нахилів і здібностей в освітньому процесі є стратегічним завданням національної освіти. На пошук нових шляхів і засобів розкриття неповторного творчого потенціалу особистості зорієнтовані концепції загальної середньої освіти, національного виховання та концепція художньо-естетичного виховання учнів.

Проблема естетичного виховання у естетико-педагогічному аспекті широко репрезентована у спадщині видатних українських педагогів та діячів освіти Е. Водовозової, П. Каптерева, С. Лисенкової, С. Русової, Е. Михеєвої, К. Ушинського. Філософсько-естетичні аспекти цієї проблеми розглянуто в наукових працях Ю. Борєва, І. Гончарова, М. Кияценка, В. Ядова. Психологічні основи естетичного виховання досліджували Б. Ананьєв, Л. Божович, Л. Виготський, І. Кон, Б. Теплов та ін. Видатні вчені, естети і педагоги Ю. Борєв, О. Буров, В. Вансаалов, Л. Волович, І. Долецька, М. Каган, Л. Коган, В. Розумний, В. Скатерщиков, Є. Квятковський, М. Лайзеров, А. Макаренко, О. Семашко, В. Сухомлинський, В. Шестакова зробили значний внесок у розробку теорії естетичного виховання, визначивши і обґрунтувавши основні поняття системи естетичного виховання. Важливі питання теорії і методики естетичного виховання підростаючого покоління висвітлено в працях Л. Коваль, В. Передерій, Ю. Фохт-Бабушкіна, Т. Цвілих, Г. Шевченко, А. Щербо та ін.

Проблема інтересу досить широко висвітлена у працях Б. Г. Ананьєва, Н. М. Бібік, Л. І. Божович, О. Н. Дем'янчука, А. Г. Здравомислова, В. В. Зубарева, Н. Г. Морозової, А. Н. Сохора, З. Є. Файчак, Ю. У. Фохт-Бабушкіна, Г. І. Щукіної та ін. Окремі її аспекти проблеми відображено в працях з питань естетичного виховання підлітків засобами мистецтва В. Г. Бутенка, С. І. Жупанина, Л. Г. Коваль, І. В. Крицької, О. В. Лобової, О. П. Рудницької, Г. М. Падалки, О. В. Сороки, І. М. Таран, В. В. Тушевої.

Значний внесок у розв'язання проблеми естетичного виховання зробили такі зарубіжні і вітчизняні вчені як М. Аріарський, Д. Генкін, Г. Єскіна, Г. Загадарчук, В. Кірсанов, О. Миронюк, І. Петрова, Ф. Соломонік, котрі розглядають процес естетичного виховання як цілеспрямоване формування якостей всебічно розвиненої особистості, що дає можливість їй сприймати природні та соціальні реалії, діяти та творити відповідно до загальнолюдських ідеалів гармонії та краси. За останні роки опубліковано також багато праць що стосуються зокрема естетичного виховання школярів (Ф. Говорун, Б. Коротяєв, В. Левін, В. Моляко, Ю. Петров, П. Підкасистий, Я. Пономарьов, В. Романець, В. Цапок).

Одним із дієвих факторів формування та естетичного виховання особистості виступає образотворче мистецтво. Про це йдеться у ряді досліджень відомих науковців, які нині вже стали класичними (В. Бутенко, О. Дем'янчук, І. Зязюн, Л. Коган, С. Коновець, Б. Ліхачов, Н. Миропольська, Б. Неменський, Г. Шевченко, Б. Юсов та ін.). Педагогічні аспекти використання творів образотворчого мистецтва неодноразово були предметом пильної дослідницької уваги ряду теоретиків і практиків (О. Алавідзе, В. Алексєєва, Е. Белкіна, Н. Ветлугіна, В. Вільчинський, В. Єзікеєва, С. Коновець, Н. Кульчинська, В. Кузін, Г. Лабунська, М. Лещенко, Л. Масол, О. Мелік-Пашаєв, Т. Пеня, Ю. Протопопов, С. Раппопорт, Н. Рева, О. Рудницька, О. Савченко, Н. Сакуліна, Г. Тарасенко, Т. Шуртакова, О. Щербаков, Є. Флеріна, А. Щербо та ін.). Більшість дослідників важливим завданням художньо-естетичного виховання вважають формування у підлітків свідомого та цілісного сприймання естетичної цінності, унаочненої у творах образотворчого мистецтва. Вони обстоюють позицію необхідності збагачення його особистості різноманітними духовно-художніми враженнями, емоційним сприйняттям навколишнього світу тощо.

Докладний аналіз світової історії становлення знань про керівництво педагогічним процесом на заняттях з образотворчого мистецтва станом на початок 1990-х років подано у праці С. П. Свида та Є. А. Антоновича „Педагогічне керівництво образотворчою діяльністю школярів”.[4] Зокрема, проаналізовані як перші праці з цього питання, які з'явилися у останній чверті XIX ст. та першій чверті XX ст. і, які присвячені головним чином психології дитячої творчості (Е. Кук, К. Річчі, М. Перез, Е. Барнес, Д. Броун, Г. Керненштейнер, Е. Клапперд, Г. Роума, В. Креч, С. Бурт, В. Штерн, К. Бюллер, С. Шуман, В. Бехтерєв, С. Левітін, Ю. Болдирєв, Ф. Шміт, А. Бакушинський, Є. Флеріна, К. Лепілов, Н. Рибников, так і пізніші – таких авторів як Х. Енг, Ф. Гудінуг, Л. Виготський, Н. Сакуліна, В. Кирєєнко, Б. Горновський, Г. Рід, Б. Ковач, В. Мухіна та ін.

Як вказують С. Свид та Є. Антонович, останнім часом у світовій педагогіці значне поширення отримала концепція спонтанного естетичного розвитку (Б. Ковач, В. Лоуенфельд, В. Брітен та ін.), заснована на переконанні в тому, що оскільки процес художнього удосконалення є непізнаним, то дітям треба надати змогу вільного самовираження.[3]. Прихильники цієї концепції обстоюють позицію невтручання дорослих у дитячу образотворчу діяльність, намагаючись довести шкідливість цілеспрямованого розвитку в дитини навичок і вмінь. Але, на нашу думку, ця концепція є хибною (на це вказує також ряд учених, зокрема В. Кирєєнко). Іншу позицію займають послідовники вчення Л. Виготського, які обстоюють провідну роль навчання в розвитку дитини (А.

Бакушинський, Н. Волков, Є. Ігнат'єв, В. Кирєєнко, В. Мухіна, Є. Кондахчан, Т. Комарова, В. Кузін, Г. Лабунська, П. Павлінов, Н. Оакуліна та ін.).

Власне С. Свид та Є. Антонович зосереджують головну увагу на визначенні оптимальних умов активізації образотворчої діяльності підлітків та розробці ефективної системи керівництва нею, побудованій на врахуванні психологічних особливостей цієї вікової категорії.

Автори звертають особливу увагу на внесок відомого радянського мистецтвознавця А. Бакушинського у визначення змісту й методів художнього виховання, який, зокрема, вважав, що художнє виховання має ґрунтуватися на розвитку не лише творчо-вольової, але й емоційної сфери. „Уся педагогічна робота, – писав А. Бакушинський, – може здійснюватися в двох головних напрямках: переживання (з переважанням емоційно-вольових моментів) і пізнання (з переважанням логічно-мислительних процесів). Між цими напрямками немає непрохідної прірви. Елементи пізнавальні неминуче є в переживанні, а процес вивчення спрямовується волею, забарвлюється тією чи іншою емоцією” [цит. за: 3, с.12]. Виходячи з того, що до того часу загальновизнаною у навчанні малювати вважалася необхідність логічно-раціонального мислення (Л. Альберті, А. Дюрер, К. і А. Дюпюї, А. Ажбе, Д. Кардовський, І. Євдокимов, М. Попов, А. Сапожников), ідеї А. Бакушинського, носили переламний, іноваційний характер і як такі склали підґрунтя для появи ряду концепцій виховання, здійснюваних засобами образотворчого мистецтва (Б. Неменський, А. Мелік-Пашаєв, Ю. Бабанський, Б. Лихачов, Г. Орловський, Б. Носов та ін.).

На основі вказаного можна зробити висновок про те, що проблема успішного педагогічного керівництва процесом образотворчої діяльності дитини є настільки складною і неоднозначною, що для свого вирішення потребує особливої гнучкості, тактовності, врахування низки різних факторів і умов, прикладення зусиль науковців з різних галузей знань, застосування інтердисциплінарних методик тощо. Більше того, кожне вирішення цієї проблеми невіддільне від того чи іншого соціального контексту. Саме тому при всій значущості і цінності запропонованих раніше методик, жодна з них не відповідає потребам сучасності, як така, що не відповідає на ті виклики, які ставить глобалізоване інформаційне суспільство. В ситуації, коли все дуже швидко змінюється – правила, підходи, завдання, коли головними суспільними надбаннями визнано плюралізм і релятивізм, виникає нагальна необхідність осмислити проблему шкільного мистецького навчання і пов'язану з нею проблему естетичного виховання в сучасних умовах.

Висновок. Таким чином, на основі опрацьованих джерел можна зробити висновок про те, що проблема естетичного виховання підлітків

засобами образотворчого мистецтва як такого, що вкрай необхідне для збереження духовності, морального здоров'я нації, нарощування інтелекту і подальшого повноцінного розвитку суспільства, вже давно потребує спеціального фахового дослідження. Як свідчить вищевказане, окремі аспекти цієї проблеми час від часу спорадично висвітлювалися вченими різного рівня. Їхні думки мають стати підґрунтям системного комплексного дослідження педагогічних умов естетичного виховання підлітків засобами образотворчого мистецтва, дослідження, необхідність появи якого є вже не тільки назрілою, але й вкрай необхідною умовою.

До перспективних напрямків дослідження зазначеної проблеми слід віднести аналіз праць сучасних науковців в галузі естетичного виховання підростаючого покоління засобами образотворчого мистецтва, та проведення дисертаційного дослідження з означеної теми.

Література

1. Левчук Л. Основи естетики : навч. посібн. [для учнів 10–11 класів середніх загальноосвітніх закладів] / Лариса Левчук, Олена Оніщенко. – К. : Вища школа, 2000. – 270 с.
2. Макарова О. С. Особливості взаємовідносин учителя з молодшими школярами в художній комунікації / О. С. Макарова // Реклама і дизайн в умовах глобалізації вищої освіти та інформаційної інтеграції : зб. наук. пр. / [ред. кол. : М. П. Ліфінцев (гол. ред.), Є. А. Антонович (упоряд. і відп. ред.), А. В. Чебикін та ін.]. – К. : Інститут реклами, 2005. – Вип. 3. – С. 156–158.
3. Свид С. П. Педагогічне керівництво образотворчою діяльністю школярів : курс лекцій для студентів худож.-графіч. фак-тів пед. інститутів та ун-тів. – Ч. I. / Свид С. П., Антонович Є. А. – Івано-Франківськ : ПУ, 1992. – 120 с.
4. Чихурський А. Комплексне використання мистецтв у процесі естетичного виховання молодших школярів / А. Чихурський // Початкова школа : науково-методичний журнал. – 2008. – №1. – С. 43–45.

ЗАГАЛЬНА ШКОЛА

*Тихоненко А.**д-р пед. наук, проф., «Таганрогский государственный педагогический институт имени А.П. Чехова» (Россия)*

УДК 373.31

**К ВОПРОСУ ОБ ИЗУЧЕНИИ АЛГЕБРАИЧЕСКОЙ
СОСТАВЛЯЮЩЕЙ В СИСТЕМЕ НАЧАЛЬНОЙ
МАТЕМАТИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ
(НА ПРИМЕРЕ ИЗУЧЕНИЯ РАВЕНСТВ И НЕРАВЕНСТВ)**

В статье рассмотрена модель формирования профессиональных компетенций высшего педагогического. Система организационно-педагогических, дидактических, учебно-методических, психолого-педагогических условий позволяет воплотить в жизнь субъекта образовательного процесса формирование профессиональных компетенций.

Ключевые слова: компетенции, формирование, модель, педагогические условия, организация, педагогическая деятельность, субъект, образовательный процесс, личность учителя.

У статті розглянута модель формування професійних компетенцій вищого педагогічного. Система організаційно-педагогічних, дидактичних, навчально-методичних, психолого-педагогічних умов дозволяє втілити в життя суб'єкта освітнього процесу формування професійних компетенцій.

Ключові слова: компетенції, формування, модель, педагогічні умови, організація, педагогічна діяльність, суб'єкт, освітній процес, особистість учителя.

The article examines a new form of state certification of graduates of pedagogical institute, which reflects the pedagogical integration of education. Integrative approach to training teachers is aimed at forming a holistic view of the educational process. Examines the role of an integrating link, which is partly in an elementary school teacher does.

Keywords: competence development, the model, the pedagogical conditions for organizing, teaching activities, the subject, the educational process, the personality of the teacher.

Параллельно и в неразрывной связи с изучением чисел, геометрических величин, арифметических действий, начиная с первого класса начальной школы ведется работа, направленная на формирование таких алгебраических понятий как: выражение, числовое выражение, значение числового выражения, равенство, неравенство, верные и неверные равенства и неравенства, переменная, уравнение, корень уравнения и др.

В соответствии с содержанием многообразия существующих школьных программ, образовательными Стандартами второго поколения наполнение информативного компонента технологии обучения алгебраической линии в его когнитивном аспекте преследует выполнение следующих задач:

1) приведение в систему приобретенных знаний, касающихся обобщения понятия числа, числового выражения, значения числового выражения;

2) разъяснение основных принципов изучения алгебраической линии;

3) ознакомление с различными способами решения неравенств с переменной;

4) ознакомление и формирование навыков владения способами простейших тождественных преобразований, решения неравенств.

Задача учителя начальной школы заключается в выявлении уровня изучения алгебраической составляющей в существующих программах обучения, разработке технологии ее изучения, соответствующей требованиям образовательного Стандарта второго поколения. В силу этого перед учителем начальных классов стоят следующие задачи, в силу которых учитель должен:

1) приобрести необходимые знания, умения, навыки, компетенции по изучению алгебраической составляющей начальной школы;

2) выработать интуитивно понятный учащимся способ изложения алгебраического материала, не противоречащий уточнениям в курсе математики средней школы;

3) ознакомить со способами преобразования числовых выражений, равенств, неравенств и алгоритмами записи их решений.

Решение этих задач возможно, если учитель начальной школы имеет необходимую методико-математическую компетентность. Исходные положения подготовки учителя к изучению алгебраической составляющей начальной школы позволили сформулировать систему целей, которые необходимо осуществить учителю.

Цели, обусловленные необходимостью фундаментальной методико-математической компетентности учителя, заключающиеся в:

– понимании учителем основных идей, понятий теории алгебры и методов формирования алгебраических понятий;

– формировании представлений о тождественных преобразованиях алгебраических выражений и использование буквенной символики как способа обобщения знаний.

Цели, обусловленные профессиональной компетентностью учителя:

– освещение алгебраической составляющей, как способа подготовки младших школьников к изучению систематического курса алгебры в средней школе;

– приложение полученных знаний и умений к выполнению тождественных преобразований с числовыми выражениями, в основе которых лежат законы, правила и свойства арифметических операций и т. д.;

– овладение методикой обучения элементам алгебраической составляющей в соответствии с многообразием существующих программ обучения начальной школы;

– подготовка к проведению внеклассной работы, связанной с формированием теоретических положений алгебры («выражение», «значение выражения», «переменная» и др.).

Цели, обусловленные необходимостью умственного развития личности учителя:

– овладение и совершенствование приемами мыслительной деятельности (анализ, синтез, обобщение, абстракция, классификация и др.);

– совершенствование владения терминологией, связанной с изучением алгебраической составляющей.

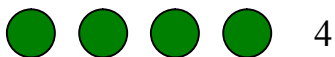
Цели, обусловленные прикладной направленностью подготовки учителя начальных классов:

– демонстрация практических применений алгебраической составляющей к формированию у младших школьников таких понятий, как «равенство», «левая часть равенства», «правая часть равенства», «неравенства» и др.;

– тождественные преобразования простейших числовых равенств и неравенств, алгоритмы записи их решений.

Отметим, что изучение алгебраического материала в курсе математики начальной школы будет успешным, если рассматривать его на основе использования упражнений, развивающих логическое мышление учащихся, их внимание, используя дифференцированный подход к каждому ученику.

В этом случае количественная характеристика непустых конечных множеств, которая осознается учащимися в процессе установления взаимно однозначного соответствия между элементами непустого конечного множества и отрезком натурального числового ряда находит выражение в таких отношениях как «больше», «меньше», «равно», обозначаемых символами «>», «<», «=». На основе использования предметной наглядности устанавливается, например, что кругов больше, чем квадратов, а квадратов меньше, чем кругов.



3, следовательно, $4 > 3$, а $3 < 4$ и др.

Так, впервые младшие школьники знакомятся с понятиями «числовое выражение», «неравенство» [1, с. 6].

С разными типами зависимостей между величинами младшие школьники сталкиваются только при решении текстовых задач и поэтому с большим трудом выявляют свойства количественных отношений в конкретных, частных ситуациях не получают, таким образом, адекватных, полноценных знаний о зависимостях, существующих между величинами и общих свойствах количества ни при изучении элементов теории чисел (поскольку они в школьном курсе математики связаны преимущественно с техникой вычислений, ни при решении задач, которые в целом не всегда способствуют возрастным особенностям младших школьников).

Попытка усовершенствования приема преподавания математики в начальных классах не меняет в целом общего положения дела, так как ее изучение ограничено рамками принятого содержания. Опыт конструирования программы по математике (В. В. Давыдов, Д. Б. Эльконин), когда ее изучение начинается с так называемого дочислового периода, позволяет говорить о возможности введения в школу, начиная с первого класса, систематического курса математики, дающего знания о количественных отношениях и зависимостях величин в алгебраической форме. В. В. Давыдов и его последователи предлагают для построения начальных разделов школьной математики использовать понятие величины, связывая его отношениями «равно», «больше», «меньше». Эти отношения описывают различные результаты сравнения качества рассматриваемых объектов (длину и плотность, температуру и белизну, объем и массу и др.).

Так, В. Ф. Каган, отвечая на вопрос, какими общими свойствами эти понятия обладают, показывает, что они относятся к совокупностям – множествам однородных предметов, сопоставление элементов которых позволяет применить термины «больше», «равно», «меньше». Например, к совокупности прямолинейных отрезков, массы тел, скоростей и т. д.

Множество, по В. Ф. Кагану, только тогда претворяется в величину, когда устанавливаются критерии, позволяющие судить относительно любых его элементов A и B , будет ли A равно B , больше B или меньше B .

При этом, для любых двух элементов A и B имеет место одно и только одно из соотношений: $A = B$, $A > B$, $A < B$. [2, с. 105].

Работая с величинами, отдельные значения которых целесообразно фиксировать буквами, можно производить сложную систему преобразований, устанавливая зависимости их свойств, переходя от равенства к неравенству, выполняя сложение и вычитание. При сложении можно пользоваться коммутативным и ассоциативным свойствами и др. Так, если дано соотношение $A = B$, то при «решении» задач можно руководствоваться соотношением $B = A$. В другом случае при наличии

соотношений $A > B$, когда $B = C$, можно заключить, что $A > C$ и др. Эти преобразования, существующая в настоящее время программа В. В. Давыдова, предлагает выполнять на физических телах и других объектах, устанавливая, таким образом, критерии сравнения и фиксируя результаты выделенных отношений с помощью символов « $=$ », « $>$ », « $<$ », что собственно и приводит к понятию «числовое равенство», «числовое неравенство».

Знакомство со способами сравнения и знаковыми средствами фиксации его результатов, с приемами анализа общих свойств величин – является ни чем иным как овладением младшими школьниками начальными алгебраическими понятиями, которые рассматриваются параллельно и в неразрывной связи с изучением чисел и арифметических действий, формируя, таким образом, понятия «выражение», «равенство», «неравенство».

Числовые выражения, равенства и неравенства впервые встречаются уже на первых уроках обучения математике, а затем систематически из урока в урок работа по изучению алгебраической линии начальной школы продолжается.

Многообразии существующих программ начальной школы: «Школа России» (М. И. Моро и др.), «Начальная школа 2000...» (Л. Г. Петерсон), «Начальная школа XXI века» (Н. Ф. Виноградова), «Гармония» (Н. Б. Истомина), «Программа дидактической системы обучения Л. В. Занкова» (И. И. Аргинская) и др. предполагают постепенное усложнение алгебраической составляющей не только за счет расширения области рассматриваемых чисел, но и за счет усложнения структуры рассматриваемых выражений, усложнения видов заданий.

Учащиеся начальной школы должны собственно осознавать, что числовое выражение – это: 1) число; 2) числовое выражение – это последовательность чисел, знаков, арифметических действий и скобок, имеющая смысл. Они должны определять, например, что число 3; записи: $4+2$; $3 \cdot (5+4)$ и др. – это числовые выражения, а последовательность, типа: $+5 - ()$ не имеет смысла, и следовательно, не является числовым выражением.

Требование знания определения понятия «значение числового выражения» Стандартом не рекомендуется, однако учащиеся должны понимать, что *число, полученное в результате последовательного выполнения арифметических действий, указанных в выражении, называется значением числового выражения; что выражение, содержащее буквы, числа, скобки, знаки арифметических действий, называется выражением с переменной.*

В соответствии с существующими программами в начальной школе рассматривают выражения, содержащие одну и две переменные, поэтому

проводимых сравнений; все ли одинаково поняли, излагаемую учеником информацию.

Анализ других учебников математики для начальной школы показывает, что для установления отношений «>», «<», «=» между числами, младшие школьники используют предметные, графические и символические модели.

Записывая результаты отношения сравнения между числами, происходит знакомство учащихся со знаками отношения сравнения «>» (больше), «<» (меньше), «=» (равно), с математическими записями, которые называют равенствами и неравенствами, типа : $5 > 3$, $5 < 9$, $5 = 5$.

В качестве символической модели используются отрезки натурального ряда чисел, которым можно пользоваться при счете предметов: « $5 < 9$, так как число 5 называется при счете раньше, чем число 9». В качестве графической модели используются числовой отрезок, на котором учащиеся отмечают точки, соответствующие натуральным числам. [3, с. 4].

Понятия о равенствах, неравенствах раскрываются во взаимосвязи. Работа над ними ведется с 1 класса, органически сочетаясь с изучением арифметического материала.

Так, в программе «Школа России», ставится задача: научить выполнять сравнение чисел, сравнение выражений с целью установления отношений «больше», «меньше», «равно»; научить записывать результаты сравнения с помощью знаков «>», «<», «=»; научить читать полученные равенства и неравенства [4, с. 246]. Кроме того, учащиеся должны осознать, что поскольку числовые отношения равенств и неравенств получаются в результате сравнения чисел или сравнения значений арифметических выражений, то знаками отношений «>», «<», «=» соединяются не любые два числа, не любые два числовых выражения, а только те, между которыми существуют указанные отношения. В связи с этим, учащиеся осознают, что два равных числа или два числовых выражения, имеющие равные значения, соединенные знаком «=», образуют числовое равенство; если одно число больше (меньше) другого или одно числовое выражение имеет значение большее (меньшее), чем другое числовое выражение, то соединенные соответствующим знаком отношения образуют числовое неравенство. В начальной школе формируются представления только о верных числовых равенствах и неравенствах.

Таким образом, в процессе изучения алгебраического материала у младших школьников должна быть сформирована система знаний, умений, навыков, необходимых для успешного продолжения обучения в 5–6 классах средней общеобразовательной школы.

Литература

1. Моро М. И. Волкова С. И., Степанова С. В. Математика. Учеб. для 1 кл. нач. шк. В 2 ч. Ч. 1. М.: Просвещение, 2002.
2. Каган В. Ф. Очерки по геометрии. М.: Изд-во Московского университета, 1963.
3. Рудницкая В. Н. Математика: Учебник для учащихся 1 класса общеобразовательных учреждений. М.: Вентина – Граф, 2004.
4. Программы общеобразовательных учреждений. Начальные классы (1-4) в двух частях. Часть 1. М.: «Просвещение», 2001

Кузьміна О.

*кандидат педагогічних наук, доцент кафедри прикладної психології
Слов'янського державного педагогічного університету*

УДК 373.018.32:316.614-057.874

**МОДЕРНІЗАЦІЯ ЗМІСТУ СОЦІАЛЬНО-ВИХОВНОЇ РОБОТИ З
ФОРМУВАННЯ ЖИТТЄВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ
СТАРШИХ КЛАСІВ ЗАГАЛЬНООСВІТНІХ ШКІЛ-ІНТЕРНАТІВ**

У статті доведено, що в умовах школи-інтернату соціально-виховна робота з учнями є складовою частиною дії соціально-педагогічної системи навчально-виховного закладу. Для забезпечення успішності формування життєвої компетентності випускників шкіл-інтернатів необхідна модернізація соціально-виховної роботи, результатом якої має стати успішна інтеграція особистості в систему соціальних взаємин.

Ключові слова: *життєва компетентність, особистість, критерії, інтеграція, школа-інтернат.*

Кузьмина Е.

*кандидат педагогических наук, доцент кафедры прикладной психологии
Славянского государственного педагогического университета*

**МОДЕРНИЗАЦИЯ СОДЕРЖАНИЯ СОЦИАЛЬНО-
ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ ПО ФОРМИРОВАНИЮ
ЖИЗНЕННОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ УЧЕНИКОВ СТАРШИХ
КЛАССОВ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ШКОЛ-ИНТЕРНАТОВ**

В статье говорится о том, что в условиях школы-интерната социально-воспитательная работа с учениками является составной частью работы социально-педагогической системы учебно-воспитательного учреждения. Для обеспечения успешности формирования жизненной компетентности выпускников школ-интернатив необходима модернизация социально-воспитательной работы, результатом которой должна стать успешная интеграция личности в систему социальных взаимоотношений.

Ключевые слова: *личность, жизненная компетентность, критерии, интеграция, школа-интернат.*

Kuzmina H.

the candidate of pedagogical sciences, the senior lecturer of chair of applied psychology of Slavic state pedagogical university

MODERNIZATION OF MAINTENANCE OF A SOCIAL-EDUCATE WORK ON FORMING OF VITAL COMPETENCE OF STUDENTS OF SENIOR CLASSES OF GENERAL SCHOOLS-BOARDING-SCHOOLS

In the article is talked that in the conditions of school-boarding-school a social-educate work with students is component part of roboti social-pedagogical sistemi uchebno-vospitatel'nogo establishment. For providing of success of formirovannya of vital competence of vipusnikov schools-boarding-schools modernization of social-educate is needed robots, the result of which successful integration of personality must become in the system of social mutual relations.

Keywords : *the person, vital competence, boarding school, valuable reference points.*

Постанова проблеми у загальному вигляді та її зв'язок з важливими науковими чи практичними завданнями. Формування життєвої компетентності учнів старших класів загальноосвітніх шкіл-інтернатів – це тривалий соціально-педагогічний процес, результатом якого має стати успішна інтеграція особистості в систему соціальних взаємин. В умовах школи-інтернату соціально-виховна робота з учнями є складовою частиною дії соціально-педагогічної системи навчально-виховного закладу.

Аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання данної проблеми і на які спирається автор. Багато науковців, педагогів-практиків розглядають проблему формування життєвої компетентності, і вказують на необхідність модернізації місту соціально-виховної роботи з формування життєвої компетентності вихованців інтернатних закладів (Г.Бевз, І.Єрмаков, А.Капська, С.Омельченко, Ж.Петрочко) та ін.

Формулювання цілей статті(постановка завдання). Розробляючи шляхи впровадження соціально-педагогічних умов забезпечення формування життєвої компетентності учнів старших класів в соціально-виховній роботі загальноосвітніх шкіл-інтернатів ми виходили з таких міркувань:

1. Основним результативним критерієм соціально-виховної роботи в загальноосвітній школі-інтернаті нами визначено формування зрілої особистості, адаптованої до самостійного життя і діяльності в сучасному інформаційному суспільстві в усіх її проявах - і як працівник, і як громадянин, і як приватна особа. Під цим кутом зору розглядатимуться й наслідки життєдіяльності учня в різноманітних сферах навчання та виховання. Найважливішим аспектом формування життєвої компетентності учнів старших класів ми вважатимемо відповідність отриманих знань,

навичок, соціокультурних орієнтирів сутнісним силам, індивідуальним особливостям та життєвій програмі розвитку. Іншими словами, весь навчально-виховний процес в школі нами спрямовано на формування самодостатньої особистості, основою якої є пізнання нею себе як людини і визначення на цій основі власного життєвого шляху та життєвих перспектив.

2. Найфундаментальнішою характеристикою особистості учня є її цілісність, а тому й передумовою успішного формування життєвої компетентності учнів старших класів шкіл-інтернатів є формування набору життєвих компетентностей, найбільш адекватного потребам соціального середовища.

3. В основі відбору змісту соціально-виховної роботи нами закладено ідея реалізації її мети: формування особистості, яка ідентифікує себе з Україною, активно включається у суспільне життя, захищає свої права, інтереси, переконання, виконує обов'язки, керується у своїй поведінці демократичними принципами. За базові орієнтири нами була прийнята національна стратегія в галузі виховання, що у побудові змісту виховання передбачає знання рідної мови, культурно-історичного розвитку свого народу, його традицій, звичаїв, міфології, фольклору, мистецтва; народних поглядів, переконань, ідеалів, морально-естетичних цінностей, загальноприйнятих норм поведінки.

4. Процес модернізації ми розглядатимемо як осучаснення, тобто зміни, що передбачають впровадження у суспільство ознак сучасності. П.Штомпка виділяє три значення даного поняття: синонім усіх прогресивних змін, коли суспільство рухається уперед згідно прийнятої шкали змін; синонім сучасності, коли йдеться про комплекс соціальних, політичних, економічних, культурних й інтелектуальних трансформацій; зусилля слаборозвинених або відсталих суспільств, спрямовані на те, щоб наздогнати провідні, найбільш розвинені країни [15.]. Такими чином, термін модернізація описує велику кількість одночасних змін у різних сферах соціуму.

5. Модернізація змісту освіти є невід'ємною складовою загального процесу модернізації суспільства. Розвиток науки та техніки, стрімкий ріст усіх сфер суспільного виробництва вимагає від сучасної освіти постійного оновлення змісту, структури стилю управління, методів і форм навчання.

6. Зміст соціально-виховної роботи в межах нашого дослідження зорієнтовано на відповідність потребам розвитку та формування життєвих компетентностей. Саме тому змістові напрямки формувалися на основі системи функцій саморозвитку особистості та їх оптимальної реалізації. Слід ще раз підкреслити, що розвиток та формування - це цілісне, проте поступове набуття особистістю якісних позитивних змін, яке не можна просто розчленувати на певні складові. Тому, плануючи зміни у змісті соціально-

виховної роботи освітнього закладу ми орієнтувалися на систему цих змін, а не просто прагнули впроваджувати ті чи інші інновації.

7. В основу змісту соціально-виховної роботи щодо формування життєвої компетентності учнів старших класів загальноосвітніх шкіл-інтернатів нами закладено механізми становлення учня як дорослої особистості в процесі розвитку та саморозвитку. За цих умов учень постає таким же суб'єктом навчально-виховного процесу, як і педагог.

Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів. Отже, першою соціально-педагогічною умовою забезпечення формування життєвої компетентності учнів старших класів загальноосвітніх шкіл-інтернатів є модернізація змісту соціально-виховної роботи з формування життєвої компетентності учнів старших класів загальноосвітніх шкіл-інтернатів.

Зміст виховання зумовлюється потребами суспільно-економічного розвитку. Ми виходили з традиційного для соціально-педагогічної роботи визначення змісту виховної роботи як сукупності напрямків виховання, що впливають із багатства суспільно-історичного досвіду, вартостей культури і використовується для потреб виховного процесу. Тобто - це система цінностей світової і національної культури, яку учні повинні засвоїти, зберегти і розвинути відповідно до поставленої мети і завдань виховання [8].

Для нашого дослідження близькою є ідея, що саме система вартостей визначає зміст виховання. За цих умов головним завданням соціального педагога стає вироблення у вихованця важливих для подальшого самостійного життя ціннісних орієнтацій, позицій, відповідного ставлення до себе і інших. Тому ми розглядатимемо зміст соціально-виховної роботи як сукупність напрямків соціально-виховної роботи, в яких поєднуються об'єктивні завдання навчально-виховного процесу та суб'єктивний досвід особистості з її ставленнями, цінностями, вміннями, соціальними навичками, способами поведінки, здібностями та головне – життєвими прагненнями та орієнтирами.

Ми згодні з позицією а О.С. Газмана [1], що головним проявом вихованості виступає культура життєвого самовизначення особистості. Культура життєвого самовизначення - це усвідомлення себе суб'єктом власного життя і щастя, вміння приймати рішення і нести відповідальність за власну поведінку і дії. Базова культура зорієнтована, насамперед, на особистісно значущі цінності: громадянську поведінку, працю й матеріальне забезпечення, взаємини з людьми, сімейне благополуччя тощо. Тому вона сприймається вихованцем як цінність "для себе". З цієї позиції учень обирає оптимальний режим інтелектуальних, емоційних, фізичних навантажень, форми проведення вільного часу, спосіб реакції на невдачі й успіхи та інше, що позитивно впливає на ефективність виховного процесу,

кінцевий результат якого - засвоєння базових основ загальнолюдської і національної культури.

Разом з цим дослідник визначає такі провідні напрямки виховання культури, як: економічна культура, культура праці, політична і правова культура, інтелектуальна, моральна, культура спілкування, економічна, художня і фізична культура, культура сімейних відносин тощо.

Аналіз підходів до визначання змісту соціально-виховної роботи дозволив нам зупинитися на раніше визначених змістових компонентах життєвої компетентності учня старших класів загальноосвітньої школи-інтернату. Кожному з видів ключових життєвих компетентностей учнів відповідає певний змістовий напрямок. А саме:

- Інформаційна компетентність – інтелектуальний напрямок;
- Правова компетентність – правовий напрямок;
- Валеологічна компетентність – валеологічний напрямок;
- Комунікативна компетентність - комунікативний напрямок;
- Економічна компетентність – економічний напрямок;
- Соціально-рольова компетентність – напрямок сімейного та профорієнтаційного виховання;
- Побутова компетентність – формування культури побуту.

З метою деталізації змісту соціально-виховної роботи щодо забезпечення формування життєвої компетентності учнів старших класів в загальноосвітніх школах-інтернатах ми здійснили характеристику вище поданих змістових напрямків нашої експериментальної роботи.

Інтелектуальний напрямок визначає шляхи формування інформаційної компетентності. Більшість дослідників визначає *інформаційну* (пізнавальну, когнітивну) *компетентність* як уміння використовувати нові інформаційні технології, засоби і методи. Інформаційну компетентність визначено як складну інтегральну якість, що виявляється в інформаційній діяльності, формується й розвивається в процесі пізнання та перетворення інформаційного середовища, характеризується набуттям ціннісних орієнтацій, досвідом діяльності в певній особистісно-значущій [9].

Розглядаючи процес формування пізнавально-інтелектуальної компетентності як систему, І.В. Малафіїк [7]. визначає, що основою її утворення є ініціювання педагогічної взаємодії у напрямку розвитку теоретичних знань, практичних умінь, навичок, ставлень, досвіду, особистісних якостей учня, що дозволяють здійснювати пошукову, евристичну діяльність, самостійно здобувати нові знання, аналізувати діяльність учасників навчально-виховного процесу, приймати рішення, які є основою для самостійної та самоосвітньої пізнавальної діяльності.

Нами на основі результатів дослідження Н.Д. Кабусь[2] виявлено особливості учнів старшого шкільного віку щодо формування їх інформаційної компетентності. Такими особливостями є: спрямованість на пошук знань, прагнення до пізнання власних можливостей, внутрішніх суперечностей у взаємовідносинах людини зі світом, схильність до аналізу, дедукції та узагальнення, зростання самостійності у пошуку та застосуванні інформації.

Проявами сформованості інформаційної компетентності учня старших класів загальноосвітньої школи-інтернату є сформованість:

- спрямованості на успіх у навчанні;
- потреби в саморозвитку й самовираженні;
- пізнавального інтересу;
- системи інформаційних знань;
- навчально-інформаційних умінь і навичок;
- навичок володіння новими інформаційно-комунікаційними технологіями тощо.

Наступним напрямком соціально-виховної роботи щодо забезпечення формування життєвої компетентності учнів старших класів в загальноосвітніх школах-інтернатах визначено правовий.

Правовий напрямок визначає шляхи формування правової компетентності. Адаптація підходів сучасних дослідників (Я.В. Кічук, І.М.Ковчина) до особливостей формування правової компетентності учнів старших класів загальноосвітніх шкіл-інтернатів дозволила нам визначити *правову компетентність* як інтегративну особистісну якість, що формується і виявляється лише в процесі розв'язання правових дилем, та базується на правовій свідомості, правовій відповідальності та правовій культурі. Модернізацію змісту соціально-виховної роботи з учнями старших класів загальноосвітніх шкіл-інтернатів ми розглядаємо як підвищення рівня правової обізнаності, знання учнями сучасної нормативно-правової бази, Цивільного та Кримінального кодексів, всіх видів галузевого права на такому рівні, щоб це могло забезпечити досягнення результату формування правової компетентності учнів – формування правокомпетентної особистості.

Будучи правокомпетентним, суб'єкт соціально-педагогічної діяльності результативно досягає її цілей, виявляючи мобільність, спрямованість, критичність мислення.

Базуючись на підходах Я.В. Кічука [3] ми визначили такі складові правової компетентності, як:

- права грамотність (якість правових знань, умінь і навичок);
- настанова на правову самоосвіту;

- вияв ініціативи у правоосвітньому самовдосконаленні;
- ціннісне ставлення до права та до виконання правових вимог;
- активність в утвердженні норм правової держави

Формування валеологічної компетентності ми будемо розглядати в межах *валеологічного напрямку* соціально-виховної роботи щодо формування життєвої компетентності учнів старших класів загальноосвітніх шкіл-інтернатів.

Модернізація змісту соціально-виховної роботи зумовила переосмислення ролі валеологічного виховання у набутті учнями шкіл-інтернатів такої компетентності, яка забезпечила можливість бути конкурентоспроможним на ринку праці, мобільно змінюватися і пристосовуватися до нових його потреб, зберігати життєвий потенціал, швидко приймати адекватні поставленій меті рішення, навчатися протягом життя, раціонально організовувати свою життєдіяльність з позицій збереження та зміцнення здоров'я.

Валеологічна компетентність учнів старших класів загальноосвітніх шкіл-інтернатів має такі прояви:

- позитивне ставлення до здорового способу життя;
- активна і свідома просвітницька діяльність щодо пропаганди здорового способу життя;
- наявність умінь і навичок раціональної організації життєдіяльності;
- здатність нести особисту відповідальність за прийняті рішення щодо збереження свого здоров'я та здоров'я інших.

Розглянемо *комунікативний напрямок* соціально-виховної роботи загальноосвітніх шкіл-інтернатів щодо формування життєвої компетентності учнів старших класів. Серед усіх видів визначень базових життєвих компетентностей в сучасних психолого-педагогічних дослідженнях підходи до визначення комунікативної компетентності є найбільш представленими, проте й найбільш різновекторними.

Комунікативна компетентність визначається як: сукупність спеціальних комунікативних, перцептивних та інтерактивних знань [12] система комунікативних знань, умінь, навичок, що сприяють успішному спілкуванню як здатність використовувати комунікативні знання і враховувати їх у конкретній діяльності прояв особливостей комунікативної взаємодії окремої соціальної групи [10].

Модернізацію змісту соціально-виховної роботи з учнями старших класів загальноосвітніх шкіл-інтернатів ми розглядатимемо в контексті підходу, за яким компетентність у спілкуванні розглядається як здатність долати труднощі в спілкуванні, в першу чергу, соціально-перцептивного плану, здатність рефлексувати власні прояви в спілкуванні і

використовувати одержану інформацію для самопізнання [11]. У результаті модернізації змісту соціально-виховної роботи за даним напрямком ми розраховували на набуття учнями нових технік комунікативної взаємодії, оволодіння сучасними методиками комунікативної самопрезентації, підвищення загального рівня культури міжособистісного спілкування.

Отже ми вважаємо, що основними проявами комунікативної компетентності учнів старших класів загальноосвітніх шкіл-інтернатів є сформованість:

- позитивної спрямованості на процес комунікації;
- орієнтації в комунікативних ситуаціях та розуміння їхньої сутності;
- стратегії поведінки в спілкуванні, бачення перспектив комунікативної взаємодії;
- комунікативних здібностей (мовленнєвих, інтелектуальних, акторських);
- комунікативних якостей (товариськість, контактність, комунікабельність, доброзичливість).

Розв'язання завдань *економічного напрямку* соціально-виховної роботи загальноосвітньої школи-інтернату щодо формування життєвої компетентності учнів старших класів передбачає формування засад економічної компетентності.

Ми вважали, що в умовах соціально-економічного оновлення суспільства модернізація змісту соціально-виховної роботи має бути спрямована на формування культури економічної поведінки та розвиток економічної обізнаності молоді. Особливо це стосується випускників інтернатних закладів, оскільки вони позбавлені можливості самостійних дій, пов'язаних з плануванням бюджету, здійсненням банківських платежів тощо.

Економічну компетентність учнів старших класів загальноосвітніх шкіл-інтернатів ми будемо розглядати як особистісне утворення, що ґрунтується на знаннях основ економіки і фінансів, відпрацьованих уміннях доцільної економічної поведінки, які виявляються в поєднанні з особистісними якостями.

Сформованість економічної компетентності учнів старших класів загальноосвітніх шкіл-інтернатів має такі прояви:

- інтерес до економічних знань, прагнення економічної освіти;
- наявність базових знань з основ економіки, фінансова грамотність;
- наявність умінь і навичок раціональної організації економічних аспектів життєдіяльності;

- наявність уміння заощаджувати кошти, планувати стратегічні покупки;
- здатність вести економічні обрахунки, визначати баланс своїх прибутків та витрат тощо.

Соціально-рольова компетентність учня загальноосвітньої школи-інтернату значним чином впливає на успішність формування особистості в цілому. Чим багатша система соціальних ролей людини, тим багатоаспектніше її соціальне обличчя, тим багатогранніше її взаємодія з різноманітними соціальними ситуаціями, до яких вона може краще адаптуватися.

У межах нашої експериментальної роботи процес формування соціально-рольової компетентності учнів базується на класифікації ролей за сферами діяльності, відповідно якій базові соціальні ролі поділяються на професійні та сімейні. Важливою в нашому контексті є також класифікація ролей за ступенем їх участі в житті людини, а зрештою - за рівнем включеності в структуру її особистості. За цим критерієм ролі поділяються на ситуативні (тобто такі, які існують обмежений відрізок часу і визначаються певною конкретною ситуацією, наприклад, пасажир, покупець тощо) та життєві, тобто такі, які постійно притаманні людині, незалежно від ситуацій, в яких вони можуть бути актуальними (наприклад, сімейні та професійні ролі).

Формування рольової компетентності учнів шкіл-інтернатів набуває особливої актуальності з огляду на «рольовий дефіцит», тобто недостатність функціонування ролей, яка виникає в процесі рольового розвитку [6]. Випускники інтернатних закладів нерідко не можуть пристосуватись до нових соціальних ролей, не здатні засвоїти нові вимоги до професійної діяльності та інших видів соціальної практики.

Визначаючи особливості модернізації змісту соціально-виховної роботи з учнями загальноосвітніх шкіл-інтернатів за напрямком формування соціально-рольової компетентності ми базувалися на твердженні М. Athay та J. Darley, які під рольовою компетентністю розуміють здатність до створення нових зразків виконання ролі шляхом реконструювання знайомих, набутих в практиці прикладів, що дає змогу діяти в специфічних змінах ситуацій взаємодії. [17]. Тобто процес модернізації буде полягати в розробці нових, сучасних моделей соціальної поведінки учнів, що забезпечуватимуть (з великою долею ймовірності) їм в майбутньому успіх сімейного та професійного вибору та життя.

Ми розглядатимемо соціально-рольову компетентність учня загальноосвітньої школи-інтернату як здатність розв'язувати життєві проблеми, що пов'язані з рольовою поведінкою особистості в соціумі. Соціально-рольову компетентність учнів старших класів загальноосвітніх

шкіл-інтернатів ми розглядатимемо як здатність учня оперативно володіти своїми соціальними ролями, виступати повноправним суб'єктом цих ролей, включати рольову поведінку в процес власної життєдіяльності та життєтворчості, що дає змогу розв'язувати різні життєві проблеми.

Отже експериментальну роботу по формуванню соціально-рольової компетентності учнів старших класів загальноосвітніх шкіл-інтернатів ми реалізовували через два змістові напрямки соціально-виховної роботи: формування сімейної та професійної компетентності (сімейний та профорієнтаційний напрямки).

Бажаними проявами соціально-рольової компетентності учнів старших класів загальноосвітніх шкіл-інтернатів ми вважатимемо сформованість:

- бажання оволодіння новими соціальними ролями, що можуть мати не лише адаптаційну функцію, а й виступати інструментом підвищення творчого потенціалу особистості учня;
- багатого «репертуару» необхідних соціальних ролей з притаманними ним соціальними функціями;
- готовності до зміни, трансформації життєвих соціальних ролей;
- навичок управління актуальними для учня соціальними ролями;
- прагнення багатомірної участі в набутті навичок виконання нових соціальних ролей за рахунок нових різновидів життєдіяльності.

Формування побутової компетентності учнів загальноосвітніх шкіл-інтернатів ми розглядали в контексті реалізації змістового напрямку *формування культури побуту*.

У сучасній словниковій літературі [13]. побут переважно визначається як сфера життєдіяльності людини, де задовольняються її насущні потреби - як матеріальні, так і духовні. У широкому розумінні цього слова побут розглядається як та частина життя, яка включає в себе позавиробничі стосунки між людьми, діяльність людини поза суспільним виробництвом, а також матеріальні умови цієї діяльності. Типовим для сучасних досліджень є розуміння побуту як домашнього оточення людини, де вона відпочиває від праці [5]. *Культуру побуту* ми розглядали як складовий компонент загальної культури особистості, впливовий чинник формування естетичних смаків, почуттів та загально-культурного становлення учня до побутової складової життєдіяльності.

Процес модернізації соціально-виховної роботи учнів загальноосвітніх шкіл-інтернатів щодо реалізації завдань формування культури побуту ми розглядали як оновлення, удосконалення роботи по формуванню естетичних смаків, естетичних почуттів учнів та розвиток на цих засадах естетики побутової поведінки. При цьому естетичні смаки ми розглядатимемо як здатність учнів оцінювати естетичні властивості

предметів, а естетичні почуття - як результат естетичного ставлення учнів до явищ навколишнього світу. Естетичні почуття ми будемо вважати результатом сформованості естетичних смаків.

Результатом роботи з формування побутової компетентності учнів ми вважатимемо сформованість культури побутової поведінки, що передбачає трансформацію естетичних смаків, суджень, переживань і почуттів в поле практичної діяльності учнів, формування готовності та системи умінь прикрасити оточуючу дійсність. Отже процес формування культури побуту ми розглядали через систему взаємозв'язків естетики обстановки, інтер'єру, в якому живе людина з системою її життєдіяльності, ставлень, ціннісних орієнтацій тощо

Випускники інтернатних закладів нерідко зустрічаються в самотійному житті з чисельними культурно-побутовими проблемами: невмінням створити сімейний затишок, відсутністю певних побутових навичок (користування побутовими приладами, догляду за приміщенням), невмінням задовольнити свої культурно-побутові потреби (організація дозвілля, планування бюджету часу) тощо. Вони відчують ряд проблем, пов'язаних з сучасним побутом, починаючи від особистої гігієни, вибору предметів побуту та організації інтер'єру.

• Саме тому проявами побутової компетентності учнів старших класів загальноосвітніх шкіл-інтернатів ми вважатимемо сформованість:

- прагнення естетизації життєдіяльності, бажання зробити своє життя естетично приємним;
- відчуття цінності краси в побутовому житті людини;
- естетичних смаків, почуттів, культури естетичної поведінки;
- базових побутових навичок, умінь, що відповідають вимогам естетики побуту.

Висновки. Хочемо відзначити, що визначені нами змістові напрямки соціально-виховної роботи загальноосвітніх шкіл-інтернатів щодо формування життєвої компетентності учнів старших класів (інтелектуальний, правовий, валеологічний, комунікативний, економічний, трудовий та напрямок виховання культури сімейних стосунків) корелюються з поданими в структурно-функціональній моделі алгоритмічними напрямками формування життєвої компетентності: ціннісним (що передбачає усвідомлення значення компетентності особистості як цінності, визначення переліку пріоритетних життєвих компетентностей учнів старших класів загальноосвітніх шкіл-інтернатів); діагностичним (що спрямований на визначення рівня сформованості показників життєвої компетентності); операційний (передбачає добір професійного соціально-педагогічного інструментарію для забезпечення навчально-виховного процесу за даним напрямком роботи) та

процесуальний (полягає в застосуванні комплексу форм та методів соціально-педагогічної роботи щодо формування життєвої компетентності учнів старших класів загальноосвітніх шкіл-інтернатів);

Література

1. Газман Олег Семенович. Неклассическое воспитание [Текст] : от авторитар. педагогики к педагогике свободы:[Ст., воспоминания] / О.С. Газман ; Науч.-пед. об-ние "Шк. самоопределения". - М. : МИРОС, 2002. - 294 с.
2. Кабусь Н.Д. Організація навчально-творчої діяльності старшокласників загальноосвітніх навчальних закладів: автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.09 / Харк. нац. пед. ун-т ім. Г.С.Сковороди. — Х., 2009. — 21 с.
3. Кічук Я.В. Теоретичні і методичні засади формування правової компетентності майбутнього соціального педагога в умовах університетської педагогічної освіти: автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04 / Я.В. Кічук; Південноукр. нац. пед. ун-т ім. К.Д.Ушинського. - О., 2010. - 40 с.
4. Компетентность в общении: Социально-психологический тренинг. – М.: Изд-во МГУ, 1989. – 216 с.
5. Кравець О.М. Сімейний побут і звичаї українського народу. К., 1966. – 198с.; Никольские Е. и М. Книга о культуре быта. Профиздат, М., 1963.-253 с.;
6. Лейтц Г. Психодрама: теория и практика. Классическая психодрама Я. Л. Морено: Пер с нем.- М.: Изд. гр. "Прогресс", "Универс", 1994.- 352 с.
7. Малафіїк І.В. Системний підхід у теорії і практиці навчання. – Рівне: РВВ РДГУ, 2004. – 440 с.
8. Н.С.Мойсеюк Навчальний посібник. 5-е видання, доповнене і перероблене.- К. , 2007. - 656 с.
9. Нікулочкіна О.В. Розвиток інформаційної компетентності вчителя початкових класів у системі післядипломної освіти: автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.04 / О.В. Нікулочкіна; Класич. приват. ун-т. — Запоріжжя, 2009. — 20 с.
10. Мельникова Н.М. Социально-психологическая компетентность старшеклассников в общении: Автореф. дис... канд. психол. наук. – М., 1992. – 19 с.
11. Петровская Л. А. Компетентность в общении. Социально-психологический тренинг. - М.: Изд-во МГУ, 1989. - 216 с.
12. Орбан-Лембрик Л.Е. Соціальна психологія: Посібник – К.: Академвидав, 2003. – 448 с.
13. Словник укр. мови в 10-ти т. І.К.Білодід та ін.: - К.; Наук. думка, 1971.- т.2.- 550с.
14. Школа і підготовка учнівської молоді до життя та діяльності в умовах ринку: Наук.-метод. зб. - Харків : ХДУ, 1996.- 172с.
15. Штомпка П. Социология социальных изменений. – М., 1996. – С. 170
16. Федь А.М. Эстетика поведения и быта школьников. Учебно-методическое пособие.-К..Радянська школа,1981.-144с.;
17. Personality, roles, and social behavior / Ed. by W. Ickes & E. S. Knowles.- N.Y., etc.: Springer, 1982.- 362 p.

Бондаренко Г.

кандидат педагогічних наук, доцент кафедри української мови та літератури Слов'янського державного педагогічного університету

Клименко З.

старший викладач кафедри української мови та літератури Слов'янського державного педагогічного університету

УДК 821.161.2:37.015.31:[57.081.1+172.15]

ПОЕЗІЯ ОЛЕКСАНДРА ОЛЕСЯ ЯК ЗАСІБ ЕКОЛОГО-ПАТРІОТИЧНОГО ВИХОВАННЯ ШКОЛЯРІВ

У статті доведено важливість екологічного та патріотичного виховання учнів на прикладі творчості Олександра Олеся. Окремі поетичні твори О.Олеся допомагають учням повніше осягти гармонію людини і природи, відкрити надзвичайний світ природи у його творчості.

Пошуки й знахідки художнього осмислення образу природи України, яку натхненно оспівував Олесь, переконують у тому, що любов до рідної природи і до Батьківщини – неподільні. Проблема еколого-патріотичного виховання у творах Олександра Олеся виступає органічною частиною особистої культури кожного українця, впливає на формування української ментальності.

Виявлено, що творчість О.Олеся пробуджує несвідомі архетипові способи сприйняття світу й буття в ньому українця, звертає нашу увагу на ті явища природного довкілля, які здаються нам буденними й недооцінюються у вихованні, слугує багатим джерелом естетичних почуттів, отриманих і від поетично змальованих пейзажів, і від мовлення автора.

Ключові слова: *еколого-патріотичне виховання, гармонія, природа, ментальність українця.*

Бондаренко Г.

Кандидат педагогических наук, доцент кафедры украинского языка и литературы Славянского государственного педагогического университета

Клименко З.

старший преподаватель кафедры украинского языка и литературы Славянского государственного педагогического университета

ПОЭЗИЯ АЛЕКСАНДРА ОЛЕСЯ КАК СПОСОБ ЭКОЛОГО-ПАТРИОТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ ШКОЛЬНИКОВ

Содержание статьи доказывает важность экологического и патриотического воспитания учащихся на примере творчества Александра Олеся. Отдельные поэтические произведения А.Олеся могут

помочь учащимся полнее понять гармонию человека и природы, открыть непревзойденный мир природы в его творчестве.

Поиски и находки художественного осмысления образа природы Украины, которую вдохновенно воспевал Олесь, убеждают в том, что любовь к родной природе и к Отчизне – неразделимы.

Проблема эколого-патриотического воспитания в произведениях Александра Олеся выступает органической частью личной культуры каждого украинца, влияет на формирование украинского менталитета.

Показано, что творчество А.Олеся пробуждает несознательные архетипичные способы восприятия мира и бытия в нем украинца, обращает наше внимание на те явления природной среды, которые представляются нам обыденными и недооцениваются в воспитании, служит богатым источником эстетических чувств, полученных и от поэтического изображения пейзажей, и от авторского слова.

Ключевые слова: эколого-патриотическое воспитание, гармония, природа, менталитет украинца.

Bondarenko G.

Candidate of Pedagogical Sciences, Assistant Professor of the Ukrainian Language and Literature Chair, Slovians'k State Pedagogical University;

Klimenko Z.

Senior Teacher of the Ukrainian Language and Literature Chair, Slovians'k State Pedagogical University.

OLEXANDR OLES POETRY AS A MEANS OF THE ECOLOGICAL-PATRIOTIC EDUCATION OF SCHOOL CHILDREN

The importance of the ecological and patriotic education of pupils following the example of Olexandr Oles' creative works is proved in the article.

Some poetic works by O.Oles help pupils to comprehend fully the harmony between a person and nature, to reveal the fantastic world of nature in his creative works.

Search and findings in the artistic comprehension of the image of the Ukrainian nature convince us that love for one's native land and for one's Motherland are inseparable.

The problem of the ecological-patriotic education in the works of Olexandr Oles reveals itself as an organic part of the private culture of each Ukrainian and influences the formation of the Ukrainian mentality.

It was discovered that creative works by O.Oles awake unconscious archetypal means of world perception and the existence of a Ukrainian in it attracts our attention towards certain phenomena of the environment that seem habitual and underestimated in the educational process; artistic works by O.Oles serve as a rich source of aesthetic feelings received from both – poetically depicted landscapes and author's speech.

Key words: ecological-patriotic education, harmony, nature, Ukrainian mentality.

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок із важливими науковими та практичними завданнями. Екологічне й патріотичне виховання ґрунтується на спільних механізмах формування відповідного ставлення до довкілля. Класики педагогіки К.Д.Ушинський, В.О.Сухомлинський розуміли пряму залежність між любов'ю до природи і до Батьківщини. Вони розробили методику й засоби еколого-патріотичного виховання, якими й сьогодні з успіхом користуються в навчально-виховних установах. У цьому арсеналі і художня література для дітей, і методичні поради для педагогів. Продовжуючи традицію поєднання екологічного та патріотичного напрямів виховання, сучасна школа шукає нові засоби їх впровадження. Важко переоцінити в цьому зв'язку значення уроків української літератури. Педагоги намагаються зробити її органічною частиною особистої культури кожного українця.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Рідна природа в нашій літературі є однією з головних тем. В останні роки коло дослідників екологічної проблеми в українській літературі значно розширилося. Так, Л.Дем'янівська [2] досліджує філософські мотиви у віршах Олександра Олеся, Л.Майба [4] звертає увагу на моральне кредо, вказує на гармонію людини і природи у творчості О.Олеся, М.Неврлій [6] – розглядає поетику експресивності О.Олеся, В.Базилевський [1] – вивчає емоційну прив'язаність до світу – до людини і до природи, Н.Петренко [9] – наголошує на високій духовності поета. Дослідження цих авторів вносять багато цінного у творчу розробку екологічної проблеми в українській поезії початку ХХ століття. Україна, яку натхненно оспівував Олесь, красувалась пишною природою. Україна юного О.Олеся, в порівнянні з екологічно хворою Україною нинішньою, була просто-таки романтично-патріархальною.

Метою статті є: осмислити зроблене Олесем, дати йому об'єктивну оцінку, відкрити надзвичайний світ природи у його творчості. Починаючи з раннього етапу творчості Олександра Олеся (першого десятиріччя ХХ ст.), українська природа постійно виступає ліричним героєм у його поезіях. Сонце, ниви, луки, землю поет вважав джерелом свого поетичного хисту:

Раділо сонце, ниви, луки...

І я не виніс щастя – муки,

І задзвеніли в серці звуки,

І розітнувсь мій перший спів [7, 16].

Образи природи несуть надзвичайно складне емоційно-сміслові навантаження, переконують читача в тому, що любов до рідної природи і до Батьківщини неподільні. Думка ця закоріненна в глибини української ментальності.

*Народ не вмер, народ живе,
Хвилює по Руїні,
І мова плеще і пливе
Річками по Вкраїні [7, 134].*

В оцінці мови як головного атрибуту національної свідомості поет перегукується із іншим славетним українцем – О.О.Потебнею. Мова прилучає людину до джерел народної духовності, до глибин його історії. Виховання національної свідомості передбачає глибоке оволодіння всіма видами і формами рідного мовлення.

Виклад основного матеріалу. Психолого-педагогічні дослідження переконливо доводять залежність поведінки людини від єдності форми і змісту мовлення. Звертаючись до себе за допомогою внутрішнього діалогу, людина опановує себе, здійснює саморегуляцію та самоконтроль, планує поведінку та передбачає її наслідки.

О.Олесь переконаний, що народ повинен знати своє ім'я, бо воно уособлює власну духовність. Забуття власного імені призводить до занепаду народу. Поет пророкує:

*І ледве ти ім'я своє згадаєш, –
В побідний гімн обернеться мій спів [7, 57].*

Етнічна ідентифікація – пошук свого імені – це водночас і пошук свого коріння, зв'язку з попередніми поколіннями, усвідомлення себе як продовження історії народу. Глибинний фундамент своєрідності кожного народу, його національної свідомості психоаналітик К.Юнг назвав «колективним несвідомим», змістовою основою якого є архетип. Архетип – прихована сторона національної психології, зовні не виражена, а тому сприймається лише завдяки вербалізації, у тому числі й поетичної. Він входить у глибини народної пам'яті і становить схему, за якою людина розуміє себе та дійсність. Архетип забезпечує зв'язок поколінь, передачу духовно-культурних символів та образів етнічного буття, через які життя наповнюється почуттям смислозadanості та доцільності. Цим досягається внутрішня рівновага, охорона душі від руйнівних факторів. А ось як переплітаються мотиви природи і зв'язку поколінь у О.Олеся:

*Лежить він на рідному полі віки,
Шумлять над ним трави і квітнуть квітки.
Він бачить, як правнук за плугом іде,
Як повно буяє життя молоде [7, 82].*

На формування української ментальності мала вплив споконвічна землеробська культура народу. С.Крижаніський передав український архетип у образі «ласкавої плодючої землі» [3]. Згадаймо рослинно-тваринні орнаменти скіфських скарбів, символізм природних явищ на

виробах трипільської та черняхівської культур, продовження яких ми бачимо в поетичних візерунках О.Олеся:

*Що говорив мені в лісі струмок,
Що мені поле шуміло –
Мозок не міг зрозуміть їх думок,
Серце ж моє розуміло [7, 225].*

Дуже показово, що автор розуміє природу не мозком, а серцем – емоційно, інтуїтивно. Сприйняття й розуміння навколишнього через серце – кордоцентричність (від латин. cor – серце). Цю властивість С.Пасічник включив до структури психічного складу українського народу. Проявами кордоцентричності є сентименталізм, чутливість, любов до природи, яскрава обрядовість [8].

Розуміння українцем рідної природи до найглибших її нюансів, естетичне захоплення нею опосередковане архетипом як спресованим історичним досвідом багатьох попередніх поколінь. Втрата особою цього досвіду призводить її до марних пошуків сенсу життя через алкоголь, наркотики, а врешті, до деградації. Ось чому дуже важливе не лише розуміння особистістю своєї національної приналежності, а й формування неусвідомлюваного світобачення, притаманного народові, яке переживається в почутті «Ми».

Твори О.Олеся служать засвоєнню підростаючим поколінням символів і образів українського архетипу. Сама Україна для поета є втіленням людської краси й чистоти. Це дівчина, весна, царівна, яка уособлює національну згуртованість, викликає почуття «Ми – народ».

Часто використовуються образи вітру, поля, струмків, лісів, квітів, а особливе місце посідає символ українців – сонце. Воно є джерелом сили, світла, людської радості, щастя й життя. Хто бачить сонце, навіть у найпохмуріші часи, той любить свій народ і є його духовним ватажком:

*Хто угледів в час безщастя
Сонце крізь тумани,
Той для люду рідним батьком
І пророком стане [7, 36].*

Надзвичайного драматизму й емоційної сили любов до батьківщини набуває у творчості О.Олеся в еміграційний період з 1919 року. Європа з усіма її принадами не приносить поету радості. Він тужить за Вітчизною, яка асоціюється з природою:

*А сонце, сонце, як і щастя,
Там, там, лише в краю коханім [7, 28].*

Розлука з Батьківщиною глибоко вражає поета, викликає невтолену жагу спілкування з рідним краєм. О.Найдух наголошує на тому, що поетична енциклопедія рідної природи та людини у дитячих поезіях

О.Олеся має велике значення для виховання школярів [5]. Ті звичні картини, які ми вже навіть не помічаємо, найбільше ваблять митця:

*Невже ж не угледжу я більше її,
Невже не побачу ніколи,
Як линуть потоки, як квітнуть гаї
І морем хвилюється поле [7, 43].*

Як важко такій чутливій поетичній душі на чужині! Як гостро відчуває вона дисонанс між своїм духовним складом і нерідним оточенням. А може, це не випадково? Може, це трагічна доля стукає до нас із попередженням? Попередженням про руйнівні наслідки втрати зв'язку особистості із споконвічними джерелами її духовного здоров'я:

*Коли б я знав, що розлучусь з тобою,
О краю мій, о землячко свята...
Ні! Не пішов би я з ганьбою
Шукать ганьби на чужині...
На хрест?! Однаково мені [7, 111].*

Висновки. Туга за рідною природою живе глибоко в душі українця, зберігається в найпотаємніших її куточках, виринаючи іноді несподівано для нас самих. Вона проявилася не лише у творчості О.Олеся, а й Лесі Українки, П.Мирного, які тонко відображали й любили українську природу, інтуїтивно відчуваючи її як архетипову основу любові до батьківщини.

Творчість О.Олеся пробуджує несвідомі архетипові способи сприйняття світу й буття в ньому українця, звертає нашу увагу на ті явища природного довкілля, які здаються нам буденними й недооцінюються у вихованні, попереджає про необхідність для кожної людини зв'язку з рідним краєм і його минулим, слугує багатим джерелом естетичних почуттів, отриманих і від поетично змальованих пейзажів, і від мовлення автора. О.Олесь стверджує, що мова, природа, Батьківщина – це головні дороговкази в національному вихованні.

Література

1. Базилевский В.І. “О краю рабський...” // І зав'язав дум і вільний лет пера. – К.: Радянський письменник, 1990. – С.97-103.
2. Дем'янівська Л.С. Символізм як один з напрямів української літератури // Українська мова і література в школі – 1992.– № 9,10 – С. 25.
3. Крижанівський С. Належить рідному народові // Літературна Україна. – 1978. – 5 грудня. – С.6-7.
4. Майба Л. І заспівали солов'ї... узимку / Український світ. – № 3-4. – лютий-березень 2007. – С.12-13.
5. Найдих О. Поетична енциклопедія рідної природи у дитячих творах Олександра Олеся. / Зб. Поетика художнього твору / Матеріали Всеукраїнської науково-теоретичної конференції. – Київ – Херсон, 1996. – С. С.229.
6. Нервлій М. Журба і радість // Україна. – 1987.– № 31-32.– С.23-28.

7. Олесь О. З журбою радість обнялась.– К.: Дніпро, 1968. – 169 с.
8. Пасічник Є.А. Особливості вивчення ліричних творів // Українська література в школі.– К.: Радянська школа, 1983. – С. 219-227.
9. Петренко Н. Сміються, плачуть солов'ї ...// Літературна Україна.– 1988. – 22 грудня.

Загребельна О.

аспірант кафедри педагогіки Слов'янського державного педагогічного університету

УДК 37.013.42

**ОСОБЛИВОСТІ ФАКТОРІВ РОЗВИТКУ ТА ФОРМУВАННЯ
СОЦІАЛЬНОЇ ОСОБИСТОСТІ СУЧАСНОГО ШКОЛЯРА В
УМОВАХ ПРОМИСЛОВОГО РЕГІОНУ**

Автор статті намагається висловити своє бачення факторів, які впливають на розвиток особистості сучасного школяра в умовах того регіону, де він мешкає. Основна роль у формуванні особистості, на думку автора, належить навчальному закладу та родині. Автор вважає, зміни, що відбулись у державі суттєво вплинули на світогляд батьків, на освіту.

Ключові слова: промисловий регіон, особистість, класний керівник, соціалізація, моніторинг.

Загребельная Е.

аспірант кафедри педагогіки Славянського державного педагогічного університету

**ОСОБЕННОСТИ ФАКТОРОВ РАЗВИТИЯ И ФОРМИРОВАНИЯ
СОЦИАЛЬНОЙ ЛИЧНОСТИ СОВРЕМЕННОГО ШКОЛЬНИКА В
УСЛОВИЯХ ПРОМЫШЛЕННОГО РЕГИОНА**

В данной статье автор излагает свою точку зрения на факторы, которые влияют на развитие личности современного школьника в условиях региона, в котором он проживает. Основная роль в формировании личности, по мнению автора, принадлежит школе и семье. Автор считает, что изменения в социально-политической жизни страны существенно изменили отношение родителей к образованию.

Ключевые слова: промышленный регион, личность, классный руководитель, социализация, мониторинг.

Zagrebel'naya E.

graduate student of department of pedagogies of the Slavyansk state pedagogical university

**FEATURES OF FACTORS OF DEVELOPMENT AND FORMATION OF
THE SOCIAL PERSONALITY OF THE MODERN SCHOOL STUDENT
IN THE CONDITIONS OF THE INDUSTRIAL REGION**

In this article the author states the point of view concerning factors which influence development of the personality of the modern school student in the conditions of the region where he lives. The main role in personality formation is allocated for school and a family. The author considers that changes in a sociopolitical situation of the country were changed essentially by the relation to education of parents.

Keywords: *the industrial region, the personality, the class teacher, socialization, monitoring.*

Постановка проблеми. Зміни, що відбулись у соціально-економічному, політичному та суспільному житті країни призвели до змін у системі освіти, починаючи з нових програм, підручників, системи оцінювання, закінчуючи методами та формами роботи з учнями та їх батьками. У сучасних умовах система освіти не може залишатися такою, як вона була за радянських часів. Вхідження України до Європейського простору змушує змінити систему ціннісних орієнтацій, яка супроводжується процесом соціалізації підростаючого покоління. Основні нормативно-правові документи, якими користуються сучасні педагоги, спрямовують їх діяльність на розвиток особистості та реалізацію ідей національного виховання, підтримки молоді у різних сферах її діяльності в умовах того регіону, де вони мешкають, на даний момент є дуже актуальним. Особливості навчально-виховного процесу у промисловому регіоні значно відрізняються, наприклад, від аграрного. Наше наукове дослідження дає можливість проаналізувати особливості факторів розвитку і формування соціальної особистості сучасного школяра саме в умовах промислового регіону.

Аналіз основних досліджень та публікацій. Аналіз наукових праць сучасних учених, ретельне вивчення навчальних посібників із соціальної педагогіки, досвід практичної діяльності класних керівників у системі виховної роботи свідчать, що соціально-педагогічні основи виховання сучасного школяра та фактори, які впливають на розвиток особистості в промисловому регіоні, ще не повністю встановлені й досліджені. Дана проблема досить широко висвітлена у наукових працях П. Плотнікова, до яких ми неодноразово звертаємося у своїх наукових пошуках.

Мета статті – проаналізувати зміст, функції, види та особливості факторів розвитку у формуванні соціальної особистості сучасного школяра в умовах промислового регіону

Виклад основного матеріалу. Перш за все розглянемо, що містить в собі поняття промисловий регіон. Промисловий регіон – це природне географічне, демографічне, культурно-етнічне територіальне утворення зі своїм історичним минулим, культурними традиціями, що є частиною якоїсь країни і володіє необхідними природними ресурсами. Основу його

соціально-економічного розвитку складає промисловість як пріоритетна галузь. Відповідно до державного статусу може мати відносну соціально-економічну і політичну самостійність.

У своєму науковому дослідженні П. Плотніков [4] стверджує, що для розуміння нинішнього стану промислових регіонів і молоді, яка в них мешкає, перспектив її розвитку важливе значення має демографічний аналіз розселення і життєдіяльності, а також процес її соціалізації.

У середовищі регіону молодь у процесі соціалізації сприймає певні знання, досвід, цінності, норми поведінки, через нього включається в різні види діяльності, взаємодіє з оточенням і набуває певного соціального статусу. Сьогодні викликає занепокоєння падіння ролі молоді як соціального ресурсу в промислових регіонах. Це пояснюється низкою об'єктивних факторів, зумовлених істотним матеріальним розшаруванням у молодіжному середовищі, нестабільністю робочих місць, що пов'язане з закриттям шахт, промислових підприємств, відсутністю умов для реалізації молоддю творчих здібностей і вмінь, неможливості працювати згідно з отриманою професією, що призводить до її соціальної інертності й дистанціювання від реальних процесів у суспільно-політичному житті.

Проблема кризи в промислових регіонах, до останнього часу, призводить до багатьох педагогічних труднощів, із якими стикається школа. З одного боку, нормативна криза може призвести до відмови від норм взагалі. Це знаходить свій прояв в розширенні кримінальних та антигуманних форм поведінки, до якої часто приходять і діти. З іншого боку, виникнення абсолютно нових форм, реставрація старих, але однаково не традиційних цінностей і стандартів поведінки.

Зміна соціально-політичної ситуації в країні також вплинула на зміну світогляду батьків відносно освіти взагалі. Сучасні батьки асоціюють школу тільки з навчанням, не звертаючи увагу на те, що дитина повинна розвиватися творчо, духовно, створювати матеріальні та культурні цінності, здобувати уміння і навички в процесі своїх відносин. Соціальна адаптація учнів, вміння пристосовуватися в суспільстві, моделювання свого майбутнього – ось основні завдання виховання. Соціалізація людини йде в процесі його взаємодії з різноманітними і численними чинниками, групами, організаціями, серед яких особливе місце займає школа.

Отже, визначаючи місце школи в процесі соціалізації дітей, необхідно сказати, що школа виступає як основний навчально-виховний інститут, що впливає на розвиток особистості дитини.

Як розглядалося раніше, особливу роль у вихованні та розвитку особистості дитини відіграють батьки, котрі зі зміною ментальності зовсім відрізняються від тих, які виховували дітей десять або п'ять років тому. У зв'язку з відсутністю робочих місць на промислових підприємствах 50% не

має стабільного заробітку, та знаходиться у постійному пошуку. Задля того, щоб нагодувати свою родину, вони вимушені працювати у містах всього регіону. Тобто на виховання дитини часу не вистачає. Проводячи наше дослідження, було встановлено, що з 78000 населення міста Костянтинівки Донецької області:

- офіційні безробітні складають – 833 осіб;
- пенсіонери - 29000 осіб;
- працюючі - 24000 осіб;
- учні шкіл - 5579 осіб;
- інші - 18588 осіб.

На підприємствах міста працюють тільки 4150 його мешканців. З 24000 працюючих, більш ніж 50% працюють за межами міста. Якщо розглянути соціальний паспорт учнів та сімей, де вони виховуються, то можна бачити, що сімей, де склалися несприятливі умови щодо виховання та навчання дітей 55, а кількість в них дітей складає - 79. Статус матері одиначки мають – 378 сімей, кількість дітей в яких складає – 464 чоловіка. Якщо розглядати кількість дітей, які виховуються одним з батьків, то на 5579 учнів шкіл міста приходиться 1739 дітей, що складає 31% від загальної кількості учнів. Як бачимо, учні після школи належать самі собі, батькам ніколи їх контролювати. Підтвердженням цього можуть бути батьківські збори, присутність на яких різко знизилася особливо з попередніми роками. Проводячи дослідження, ми зробили моніторинг відвідування батьками школи взагалі та отримали не дуже бажаний результат. Якщо робити порівняльний аналіз за останні три роки по навчально-виховному комплексу «Загальноосвітня школа I-III ступенів-дошкільний навчальний заклад» міста Костянтинівки Донецької області, то бачимо наступне (див. табл. 1).

Таблиця 1

Моніторинг відвідування батьками навчального закладу

| Навчальний рік | Кількість учнів | Відвідування батьківських зборів | Відвідування загальних батьківських зборів | Відвідування школи протягом місяця | Перевірка щоденників протягом тижня |
|----------------|-----------------|----------------------------------|--|------------------------------------|-------------------------------------|
| 2009-2010 | 395 | 296 | 217 | 185 | 250 |
| 2010-2011 | 364 | 254 | 202 | 157 | 200 |
| 2011-2012 | 347 | 216 | 179 | 102 | 211 |

Проводячи опитування серед батьків, можна дізнатися, що не всі вони знають навіть ім'я та прізвище класного керівника, не говорячи про те, як часто дві головні людини у вихованні дитини, зустрічаються взагалі. Обираючи різноманітні форми та методи роботи з батьками, класний керівник вважає, що більш розповсюджений засіб взаємозв'язку складають індивідуальні бесіди за мобільним телефоном. Відвідування класними

керівниками учнів вдома, проведення обстежень житлових умов утримання та проживання у більшості випадків призводить до того, що практично 30% батьків відсутні на момент відвідування, незважаючи на час. Така відсутність пояснюється зайнятістю на роботі за межами міста. Багато батьків залишають своїх дітей майже на тиждень. Хто доручає їх родичам, а хто – самих. Позиція виховання така, що більшу частину дня дитина знаходиться у школі, де за неї відповідає вчитель, а потім її виховує вулиця. Не всі батьки розуміють, що в сучасних умовах розвитку суспільства, особливо неповнолітня дитина вчиться не стільки бути гарною, скільки бажає скоріше стати дорослою. Соціум, в якому це трапляється, прагне проявити себе з різних боків. Як правило, негатива в ньому більш ніж позитива. Сучасний школяр користується різними каналами і джерелами інформації, піддається численному спектру впливів і дій. Системний, відкритий підхід школи до соціалізації дітей припускає повноцінне включення у навчально-виховний процес усього арсеналу засобів і можливостей, яким розташовує суспільство в цілях формування особи, адекватної вимогам цього суспільства до певної міри, що відбиває його розвиток.

Зі зміною відношення батьків до школи змінюється і відношення учнів до неї. Якщо дитина постійно чує не дуже гарні коментарі відносно вчителів вдома, то відповідні почуття буде мати і вона. Проводячи дослідження на базі трьох шкіл міста Костянтинівки Донецької області (ЗОШ №1, ліцей, НВК) з боку встановлення відносин педагогів і школярів, ми отримали практично однакові результати. В опитуванні брали участь учні 10-11 класів, у кількості 142 особи. Вивчення особливостей взаємин «Учитель-Учень» проводилося за методикою Ю.Ханіна і А.Стамбулова, яка дозволяє виявити відношення учня до вчителя за трьома параметрами: гностичним, емоційним, поведінковим. Гностичний параметр виявляє рівень компетентності вчителя як фахівця з погляду школяра. Емоційний визначає, наскільки вчитель симпатичний учневі як особистість. Поведінковий показує, як складаються реальні взаємовідносини вчителя і учня. Більш детально ми розглянемо дану методику у третьому параграфі нашого розділу, але зараз слід звернути увагу на результати, за якими можна зробити висновки. Учні 11 класів, майже всі (60 осіб) прагнуть до всебічного спілкування з вчителем, а ось думки та дії учнів 9-10 класів розділилися майже однаково: перші – охоче підтримують контакти з вчителем, виконують його вказівки, але не виявляють при цьому ініціативи; другі – до спілкування не прагнуть, не відкидають поради вчителя, але зацікавленості в їх одержанні не виявляють. Особливим стає той факт, що серед учнів є й такі, які до спілкування з вчителем відносяться негативно, вказівки виконують формально, виявляючи дратливість, шукають докази до того, щоб не виконати вказівки. Саме така категорія учнів і потребує подальшого психолого-педагогічного дослідження. На наш погляд,

кожний педагогічний працівник повинен замислюватися над тим, чому опитування призвело до таких результатів?

Не секрет, що підлітки скоріше розповідатимуть свої проблеми кому завгодно тільки не вчителю та батькам. Актуальними серед сучасних учнів стають віртуальні друзі, з якими можна спілкуватися за допомогою Інтернету. Аналізуючи форуми на молодіжних сайтах, можна знайти відповіді на будь-які запитання, обговорення тем, які турбують учнів різного віку. Не завжди надані поради від стороннього друга правильні. У більшості випадках вони призводять до порушення психічного розвитку дитини, викликають проблеми у відношеннях з батьками. Тому основним завданням для класних керівників та батьків залишається постійний контроль, відверті бесіди, вміння вислухати, зрозуміти, своєчасно допомогти своїй дитині. Важливим у відвертих стосунках стає вміння бачити в підлітках особистість та не принижувати її, спілкуватися з нею на рівних. Знаходити час на спілкування з дитиною – ось найважливіша місія сучасних батьків.

Висновки. Спираючись на дослідження П.Плотнікова [4] та Положення про класного керівника навчального закладу системи загальної середньої освіти [5], очевидно, що застосування цілісного підходу до факторів розвитку у формуванні соціальної особистості сучасного школяра в умовах промислового регіону дасть можливість чітко визначити, як зміст підготовки класних керівників, так і фактори, які допоможуть їм у навчально-виховній роботі виховувати соціально розвинуту особистість.

Отже, проблема, що нами вивчається, є досить актуальною. Подальшого дослідження потребує модель класного керівника загальноосвітньої школи промислового регіону.

Література

1. Болдирев М.І. Класний керівник. – К.: Радянська школа, 1982. – 252 с.
2. Закон України "Про загальну середню освіту". – К.: Парламентське видавництво, 1999. – 90 с.
3. Концепція громадянського виховання особистості в умовах розвитку української державності //Шлях освіти. – 2000. - №3. – С. 7-13.
4. Плотніков П. В. Соціально-педагогічні основи соціалізації молоді промислового регіону: дис.. д-ра пед. наук: 13.00.05 /Східноукраїнський національний ун-т ім. Володимира Даля. — Луганськ, 2004. — 481 арк.
5. Положення про класного керівника навчального закладу системи загальної середньої освіти. К.: Парламентське видавництво, 2000. – 11 с.
6. Положення про шкільний методичний кабінет //Основні документи про організацію методичної роботи з педагогічними кадрами. – К.: Радянська школа, 1988. – С. 22-24.
7. Щуркова Н.Е. Вы стали классным руководителем. – М.: Педагогика, 1986. – 112 с.

Руденко Л.

*учитель Ярівської загальноосвітньої школи I-III ступенів
Краснолиманської міської ради Донецької області*

УДК 37.015.31:159.955

ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ УЧНІВ ЗА ДОПОМОГОЮ ТЕХНОЛОГІЇ РОЗВИТКУ КРИТИЧНОГО МИСЛЕННЯ

У статті подана система усних і письмових вправ, методи і прийоми, засоби розвитку критичного мислення. Надані організаційно-педагогічні умови реалізації проекту, очікувані результати.

Модель можуть використовувати:

- *вчителі як засіб відстеження процесу формування критичного мислення щодо творчого розвитку учнів;*
- *учні як програму саморозвитку і самовдосконалення;*
- *батьки як основу діалогу з учителями у процесі навчання їхньої дитини;*
- *адміністрація школи як основу для з'ясування сформованості в учнів критичного мислення.*

Ключові слова: *критичне мислення, комунікативні компетентності.*

Руденко Л.

*учитель Яровской общеобразовательной школы I-III ступеней
Краснолиманского городского совета Донецкой области*

ФОРМИРОВАНИЕ КОМУНІКАТИВНИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ УЧЕНИКОВ С ПОМОЩЬЮ ТЕХНОЛОГИИ РАЗВИТИЯ КРИТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ

В статье дана система усных и письменных упражнений, методов и приемов, способов развития критического мышления. Предложены организационно-педагогические условия реализации проекта, ожидаемые результаты. Модель направлена на коррекцию образовательной и воспитательной работы с учениками.

Ключевые слова: *критическое мышление, коммуникативные компетентности.*

Rudenko L.

*teacher Yarovaya comprehensive school I-III stages of Krasny Liman city
Council of Donetsk region*

THE FORMING PUPILS COMMUNICATIVE COMPETENCES WITH HELP OF TECHNOLOGY MATURITY CRITIC THINKING

There is system of oral and writing methods of forming pupil's critic thinking. There are organization-pedagogical conditions realization of project,

waiting results. The model is directed on correction of study and educational work with pupils.

Keywords: *critic thinking, communicative competences.*

Постановка проблеми. Наш світ стає складнішим і динамічнішим, тому інтеграція в сучасне суспільство й пошук свого місця в житті вимагають від кожної людини дедалі більших зусиль і компетенцій. Державний стандарт базової й повної загальної середньої освіти, Концепція 11-річної середньої загальноосвітньої школи, Концепція профільного навчання в старшій школі передбачають відновлення змісту навчання з орієнтацією на ключові компетентності, оволодіння якими допоможе учням вирішити проблеми в професійному, соціальному житті (див. рис. 1).



Рис. 1. Комунікативні компетентності

Аналіз останніх досліджень. Багато науковців, педагогів розглядають проблему розвитку критичного мислення школярів (Н.Остапенко, В.Костельов, О.Павловська, С.Ралькіна, І.Мітіна, Н.Бухлова, Н.Вукіна, О. Слижук та ін.). Відповідно до думки відомого фахівця з цієї проблеми М. Ліпмана, критичне мислення є "вміле відповідальне мислення, що дозволяє людині формулювати надійні вірогідні судження".

Формулювання цілей статті. Метою підготовки комунікативно спроможного випускника школи є формування компетентісно орієнтованої особистості, здатної подолати будь-які деструктивні кризи.

Педагогічний досвід свідчить, що, чим глибша прірва між знаннями, потрібними для життя, і тими, що подаються школою, тим менший вплив навчання на дитину. Тому першочерговим завданням учителя є вдосконалення вмінь учнів, що становлять основу комунікативних компетентностей:

1) виправдане використання засобів мови для сприймання й створення висловлювань;

2) установлення й підтримання контакту зі співрозмовниками, формулювання запитань і чітка відповідь на них;

3) аргументоване доведення власних думок, участь у дискусіях, дебатах.

Гіпотеза для роботи – створити модель для організаційного та методологічного забезпечення процесу формування комунікативних компетентностей учнів за допомогою технології розвитку критичного мислення.

Виклад основного матеріалу дослідження. Модель формування комунікативних компетентностей учнів за допомогою технології розвитку критичного мислення:

Інноваційні технології:

- науково-дослідницька робота;
- проєктивна методика;
- технологія ситуативного моделювання;
- опрацювання дискусійних запитань;
- ігрові технології.

Система усних і письмових мовленнєвих вправ:

- комунікативні вправи;
- умовно-комунікативні вправи;
- вправи на прогнозування змісту;
- вправи на сприймання та розуміння речення, редагування;
- вправи на розвиток уміння висловлювати судження щодо змісту програми [3, с. 88].

Методи і прийоми:

- науково-практичні конференції;
- асоціювання;
- п'ятихвилинне есе;
- порушена послідовність;
- читання з передбаченням;
- взаємонавчання;
- взаємоопитування;
- диспут, дискусія;
- круговий огляд;
- збережіть останнє слово за мною;
- творчі ігри.

Засоби розвитку критичного мислення:

• практичні завдання, спрямовані на виявлення і спростування помилок;

- аналіз суджень;
- конкурси, конференції, олімпіади;
- використання наочного матеріалу;
- проблемні, дослідницькі, уточнювальні питання-роздуми;
- взаємоперевірка виконання завдань;
- рецензування [4, с. 65].

Організаційно-педагогічні умови реалізації проекту:

1. *Науково-теоретичне забезпечення*

1) Етапи критичного мислення:

- «виклик – осмислення – роздум»;
- сприйняття інформації;
- аналіз висновків із інформації;
- зіставлення їх із протилежними точками зору;
- розробка системи доказів;
- прийняття рішень.

2) Ознаки учня, який критично мислить:

- має творчу уяву;
- інтелектуальна активність;
- допитливість;
- незалежність мислення;
- уміння дискутувати;
- проникливість;
- самокритичність;
- відкритість до інших думок [2, с. 9].

2. *Методична база*

1) Структура уроку:

- розминка;
- обґрунтування навчання;
- ступінь актуалізації;
- ступінь усвідомлення змісту;
- ступінь рефлексії.

2) Діяльність учня, який критично мислить:

- самостійне розв'язування проблеми;
- пошук відповідей на різноманітні запитання;
- спростовує хибні судження;
- самостійно мислить;
- генератор оригінальних ідей;
- аналізує і виявляє позитивне і негативне [6, с. 15].

Очікувані результати:

- сформованість у школярів основних ознак критичного мислення: аналізу, синтезу, узагальнення, системності, класифікації;
- вироблення вмій критично перевіряти інформацію та вибудовувати власні переконання;
- розвиток дослідницьких якостей, здатність до самоконтролю, самооцінки, самовизначення, самокритичності;
- оволодіння учнями комунікативним мистецтвом, сучасними технологіями роботи з інформацією;
- формування навичок спростування.

Проект передбачає здійснення науково-теоретичного і методичного супроводу, запровадження розгалуженої системи постійного відстеження процесу формування критичного мислення з метою корекційної діяльності учня і вчителя, пошук засобів розвитку критичного мислення.

Реалізуючи проект, визначила етапи критичного мислення (див. рис. 2), ознаки учня, який критично мислить (див. рис. 3).

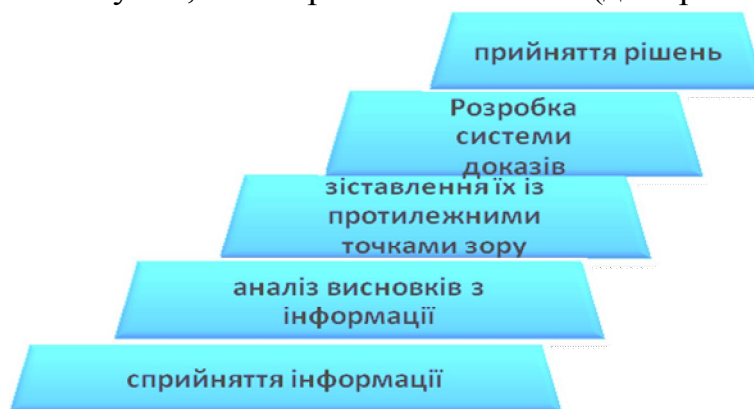


Рис. 2. Етапи критичного мислення "Виклик – осмислення – роздуми"



Рис. 3. Ознаки учня, який критично мислить

Для постійного відстеження формування проведено діагностичний моніторинг (анкетування, тести, самооцінка навчальної діяльності) (див. додаток 1).

Додаток 1.

Метод незакінчених речень

1. Якщо все проти мене, то _____
2. Я завжди хотів _____
3. Майбутнє здається мені _____
4. Думаю, що справжній друг _____
5. Коли я був дитиною _____
6. Зробив би все, щоб забути _____
7. Я був би дуже щасливим, якщо б _____
8. У школі мої вчителі _____
9. Більшість моїх друзів не знає, що я боюсь _____
10. Не люблю людей, які _____
11. Моя сім'я ставиться до мене _____
12. Моя мати _____
13. Моєю найбільшою помилкою є _____
14. Настане той день, коли _____
15. Більш за все я хотів би в житті _____
16. Коли мене немає, мої друзі _____
17. Коли я був дитиною, моя сім'я _____
18. Я люблю свою матір, але _____
19. Коли я буду старим _____
20. Моїм найкращим спогадом дитинства є _____
21. Думаю, що мій батько _____

Нами розроблено схему аналізу рівня розвитку критичного мислення на уроці української мови:

| Прізвище, ім'я учня | Розуміння і сприйняття інформації | Здатність генерувати ідеї | Оригінальні запитання, відповіді | Уміння об'єктивно оцінювати свою роботу |
|------------------------|---|------------------------------|--|--|
| | | | | |

Це дає можливість оцінювати діяльність школярів не тільки за кінцевим результатом, а й за процесом його досягнення.

Моніторингові дослідження дають значну за кількістю і якістю інформацію, аналіз якої дозволяє виявити динаміку розвитку формування комунікативних компетентностей учнів за допомогою технології розвитку критичного мислення.

У проекті визначено засоби розвитку критичного мислення: використання інноваційних технологій, різноманітних методів і прийомів (див. рис. 4).

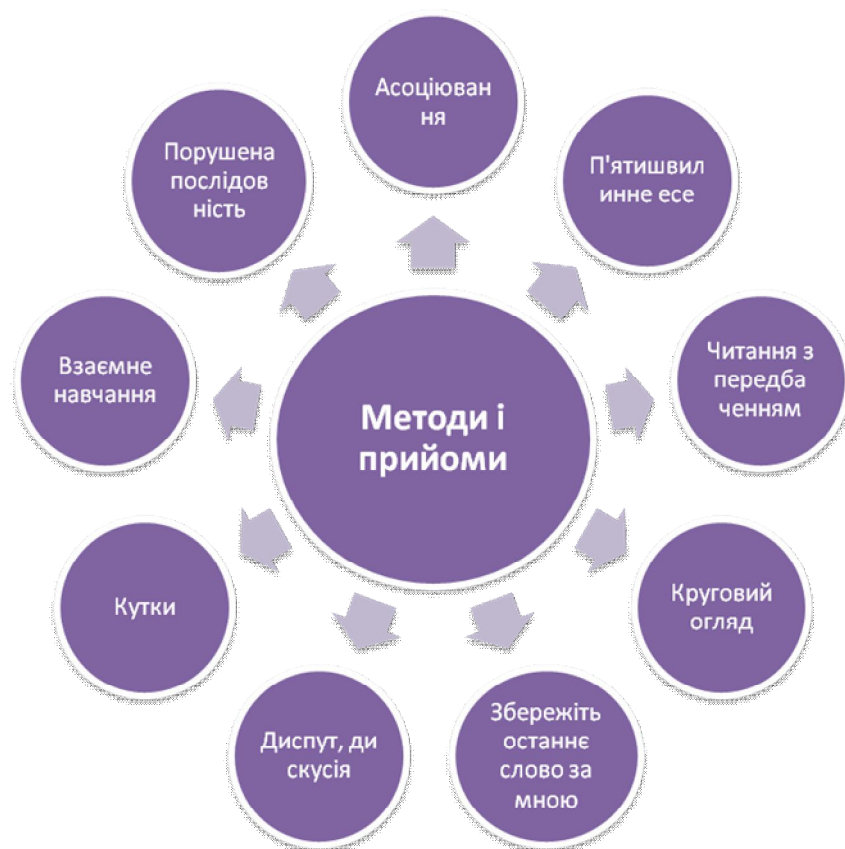


Рис. 4. Методи і прийоми

Серед розмаїття інновацій, які впроваджують практику роботи, виокремила метод проектів – найважливіший чинник критичного мислення. Це особливий вид інтелектуальної діяльності учнів, шлях задуму та ідей, широкий спектр творчості.

Найбільш люблять учні складати творчі проекти, які не мають структури спільної діяльності учасників. Вони лише накреслюють і розкривають відповідно до жанру і форми кінцевий результат (газета, твір, відеофільм, інсценізація, сценарій, програма).

Висновки з даного дослідження. Реалізуючи проект "Формування комунікативних компетентностей учнів за допомогою технології розвитку критичного мислення", я знову і знову переконуюся, що тільки ті знання, до яких учень прийшов через власну діяльність пізнання, самооцінку, стають дійсно міцним його надбанням, учать комунікативно виправдано користуватися засобами мови в різних життєвих ситуаціях, виховують особистість (див. рис 5). Адже ще П. Лессінг зазначив: "Сперечайтесь, плутайтесь, помиляйтесь, але, заради Бога, міркуйте, і хоча хибно, але самі".

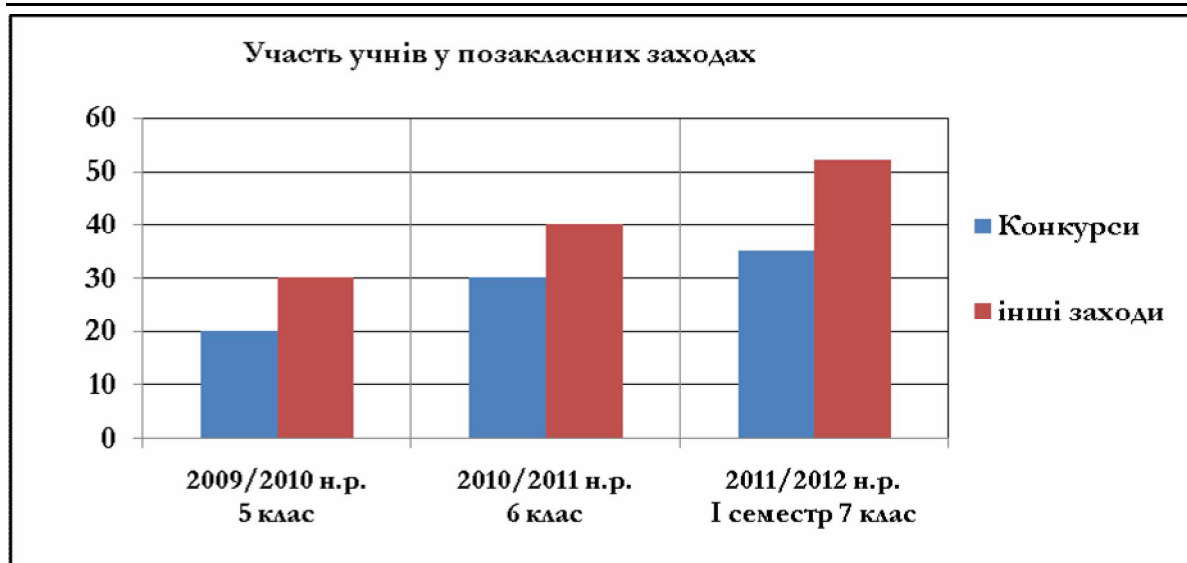


Рис. 5. Результативність роботи

Література

1. Бухлова Н. Як навчити учня вчитися: поради та рекомендації / Н. Бухлова. – К. : Шк. світ, 2007. – 128 с.
2. Вукіна Н. Навіщо нам, українцям, критичне мислення? / Н. Вукіна // Відкритий урок. – 2004. – № 9 – 10. – С. 8 – 10.
3. Коростельов В. В. Формування ключових компетенцій учнів на основі психолого-педагогічної діагностики особистості учня (на уроках української мови та літератури) / В.В. Коростельов // Вивчаємо українську мову та літературу. – 2008. – № 16 – 18. – С. 86 – 90.
4. Марченко О. Г. Формування критичного мислення школярів. / О. Г. Марченко. – Х. : Основа : Тріада +, 2007. – 160 с.
5. Мітіна І. В. Формування критичного мислення учнів у педагогічних майстернях словесності. / І. В. Мітіна // Вивчаємо укр. мову та літературу. – 2007. – № 35. – С. 2 – 4.
6. Павловака О. Вчимо мислити критично. Взагалі. І на уроках мови зокрема / О. Павловака // Метод, діалоги. – 2008. – № 5. – С. 15.
7. Ралькіна С. М. Комунікативні компетенції учнів на уроках мови та літератури / С. М. Ралькіна // Вивчаємо українську мову та літературу. – 2007. – № 34. – С. 2 – 6.

Гридасова Н.

аспірантка кафедри теорії та історії педагогіки Національного педагогічного університету ім. М.П. Драгоманова, м. Київ

УДК 373.5.015.31:33

ПРОБЛЕМИ ФОРМУВАННЯ ЕКОНОМІЧНОЇ КУЛЬТУРИ СТАРШОКЛАСНИКІВ

У статті розкривається сутність основних проблем, які виникають у процесі формування економічної культури старшокласників в умовах загальноосвітньої школи, наводяться методика та результати вивчення наявного рівня сформованості економічних знань і економічно значущих якостей особистості.

Ключові слова: *економічна культура, економічні знання, економічне виховання, технологія формування економічної культури, організаційно-педагогічні умови.*

Гридасова Н.

аспірантка кафедри теорії та історії педагогіки Національного педагогічного університету М.П. Драгоманова, г. Киев

ПРОБЛЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ ЭКОНОМИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ СТАРШЕКЛАСНИКОВ

В статье раскрывается сущность основных проблем, которые возникают в процессе формирования экономической культуры старшеклассников в условиях общеобразовательной школы, приведены методика и результаты изучения имеющегося уровня сформированности экономических знаний и экономических значимых качеств личности.

Ключевые слова: *экономическая культура, экономические знания, экономическое воспитание, технология формирования экономической культуры, организационно-педагогические условия.*

Gridasova N.

the post – graduate of faculty “the theory and history of pedagogics ” of National pedagogical University named after M.P. Dragomanov, Kyiv

FORMATION'S PROBLEMS OF TEENAGERS' ECONOMIC CULTURE

The essence of the basic problems is revealed in the formation's process of teenagers' economic culture and the conditions of comprehensive school. The methods and results of level's studying of person's economic knowledge, significant qualities are resulted in the article.

Keywords: *economic culture, economic knowledge, economic education, technology of economic culture's formation, organizational-pedagogical conditions.*

Постановка проблеми. Проблема формування економічної культури старшокласників і перспективи її розвитку пов'язані насамперед з умовами розвитку країни і суспільства.

Сьогодні молода людина формується під впливом дуже багатьох факторів (політичних, економічних, соціальних, екологічних, моральних), дію яких у минулі роки вона відчувала значно менше. З одного боку, особистість змушена протистояти економічній системі, а з іншого, - бути її активним учасником. При цьому нестача економічних знань, сформованих норм економічної поведінки робить проблему формування економічної культури підрастаючого покоління дуже актуальною, адже остання відіграє важливу роль у розв'язанні проблеми розвитку потреб старшокласників у матеріальній і духовній сферах, формування у них навичок прийняття рішень, розуміння і бережного ставлення до навколишнього середовища, а також визначення свого місця у житті.

Аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми. Аналіз психолого-педагогічної літератури засвідчує, що в сучасній науці накопичено вже численні за обсягом доробки, присвячені проблемі формування економічної культури особистості. Зокрема, загальнотеоретичні напрями у вивченні досліджуваного феномену відображені у роботах І. Ісаєва, В. Сластьоніна, В. Розова, Є. Шиянова та ін.; психолого-педагогічні аспекти економічного виховання та освіти учнів різних вікових періодів - у роботах О. Аменда, Н. Атоєва, Л. Денисенко, Д. Закатнова, В. Мадзігона, А. Нісімчука, Л. Новікова, В. Оржеховської, О. Падалки, Н. Побірченко, А. Сиротенка, О. Шпака та ін.; проблеми економічного виховання та освіти старшокласників у процесі вивчення різних навчальних дисциплін – у роботах З. Андріанової, О. Надточієвої, О. Плахотник, А. Саїпова, І. Смолюка, Л. Чеботарьової та інших.

Постановка завдання. Однак у школі, як засвідчило наше дослідження, вирішення цієї проблеми і досі носить експериментальний характер; питання про те, що і для чого вивчати, у який спосіб включати учнів у реальні економічні відносини перебувають у стані обговорення і розробки. Тому очевидними стали пошук, розробка і подальше впровадження експериментальної технології формування у старшокласників спеціальних знань і умінь, яка забезпечить розвиток у них економічного мислення, посприє набуттю досвіду економічно грамотної поведінки як основних складових економічної культури особистості.

Виклад основного матеріалу. На стадії розробки методики проведення експериментального дослідження нами були опрацьовані найбільш поширені підходи до ознайомлення учнів з системою економічних знань як основою економічної культури [3; 4; 6; 7; 8]. Серед них:

- Бізнес-орієнтований або професійно-орієнтований (передбачає формування навичок участі у господарському житті; робить акцент на викладанні прикладних дисциплін; на підготовці до конкретної спеціальності).

- Теоретичний (розглядає шкільне економічне виховання як спрощене академічне, університетське через викладання кількох різнопланових курсів. Наприклад, “Введення у бізнес”, “Економічна історія” тощо. Для школярів засвоєння надмірної кількості економічних знань часто стає непосильним і непотрібним).

- Академічний (забезпечує спрощене але цілісне уявлення про основи економічного життя суспільства з поступовим ускладненням від класу до класу; характеризується системністю, заглибленням у предмет. Основна проблема даного підходу – у надто великому для школи обсязі пропонованого до вивчення матеріалу).

- Культурно-функціональний (його завдання заключається у формуванні загальної культури, адекватних уявлень про навколишню дійсність, сутність економічних явищ і процесів; значна увага приділяється розвитку в учнів функціональної економічної грамотності, здатності до розвитку і саморозвитку; формуванню системи економічно значущих якостей особистості, її ціннісних орієнтацій, досвіду економічно правильної поведінки у різних умовах).

З-поміж проаналізованих підходів для впровадження технології формування економічної культури старшокласників нами був обраний культурно-функціональний, сутність якого заключається у поетапному формуванні складових економічної культури, їх особистісному прийнятті і засвоєнні учнями при відповідному ціннісному наповненні.

Окреслимо декілька найважливіших, на наш погляд, проблем, які актуалізують значущість питання формування у молоді економічної культури, і у вирішенні яких школа може надати учням реальну підтримку:

- У період проведення економічних реформ, побудови принципово нової економічної моделі суспільства зростає об’єктивна необхідність пристосування молоді до виживання в нових соціально-економічних умовах.

- Соціально-психологічні феномени (ріст відчуження, замкненості, агресивності), обумовлені економічними факторами (відсутність роботи, низька заробітна плата, примітивні умови життя тощо), спостерігаються, в першу чергу, у дітей і підлітків як найбільш вразливих і найменш захищених категорій населення.

- Брак уваги до дітей і їхніх проблем, неспроможність і небажання батьків (через надмірну власну трудову зайнятість, постійний пошук засобів виживання в умовах все зростаючого безробіття) займатися питаннями їхньої адаптації до нової економічної ситуації, яка складається у країні.

- Негативний вплив зовнішніх обставин, засобів масової інформації на економічну свідомість підлітків (економічні проблеми і правовий нігілізм, суперечливість основних засобів соціалізації – сім'ї, школи, суспільних організацій).

- Формування економічної культури переважно є відірваним від практичної діяльності, від реальної трудової діяльності (наприклад, за контрактом). У суспільстві і сьогодні тривають дискусії щодо того, чи потрібно оплачувати працю школярів, адже неоплачені трудові зусилля створюють у свідомості неправильну “економічну картинку”.

- Зведення сутності проблеми формування економічної культури до виховання окремих характеристик особистості (ощадливості - звичка берегти електроенергію, воду, хліб тощо; економності; підприємливості і т.ін.). Використання при цьому педагогами переважно словесних методів впливу, що є малоефективним у сучасних умовах.

- Концентрація уваги на формуванні якогось одного компонента економічної культури – економічних знань, або ж економічної свідомості, або ж ціннісних орієнтацій. А це, в свою чергу, приводить до формування особистості споглядача, нездатного до активних дій, або ж прагматика, який будь-якою ціною прагне збагатитися і не переживає про результати своєї діяльності.

Ігнорування визначених нами проблем неприпустимо, оскільки життя висуває сьогодні досить серйозні вимоги до випускників загальноосвітніх шкіл. Саме сформована економічна культура здатна істотно підвищити шанси школярів на успіх, дозволить їм зайняти більш активну громадянську позицію, розширить діапазон застосування здібностей і можливостей.

Мета формування економічної культури визначає його основні завдання:

- У сфері навчання – засвоєння учнями основ сучасних економічних знань, принципів і закономірностей функціонування і розвитку економіки; формування умінь економічної діяльності.

- У сфері самосвідомості – осмислення свого індивідуального економічного потенціалу; формування економічної свідомості і економічного мислення, усвідомленої громадянської економічної поведінки.

- У сфері мотивації – розвиток інтересу до проблем економіки, постійної потреби в економічних знаннях, прагнення до економічної незалежності, успішної адаптації до умов ринкової економіки.

У своєму дослідженні ми спробували визначити, які ж характеристики притаманні економічно вихованій людині. Аналіз наукової літератури і власні роздуми привели нас до такого висновку: така особистість діє економічно грамотно і раціонально; результати її діяльності (купівля,

продаж, сплата податків, інвестування тощо) здійснюють позитивний вплив на стосунки з іншими учасниками ринкової взаємодії і економічні процеси у цілому. Економічно вихована особистість, керуючись економічними принципами, здійснюючи, на перший погляд, вибір у власних цілях, стимулює при цьому інших людей діяти розумно, інакше вони не досягнуть своїх прагматичних цілей і не отримають вигоди.

Далі, розробляючи методику проведення експериментального дослідження, ми розробили критерії, які характеризують економічно виховану особистість. Основними з них було визначено такі:

1. Володіння основами економічної теорії, що дозволяє їй засвоїти економічні принципи (як “керівництво до дії”) і навчитися приймати грамотні рішення.
2. Наявність чіткого уявлення про економічні (а також політичні, соціальні тощо) реалії сьогодення; регулярне поповнення знань.
3. Вибудовування стратегії економічної поведінки, керуючись економічними принципами і нормами моралі.
4. Сформованість сучасного економічного мислення.
5. Вдосконалення навичок самостійного прийняття рішень.
6. Володіння основними елементами економічної культури: діяльними, поведінковими, ціннісними.
7. Сформованість вміння поважати свою і чужу працю, бути гордим за свої досягнення.
8. Активна участь у продуктивній діяльності, створення цінностей, необхідних людям.
9. Використання у своїй діяльності норм і моральних принципів, необхідних для участі в економічному житті.

У процесі проведення анкетного опитування було з’ясовано, що 65 % школярів знають вартість цигарок, 57 % - пива. Водночас 46 % учнів не знають ціни на хліб, 54 % - ціни різних продовольчих товарів.

Вивчення ставлення старшокласників до економічно значущих якостей особистості дало такі результати: 46 % вважають ощадливість негативною якістю, соромляться її, 35 % учнів вважають себе такими, визнають важливість цієї якості, але прагнуть приховувати її у своїй поведінці (“щоб не насміхались”). І тільки 19 % опитаних усвідомлюють істинне значення ощадливості і прагнуть її в собі розвивати, не зважаючи на ставлення однокласників. Результати опитування на предмет визначення розуміння і прийняття учнями інших економічно значущих якостей особистості представлені у таблиці 1.

**Рівень знання учнями сутності економічно
значущих якостей особистості**

| Якості | Рівень знання і прийняття, класи (%) | |
|-------------------|--------------------------------------|------|
| | 10 | 11 |
| Чесність | 20,4 | 21,5 |
| Економність | 21 | 22,1 |
| Діловитість | 38,4 | 39,5 |
| Відповідальність | 27,2 | 39,4 |
| Дисциплінованість | 40,1 | 42,3 |
| Організованість | 46,7 | 47,4 |
| Співробітництво | 24,9 | 26,9 |
| Підприємливість | 38,9 | 41,5 |
| Ощадливість | 21,4 | 24,4 |

Як бачимо, найвищі показники у таких якостей, як підприємливість, дисциплінованість, організованість. На нашу думку, це говорить про достатній рівень усвідомлення старшокласниками важливості сформованості у сучасної молоді людини якостей, які б свідчили про її внутрішню культуру, вихованість, уміння себе поводити, а також про бажання займатися підприємницькою діяльністю. Найнижчі ж – у таких якостей, як ощадливість, економність, чесність.

Крім того, у ході констатувального експерименту з метою діагностики наявного рівня сформованості економічної культури ми використовували такий засіб, як розв'язання старшокласниками економічних життєвих ситуацій - учням був запропонований блок завдань ситуативного характеру “Твій вибір”, які вимагали від кожного економічно обгрунтованого прийняття певного рішення.

Таким чином, у результаті проведення констатувального експерименту ми визначили основні проблеми, які потребуватимуть вирішення у ході формування експерименту. А саме:

- недостатня усвідомленість учнями старших класів необхідності формування економічної культури через поверхневе розуміння її сутності;
- неуміння старшокласників ставити і досягати цілей своєї діяльності;
- нерозуміння (або викривлене розуміння) економічної дійсності, відсутність інтересу до подій економічного життя;
- несформованість особистісних економічних інтересів;
- нерозуміння справжніх потреб людини для успішного життя;
- відсутність звички діяти у відповідності з моральними нормами і цінностями, їх заміна викривленими зразками “успіху”, які культивуються ЗМІ;

- слабка поведінкова активність, пасивність у складних економічних ситуаціях;

- відсутність самостійного мислення, невпевненість у власних силах;

- нерозуміння ролі економічної свободи як основи самореалізації особистості у професійній діяльності і повсякденному житті.

А також за його результатами виділили такі рівні сформованості економічної культури старшокласників: високий, середній, достатній, низький.

Високий (12,9 %) – учні, які вийшли на цей рівень, характеризувалися розвиненістю економічного мислення, економічної свідомості, прагнення до оволодіння новими знаннями, усвідомленням необхідності прояву власної ініціативи і творчості. Вони могли об'єктивно оцінити свою економічну поведінку, а також вільно і аргументовано прокоментувати дії інших учнів при виконанні експериментальних завдань. Респондентам, віднесеним до високого рівня сформованості економічної культури, були притаманні такі особистісні якості, як: ініціативність, діловитість, відповідальність, спрямованість на результат тощо.

Старшокласники із **середнім (25,8 %)** рівнем сформованості економічної культури відзначилися здатністю до подолання стереотипів в економічному мисленні завдяки володінню ґрунтовними економічними знаннями, сформованими економічними поглядами і ціннісними орієнтаціями. Проте останні потребують деякого уточнення, корекції через брак досвіду участі у реальному економічному житті. Учні, які досягли цього рівня, характеризувалися також стійким інтересом до економічних питань, усвідомленням необхідності формування у собі досліджуваного феномену.

Респонденти з **достатнім (37,3 %)** рівнем сформованості економічної культури характеризувалися механічним відтворенням економічних знань. При цьому ними могли допускатися неточності в науковому обґрунтуванні сутності певних термінів, понять, явищ. Економічний світогляд старшокласників на даному рівні обмежений: їх цікавить вузьке коло виключно особистісно значущих економічних питань, які розглядаються ними поза загальним соціальним контекстом. У таких учнів домінувала ситуативна економічна поведінка, при чому її моральна змістова залишалася поза їхньою увагою. Пізнавальний інтерес до навчальної і позанавчальної діяльності мав циклічний характер.

Учні, віднесені до низького рівня (14 %) володіли досить обмеженим словником економічних понять і термінів, що не давало їм можливості об'єктивно аналізувати ситуації економічного змісту, пропонувати варіанти вирішення завдань. Такі учні не виявляли інтересу до економічних питань і не сприймали проблему оволодіння економічною

культурою як життєво необхідну. Відповідно і їхнє ставлення до формування у собі економічно значущих якостей відрізнялося пасивністю.

Висновок. Таким чином, на основі отриманих у ході констатувального експерименту даних було встановлено, що за наявних організаційно-педагогічних умов формування економічної культури у значної частини респондентів недостатньо сформованими є економічні знання, уміння, не об'єктивним є уявлення про економічно значущі якості особистості та практично відсутній досвід економічно доцільної поведінки. Тому очевидними стали пошук, розробка і подальше впровадження експериментальної технології формування у старшокласників економічної культури на основі спеціально розроблених педагогічних умов.

Література

1. Азимов Л., Журавская Е. Уроки экономики в школе, активные формы преподавания. – М.: Пресс, 1995
2. Аменд А. Ф. Экономическое образование и воспитание учащихся X– XI классов: Учебное пособие.– Челябинск: ЧГПИ, 1988.
3. Бендюк М.А. Азбука профорієнтації. Як молодій людині досягти успіху на ринку праці? Вид. 2-е, доп. і дораб. / М.А. Бендюк, І.Л. Соломін, М.І. Ткачов. СПб.: ЗАТ «Літера плюс», 2007.
4. Боровикова Т. В. Экономическая культура как компонент системы общей культуры//Актуальные проблемы философии, культуры. – М., 1998.
5. Дрозденко Л.І. Виховання економічної культури // Палітра педагога. - 1997. - №4. - С. 20-23.
6. Кураков Л. П. Экономическое образование и воспитание школьников.– Изд. 2-е.– М.: Просвещение, 1987.
7. Максакова В.И. Экономическая культура личности. Базовая культура личности: теоретические и методические проблемы. – М.,1989.
8. Поляков В.А., Чистякова С .М. Професійне самовизначення молоді // Педагогіка. - 2003. - № 5. - С. 34-52.

ПСИХОЛОГІЯ**Стоев Тодор***Медицински Университет - Пловдив, България***УДК 159.9****ДЕЦАТА – БЪДЕЩЕ НА ВСЯКА НАЦИЯ**

Проведено е национално изследване на тема :„Факторите, пораздащи напрежение в съвременният ученик и оценка на тяхното въздействие”. Задълбочено са разгледани редица проблеми свързани със средата в която растат и се развиват съвременните ученици, за тяхната дисциплина, успеваемост, за начина на живот, интереси и наклонности, за начина на живот, за спазване на обществените норми и отношението им към противообществените прояви.

Изяснени са въпросите третиращи физическото развитие, функционалното състояние, и психо емоционалното им състояние. В някои направления е отчетена степенята на тяхното биологично съзряване, соматотипологичните и двигателни показатели на организма.

Потърсена е връзка между типологията и личностната характеристика на ученика и тяхното влияние върху изграждащата се ценностна система и социализацията на младите хора в обществото.

Анализирано е влиянието на факторите на обществената, семейна и училищна среда върху поведението, здравословното и психо-емоционално състояние на ученика.

Ключови думи: *среда и начин на живот, успеваемост, интереси на съвременният ученик и факторите на обществената, семейна и училищна среда и тяхното влияние върху физическото, биологично и психо-моторно състояние на ученика.*

Стоев Тодор*Медицинский Университет - Пловдив, Болгария***ДІТИ - МАЙБУТНЄ КОЖНОЇ НАЦІЇ**

У статті подано результати національного дослідження проблеми "Чинники, що сприяють виникненню стану напруженості у сучасних студентів і оцінки їх дії".

Розглянуто низку проблем, що пов'язані з впливом довкілля, в якому живуть і розвиваються сучасні студенти, на дисципліну, успішність, спосіб життя, дотримання ними соціальних норм, ставлення до асоціальної поведінки.

Розкриваються питання фізичного розвитку, функціонального психосоціального і емоційного станів. Наведено дані про швидкість біологічної зрілості, соматотипологічної й рухової активності організму.

Здійснено спробу встановити зв'язок між типологією й особистими якостями учнівської молоді, виявити їх вплив на формування системи цінностей і соціалізацію молоді в суспільстві.

Визначено вплив соціальних чинників, сім'ї і шкільного середовища на поведінку, здоров'я і психо-емоційний стан учнів.

Ключові слова: *довкілля, спосіб життя, сучасні інтереси студентів, соціальні чинники сім'ї і шкільного середовища та їх вплив на фізичний, біологічний і психомоторний статус студента.*

Stoev Todor

Медицинский Университет - Пловдив, Болгария

ДЕТИ – БУДУЩЕЕ КАЖДОЙ НАЦИИ

В статье представлены результаты национального исследования проблемы "Факторы, способствующие возникновению состояния напряженности у современных студентов и оценки их воздействия". Рассматривается ряд проблем, связанных с влиянием окружающей среды, в которой живут и развиваются современные студенты, на дисциплину, успеваемость, образ жизни, соблюдение ими социальных норм, отношение к асоциальному поведению.

Раскрываются вопросы физического развития, функционального психосоциального и эмоциональные состояния. Представлены данные о скорости биологической зрелости, соматотипологической и двигательной активности организма.

Сделана попытка установить связь между типологией и личностными особенностями учащихся молодежи, выявить ее влияние на формирование системы ценностей и социализацию молодежи в обществе.

Определено влияние социальных факторов, семьи и школьной среды на поведение, здоровье и психо-эмоциональное состояния учащихся.

Ключевые слова: *окружающая среда, образ жизни, современные интересы студентов, социальные факторы семьи и школьной среды, их влияние на физический, биологический и психомоторный статус студента.*

Stoev Todor

Medical University - Plovdiv, Bulgaria

CHILDREN - THE FUTURE OF EVERY NATION

Conducted a national study on "Factors that give rise to tensions in the contemporary student and assessing their impact." Depth are discussed several issues related to the environment in which to grow and develop today's students to their discipline, success, lifestyle, interests and inclinations, lifestyle, compliance with social norms and their relation to antisocial behavior.

Are clarified matters dealing with physical development, functional status, and psycho emotional state. In some areas it is reported the extent of their biological maturation somatotipologichnite and motor performance of the body. Sought a relationship between typology and personality characteristics of students and their influence on the emerging values and socialization of young people in society.

Analyzed the influence of social factors, family and school environment on behavior, health and psycho-emotional state of students.

Keywords: *environment and lifestyle achievements of contemporary student interests and social factors, family and school environment and their impact on physical, biological and psycho-motor condition of the student.*

Променящите се социално-икономически отношения в едно общество и създадените нови условия за живот, често пораждаат конфликти между очакванията на хората и действителното състояние. Те се оказват неподготвени за новите изисквания и спрямо проблемите протичащи с нарастваща динамика и разнопосочно влияние. Това води до негативни промени върху психо-емоционалното състояние и неадекватно задоволяване на интересите на отделните възрастови и социални групи, което ограничава просперитета на отделната личност. Приема се, че децата, като бъдеще на всяка нация и продължители на традицията и културната и идентичност се нуждаят от специално внимание и грижи. Това изисква прилагането на нов подход в мисленето и политиката на държавните и обществени структури на отделните граждани.

В мисълта „децата – бъдеще на всяка нация”, са вложени виждания, отношения, отговорности, и носители на традициите на всеки народ.

В съвременното общество, децата трябва да бъдат пълноценно и отговорно подготвени за самостоятелен живот, да притежават знания и умения, да овладяват общочовешките ценности и култура, да израстват в здрава семейна среда в която да намират, защита и съдействие, да им се гарантира хармоничното развитие на личността, да раснат в атмосфера на щастие и любов, разбирателство и в духа на идеалите на ООН, за мир, достойнство, толерантност, равенство и социализация.

Промененото законодателство подчертава, че държавата защитава и гарантира, основните права на детето във всички сфери на общественият живот и за всички групи деца съобразно възрастовият и социален статус, психо-физическо здраве, и подсигурава културна среда, образование, свобода на възгледите, сигурност и задоволяване на техните интереси.

По този начин се създават приоритетни задачи водещи до намаляване на отрицателните последици от тежката демографска криза. Само така можем да избегнем нарушения в социално-биологичният баланс и несъответствието между демографската и социална политика и да

стимулираме потенциалните възпроизводителни възможности на населението, като увеличаваме относителният дял на младото поколение в структурата на населението.

Материал и методика. За изясняване на растежа и развитието, здравословното състояние на децата, темпераментът, поведението, и психо-емоционалното състояние, изследвахме фактори които детерминират социализацията на децата в семейна, училищна и семейна среда. Извършени бяха гнездови проучвания на два етапа-през първият бяха наблюдавани / 1 432 ученика през 2003 г. / и през вторият на 2009 г. - 1 720 /, учещи в различни по специалност училища.

В отделните направления са изследвани различен брой показатели :

- Физическо развитие – 48
- Физическа дееспособност – 19
- Психо-емоционални показатели – 9
- Соматотипологични показатели – 4
- Показатели на функционалното състояние – 10
- Показатели на съзряването – 4
- Здравни показатели – 10

Обемът на това мащабно проучване дава възможност за проследяване промените на отделните показатели в организма и за адаптацията към условията на съвременният живот.

Резултати от проучването. За по голяма прегледност, отделните показатели бяха разпределени в три направления:

- Физическо развитие и функционално състояние на децата.
- Психо-емоционално развитие и адаптация на децата към съвременните реалности.
- Психо-соматични и соматични отклонения и заболявания при децата имащи подчертано социално значение.

В първото направление се изяснява физическото развитие на децата което е сложен, комплексен процес, влияе се от редица вътрешни и външни фактори. В основата си то съдържа две основни направления – мерило за дееспособността на организма и за биологичният процес. Физическото развитие определя запаса от физически сили и отразява динамиката в промените на онази съвкупност от морфологични и произтичащи от тях функционални белези на човешкият организъм, които изясняват настъпилите промени.

В процеса на своето развитие, организмът претърпява закономерни морфо-функционални, биологични и психически изменения, които свързваме с понятията растеж и развитие. Растежът на организма протича с

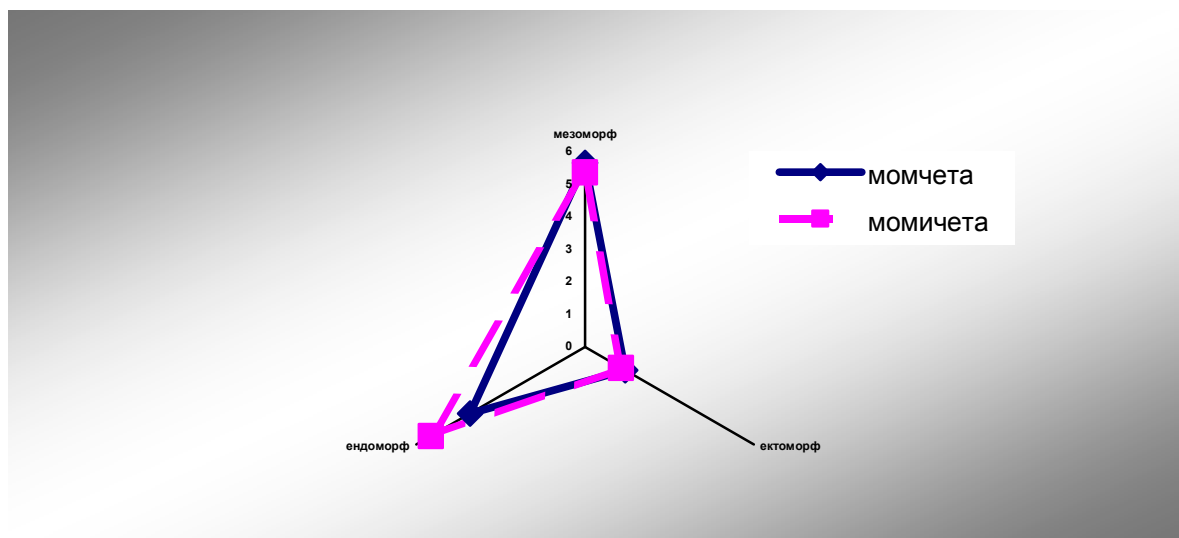
количественні преобразования на активната телесна маса, развитието характеризира качествената страна на тези преобразования.

През последните десетилетия се подчертаваше и влиянието на акцелерационните процеси които в настоящият момент започнаха да затихват и слабо влияят върху отделните морф – функционални показатели.

Индивидуалното развитие на човека в т.ч. и на младото поколение е свързано с редица особености. То е генетически детерминирано, протича вълнообразно, свързано е с хетеро-хронизъм при развитието на отделните органи и системи. То изпитва и влияние на околната среда, която има специфична реактивност, интензивна обмяна на веществата и енергията, влияе се от нервно-хуморалната регулация и се формира под въздействие на социалната среда и възпитание.

Известно е, че в процеса на развитието на учениците, се установява различен прираст на отделните части на тялото и различни години на завършването им.

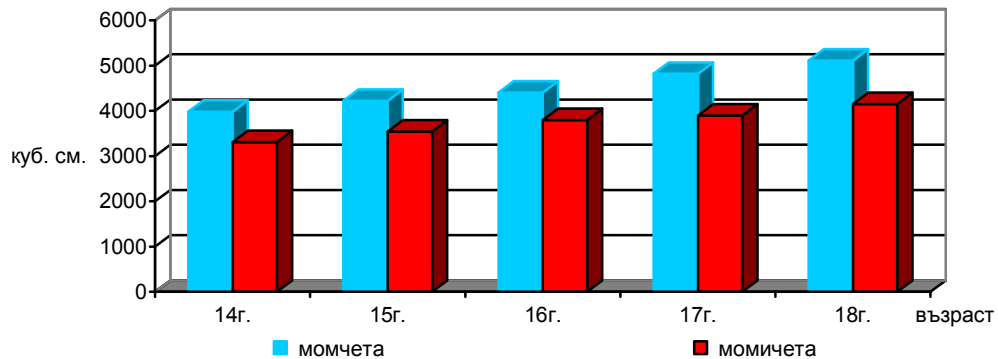
По-отчетлива динамика показва теглото на тялото главно за сметка на развитието на подкожната мастна тъкан. Тя оказва влияние върху активната телесна маса и води към различни соматотипологични характеристики при момчетата и момичетата.



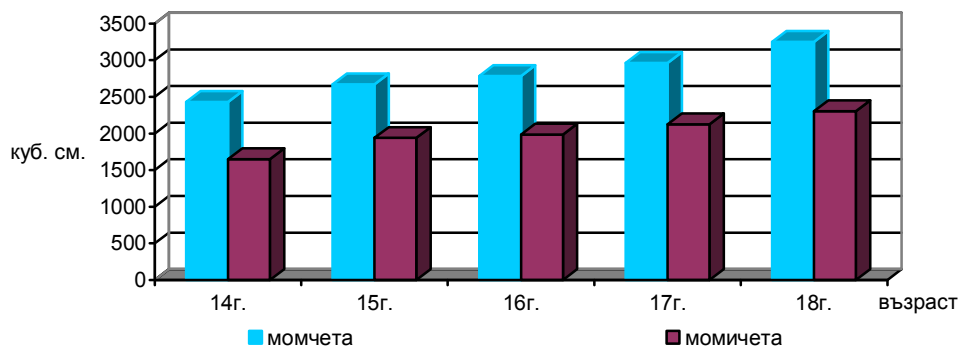
Фиг. 1. Соматотип по Heath-Carter на момчета и момичета на 16 години

При момчетата соматотипологичната характеристика е свързана с мезоморф-ендоморф, а при момичетата ендоморф-мезоморф.

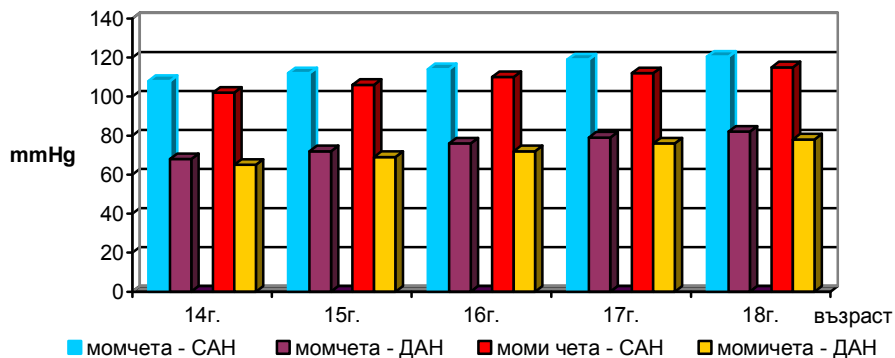
Оценката на функционалното състояние на изследваните от нас ученици, констатира, че показателите за външното дишане скоростният капацитет, и максималната белодробна вентилация са едва 75, 78 % от теоретичните стойности фиг. 2,3, и 4.



Фиг.2. Жизнена вместимост при момчета и момичета на възраст 14-18 години



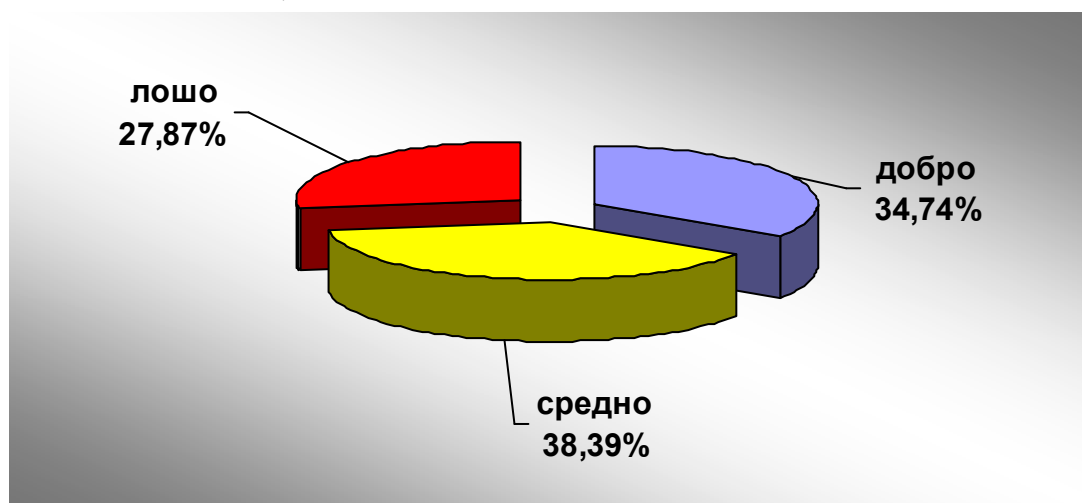
Фиг.3. Максимална кислородна консумация при момчета и момичета на възраст 14-18 години



Фиг.4. Стойности на артериалното кръвно налягане при момчета и момичета на възраст 14-18 години

Показателите на кръвообращението са в границите на приетите норми, но 12 % от учениците са с повишено кръвно налягане.

Самооценката на учениците за физическото им развитие и дееспособност показва, че е на лице хармонично развитие, но като тревожна тенденция е увеличаването на процента на подкожната мастна тъкан, намаляването на активната телесна маса, увеличаването на артериалното кръвно налягане и особено състоянието на двигателната активност. Това се потвърждава от данните на самооценката на учениците за физическото им развитие и дееспособност / добро – 34,74 %, средно – 38,39 % и лошо – 27,87 % /. Фиг. 5.



Фиг. 5. Самооценка на учениците за физическото им развитие и дееспособност

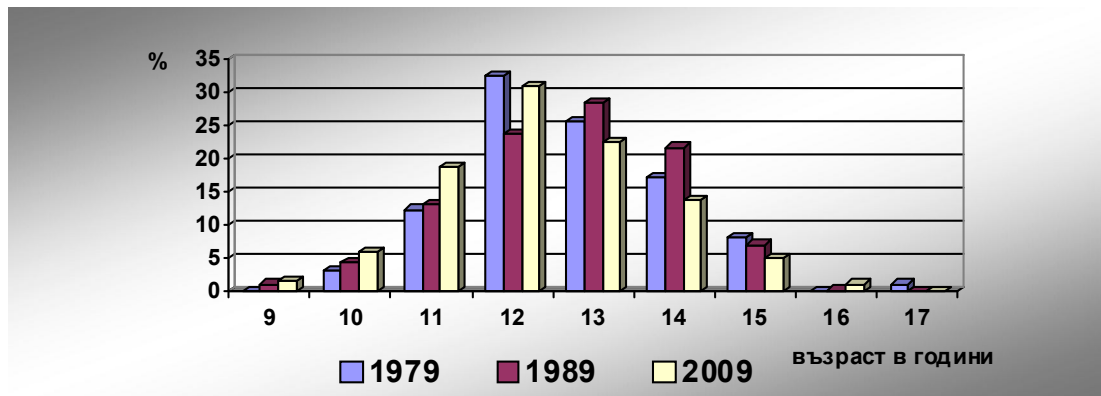
Биологичното съзряване на момчетата и момичетата играе съществена роля върху измененията на основните показатели, характеризиращи дейността на отделните органи и системи, регулаторните механизми и възможността за адаптирането им в околната среда.

Чрез два метода /първични полови белези, скелето-метрични данни/, изяснихме изразеността на първичните и вторични полови белези и тяхната връзка с календарната и биологична възраст.

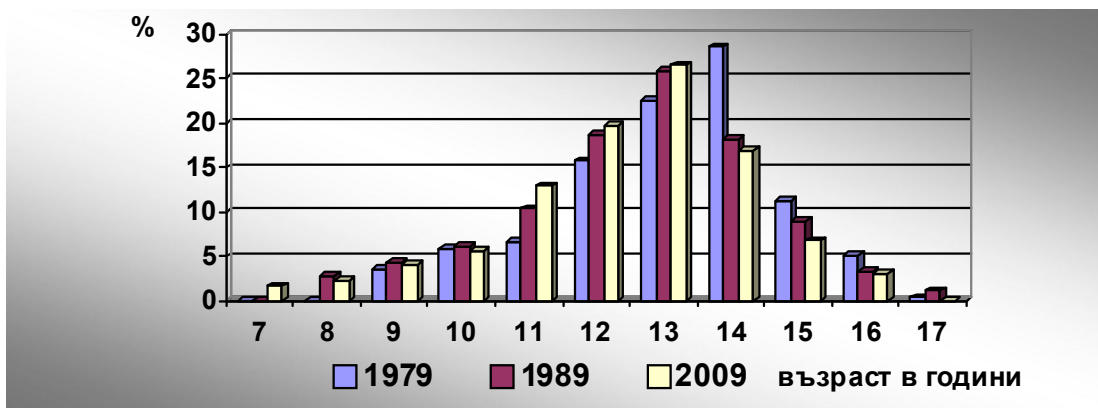
Установи се, съществуват вътре групови сигнификантни различия по изразеността на половите белези между, акселерирани, нормално развити и ретардирани деца.

Времето за поява на първичната менструация при първото изследване е /12,52 години \pm 1,43/, средното време за поява на първата менструация за момичетата в България е /12,85 години \pm 0,87/ фиг. 6

Времето за появата на първата еякулация при изследваните от нас момчета е средно за страната /13,1 години \pm 1,18/. Различни са факторите влияещи върху предизвикването на първата еякулация 80,11 % чрез мастурбация, 9,55 % чрез полови контакти и 10,30 % чрез полюции. Фиг. 7

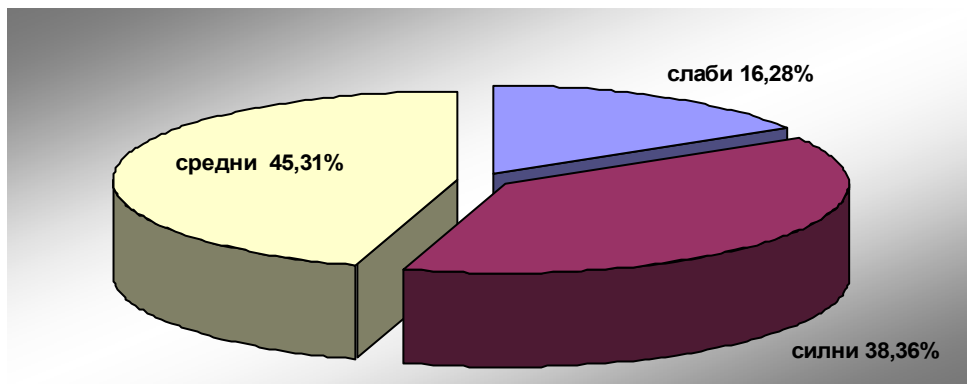


Фиг. 6. Време за поява на първата менструация



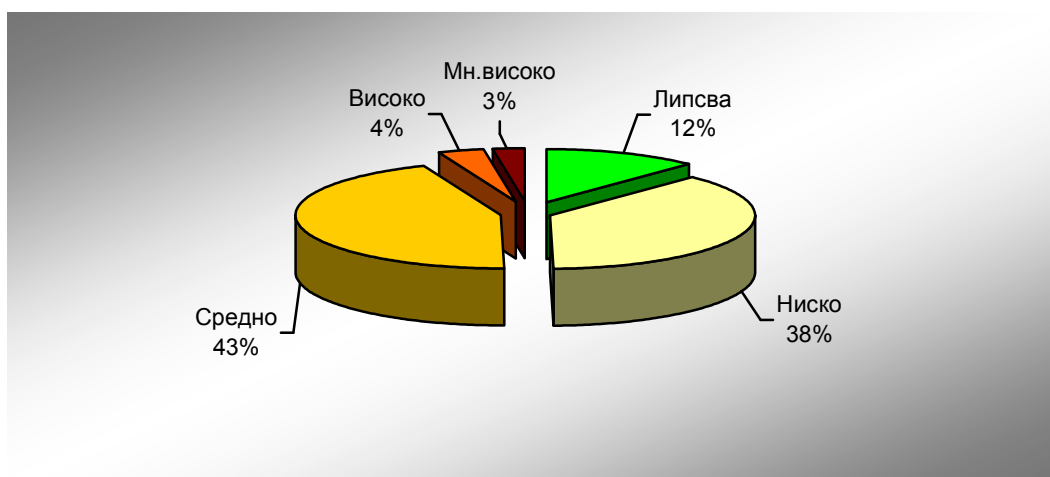
Фиг. 7. Време на поява на първата еякулация

Във второто направление са анализирани факторите оказващи различна сила на действие върху психо – емоционалното състояние на учениците и тяхната адаптация към съвременните реалности. Много от тях предизвикват отрицателни тенденции и прояви, свързани с насилие, агресия, социална девиация, семейна и индивидуална несигурност, стрес, тревожност, депресивност, прояви на гняв, съпротива, самота, агресивни модели на поведение и др. фиг. 8.

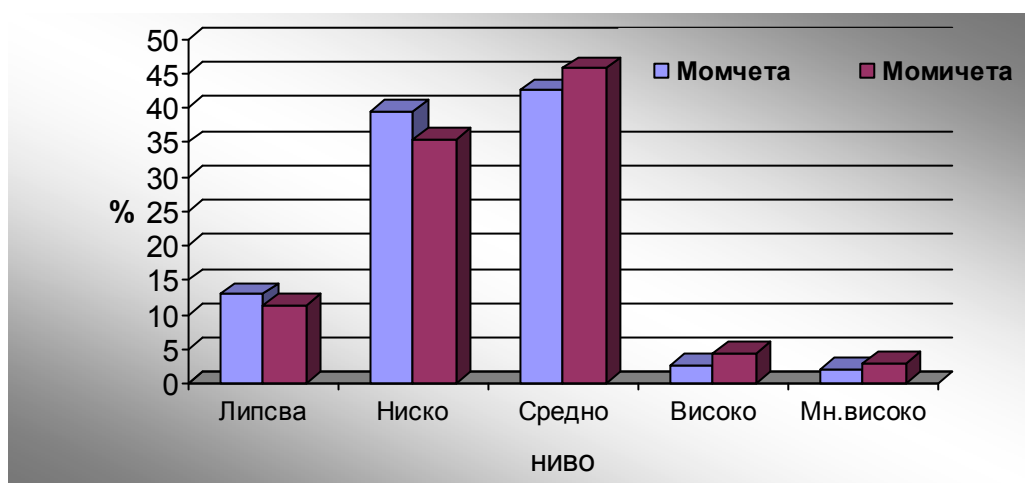


Фиг. 8. Относителен дял на силните, средни и слаби въздействия влияещи върху ценностната система на ученика

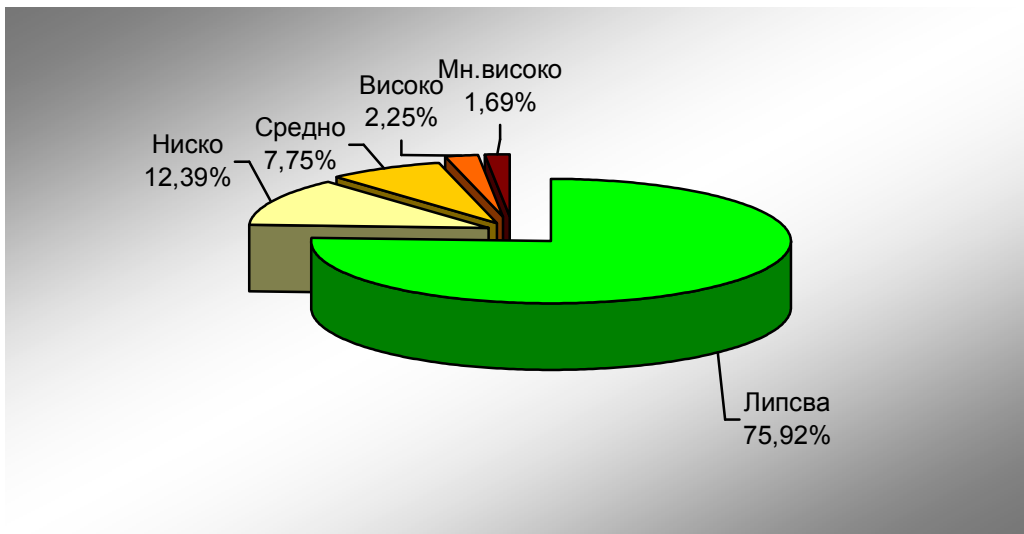
В този период подрастващите са в процес на формиране на своята личност, и на себедоказване и търсене на място в обществото. Своєобразието на този период ги прави по-чувствителни на външни влияния, които често променят не само моментното психично състояние, но и по – продължителни и силни въздействия формиращи относително трайни черти на личността. Фиг. 9, 10, 11.



Фиг. 9. Ниво на напрегнатост при изследваните ученици

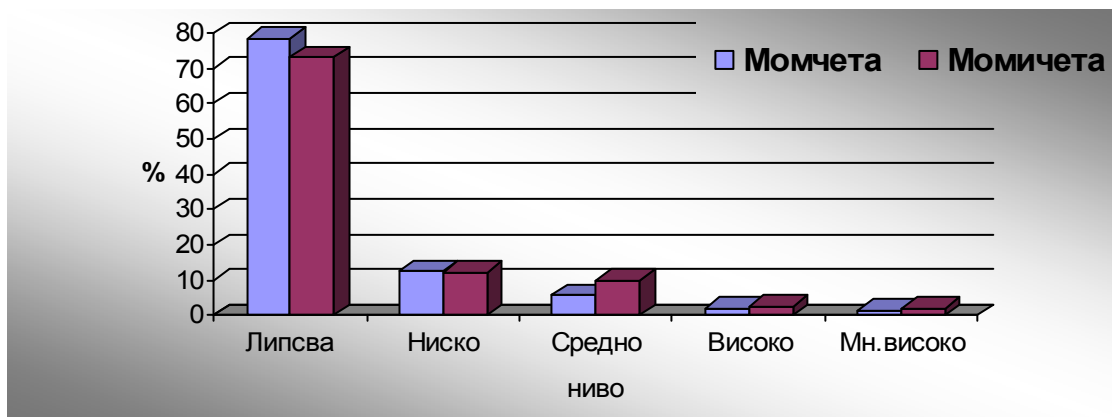


Фиг. 10. Относителен дял на нивата на напрегнатост при изследваните момчета и момичета



Фиг. 11. Ниво на потиснатост при изследваните ученици

В определени моменти и с променяща се сила на действие на тези фактори влияят на психичното състояние, мотивацията и поведението на подрастващите, и в някои случаи индивидуалните психически особености са в определена степен и биологично и генетично обусловени. Фиг. 12



Фиг. 12. Ниво на потиснатост при изследваните ученици

Първата среда, в която детето попада след раждане е семейството. Взаимоотношенията с него и примерът, който дават родителите са основни фактори за неговото формиране. Те трябва да бъдат свързани със сигурността на децата и да създават увереност към спазване на правила и норми на възпитанието. Семейството обаче, като система търпи влияние на различни фактори на обществото, които се отразяват по-определен начин върху взаимоотношенията в него.

Съвременето изисква пълна отдаденост на родителите спрямо професионалното развитие и бъдещият материален успех на децата.

Втората система, която има отношение към подрастващите това е училището. В основните фактори на влияние в него са :

- Индивидуалните характеристики и стила на работа на учителите.
- Необходимост от знания, умения и професионална квалификация за възпитание и обучение.
- Учебните програми и материали трябва да са съобразени с възрастовото развитие на подрастващите. ако този материал е прекалено труден и обемист и не е по силите на възрастта за която е определен, това създава негативно отношение към него.
- Трудности в обемният учебен материал.
- Материалът трябва да бъде съобразен с възрастта и със определени знания придобити до тогава.
- Ако това не се спазва се създава негативно отношение към учебният материал.

Физическите и психически особености на подрастващите имат определени граници на издръжливост. Негативната стимулация пречи за изграждане на положителна мотивация и желанието за себедоказване на подрастващите.

Неукрепената и неуверена личност на подрастващите лесно се поддава на различни зависимости / алкохол, насилие и наркомания и др. /. За това от особено значение е здравата семейна среда, училището и обществото. Децата и учениците трябва да почувстват подкрепата и опората на семейството и училището, защото тяхната липса ги насочва да търсят решаване на своите проблеми в „приятелският кръг”.

В приятелската среда младият човек, трябва да се съобразява със създадените условия и порядки с нея и често е подтикван от лоши постъпки, което налага той да има достатъчно сили за преодоляването им. Това са сложни проблеми защото в групата всеки има своя роля и изпитва ролята на другите и ако се постави въпроса „вън или вътре в групата”, той е затруднен да вземе правилното решение.

Независимо от това всеки член на определен кръг задоволява своите основни социални нужди в признание, влияние, привързаност, стимулиране на сигурността и предаване на информация за всички области на живота.

Училището играе важна роля за възпитанието и поведението на учениците и за създаване на необходими умения и знания, които по-нататък той ще използва в обществото.

За това и отношението на ученика към учебният процес и училищната среда следва да се оценяват по-неговата мотивация и успеваемост. В последно време се увеличава броят на децата без мотивация, особено когато липсва помощ и подкрепа от родителите и от непрофесионално подготвените учители. Това води до отказването им от училище, което в някои отношения застрашително се увеличава. Непълното и икономически обосновано положение води до слаба

дисципліна, агресивно поведіння, липса на уваження към учителите, стресові състояння, претовареност с учебен материал.

Съвременното българско училище изпълнява своите функции / информираща, контролираща и оціняща /, но все още има да се желае за развитието на положителните способности на учениците. Трябва да се знае, че използваната „принуда“, предизвиква противопоставяне на налаганата дейност и засилва отрицателното отношение към учебният процес.

В материала се разглеждат сложните проблеми със здравето на децата в училищна възраст, условията на средата, в която живеят и начинът на техният живот, който те формират и утвърждават. Те оказват влияние и имат важно значение за здравословното състояние и пълноценно развитие на българските ученици. Съвременното състояние налага интегриране на дейностите, свързани с училищното здравеопазване и организирани форми на физкултура, спорт, активен отдиx и др.

Проблемите със здравето на учениците изискват разработване на училищна здравна стратегия, в която да се идентифицират предизвикателствата и постави ударение върху профилактиката.

Напоследък сме свидетели за увеличаване броя на хроничните заболявания характерни за училищна възраст / диабет – 14%, неправилно телодържане – 36 %, гръбначни изкривявания – 16 %, повишено артериално кръвно налягане – 12 %, алергични реакции. Затлъстяването като хронично заболяване, хронични стомашно-чревни заболявания води до, хронични стомашно-чревни заболявания / 8,6 % /. Това разнообразие на заболяванията представляват сериозен здравен проблем за училищната медицина. Те не са само защото се появяват още в училище, но и защото са причинно следствено обвързани с нарушения на дневният режим, нерегулирано хранене, информационна претовареност водеща до стрес, голяма натовареност водеща до умора и др.

Тревожна е констатацията, че някои от заболяванията водят началото си в ранна детска възраст и са изключително неблагоприятен факт, тъй като колкото по-рано започнат, толкова по-неблагоприятен е техният ход.

Изводи.

1. Установява се, че и в трите условно разпределени направления в развитието на децата се проявяват със значително по-голяма сила и неблагоприятни последици.
2. Независимо, че децата се развиват хармонично, има редица недостатъци причиняващи промени в телесните размери.
3. Анализът на факторите оказващи влияние върху психо – емоционалното състояние на учениците и тяхната адаптация към съвременните реалности, значително се разминават.

4. Неактивността на семейната среда и особено на училищната, тласка децата към приятелският кръг и към нежелани негативни прояви.
5. Здравното състояние на българските ученици е значително влошено, особено след закриването на лекарските кабинети в училищата.

Литература

1. Василев С.В - Основы возрастной и конституциональной антропологии. 1996, М. 327 с.
2. Великов Б. - Психологически конфликти в ранна юношеска възраст.1996, ВТ. Унив.изд. "Св.св.Кирил и Методий".
3. Вердуго Р., Фере А.М. - Насилие на работното място в обслужващите сектори по отношение на образованието - проблеми, решения, средства - работен доклад 208. МОТ Женева, 2003.
4. Доклад за развитието на човека и програма на ООН за развитието. С, NDP. 1980 - 1998,56.
5. Делто Ф. - Тийнейджърите - най-после отговор на вашите въпроси. С.Наука и изкуство.2003.
6. Децата на България - КМД при МС,С.1996, стр.236.
7. Ериксън Е. - Идентичност, младост, криза.С.Наука и изкуство.1996
8. Здравеопазването в Европа - стратегически подход, документ на дискусия за здравна стратегия.3,Нови разпоредби 2007,стр.4.
9. Златанова Р. Семейството и девиантното поведение на подрастващите.Сп."Социални проблеми". 1988, 2, 133-141.
10. Йорданов Й. и колектив – Антропология на населението на България в края на ХХ век.Акад.изд."Марин Дринов".2006,431.
11. Карагъзов И. Промени на самооценката при социално психически деформации у подрастващите.Сп."Психология",6,1984.
12. Лъчкова, М., М. Стойкова, В. Михайлова, Представата за качество на живот сред студенти от медицински специалности, Обща медицина, 2007г., 9, 34-41с.
13. Паспаланов Й., Щетински Д. (1980) Динамика на симптомо-комплекса на тревожността, като личностна характеристика. Сбор. Психическа регулация на дейността. С. 235-266.
14. Русенова В. За влиянието на стресогенните фактори върху подрастващите в съвременните социални ситуации БАН. 2003.
15. Савов С. - Особенности в половото съзряване при момчета и момичета активно занимаващи се със спорт. Сбор.Адаптационних изменения и организма и физических нагрузов. Каунас. Литва. 1996.122-129.
16. Савов С. Соматотип и спортен подбор. изд. на ЦС на ВСФС.1983, 234 с.
17. Стоев В., Здр.Станчев - Спорт и пубертет. С. МиФ,1981, 167 с.
18. Стоев Т., Ж.Христов, В.Ботева Семейството – естествена среда за хармонично развитие на децата.2003.Нац.конф."Стрес", 217-222 с.
19. Стоев Т. Поведенчески зависимости в детска възраст. Конф."Децата, семейството, училището, обществото" . П. 2007.
20. Стоев Т., Ж.Христов Физическо развитие и дееспособност на момчета и момичета в пубертетен период. J. Anthropology С. 13.
21. Стоянова К., Т.Стоев Семейна социална политика.С.изд."Торакс".1997.
22. Стаматов Р.(1998) - Общуването с другия.изд."Сема".П.2001.

23. Сесия на ООН - „Светът подходящ за деца и реалната ситуация в България”.2003, С.7.
24. Тотева М. Соматотипология в спорта.С.МиФ, 1998, 248.
25. Христов Ж, Т.Стоев Полово развитие на момчета и момичета в пубертетна възраст. J.Antropology С. 13.
26. Христов Ж. Епидемиология на стреса при лекари и учители.Док.дисерт.2004.С.
27. Христов Хр. Детска психология.Медицина и физкултура.С.1987.
28. Ценова Б. Психосоматични оплаквания при „мъжки” и „женски” професии.сп.”Психосомат. медицина. 1998. 1/2 С. 154-157.
29. Цонев Ц, Иво Нацов Психиатрия и соматична медицина.2002. "Торакс прес".
30. Burke, R.J. (1986) Occupational and life stress and family: conceptual frameworks and research findings. International Review of Applied Psychology, 35, 347-369.
31. Cox, T., & Leather, P. (1994) The prevention of violence at work: application of a cognitive behavioural theory. In: CL Cooper & I. Robertson (eds) International Review of Industrial and Organizational Psychology, Wiley & Sons, Chichester.
32. Eysenck H.J., Sysenck M.W. (1985) Personality and individual differences: A natural science approach.N4.plenum press.
33. Jeffrey D(2006) La violence faite aux enseignants: etats des lieux – conf. ”Violence, crime et societies, Paper Sofia 28-29 scpz.
34. London H, Exner J.E.(1978) Dimensions of personality NY Wiley.
35. Reilly J., E.Methven et al – Health consequences of obesity – Arch. Dis. Child. 2003, 88, 748-52.
36. Stafford RS, V.Masra et al – National patterns of physician actives related to obesity management Arch.Fam.Med.2000.9, С. 631- 638.

Єфремова Г.

*старший викладач кафедри теорії та методики вищої професійної освіти,
Сумський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти*

Чайченко Н.

доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри теорії та методики вищої професійної освіти, Сумський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти

УДК 37.013.42

СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНІ ОСНОВИ ПРОФЕСІЙНОЇ АДАПТАЦІЇ ОСОБИСТОСТІ

Стаття присвячена аналізу соціально-педагогічних основ професійної адаптації особистості. Визначені зміст, структурна періодизація та сутнісні характеристики професійної адаптації особистості.

Ключові слова: професійна адаптація, адаптивність, професіоналізація, ідентифікація.

Ефремова Г.

старший преподаватель кафедры теории и методики высшего профессионального образования, Сумской областной институт последипломного педагогического образования

Чайченко Н.

доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой теории и методики высшего профессионального образования, Сумской областной институт последипломного педагогического образования

**СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ
ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ АДАПТАЦИИ ЛИЧНОСТИ**

Статья посвящена анализу социально-педагогических основ профессиональной адаптации личности. Определены содержание, структурная периодизация и сущностные характеристики профессиональной адаптации личности.

Ключевые слова: профессиональная адаптация, адаптивность, профессионализация, идентификация.

Efremova G.

senior teacher of the Department of Theory and Methodology of Higher Professional Education, The Sumy Regional Institute of Post-graduate Pedagogical Education

Chaychenko N.

doctor of pedagogical sciences, professor, Chair of the Department of Theory and Methodology of Higher Professional Education, The Sumy Regional Institute of Post-graduate Pedagogical Education

**SOCIAL-PEDAGOGICAL BASES OF PROFESSIONAL ADAPTATION
OF PERSONALITY**

The article is devoted to the analysis of social-pedagogical bases of professional adaptation of personality. Maintenance, structural division into periods and essence descriptions of professional adaptation of personality are given.

Key words: professional adaptation, adaptiveness, authentication.

Постановка проблеми. Сучасний етап розвитку українського суспільства характеризується зростаючим динамізмом суспільно-політичного життя, радикальними соціально-економічними перетвореннями, значними соціокультурними трансформаціями та змінами. Стрімка інформатизація суспільства зумовлює зміни освітніх пріоритетів, суттєву модернізацію всіх її складових, орієнтацію на гуманістичні цінності, на пріоритет екологічного над техногенним, аксіологічного над інформаційним, творчого над репродуктивним, адаптивного, динамічного над усталеним і незмінним, підвищує вимоги до

фахівця, який відіграє провідну роль у реалізації стратегічних завдань освітньої сфери.

Тому однією з актуальних проблем сучасної освіти є удосконалення професійної діяльності фахівців, що передбачає якісно інший рівень особистісного та професійного розвитку фахівця нового типу – мобільного, компетентного, адаптивного, конкурентоспроможного, що орієнтується в сучасному світі, вільно розпоряджається своєю професійною кваліфікацією, адаптується до нових умов професійної діяльності, де адаптація є постійною потребою особистості.

Метою нашого дослідження є аналіз соціально-педагогічних основ професійної адаптації особистості, що полягає у визначенні змісту, структурної періодизації та сутнісних характеристик професійної адаптації особистості.

Виклад основного матеріалу. Вихідним поняттям і структурним елементом будь-якої професійної діяльності є важливий і складний процес адаптації до неї. Тому одним із пріоритетних завдань роботи з молодими спеціалістами, на наш погляд, є адаптація до професійної діяльності та ефективна професіоналізація останніх. Оскільки від успішного процесу адаптації залежить якість виконання службових обов'язків та кінцевий результат професійної діяльності. На нашу думку, професійна адаптація являє собою пристосування людини до нових для неї умов професійної діяльності. У свою чергу, особливістю професійної адаптації є інтеріоризація (привласнення) особистістю цілей діяльності, які ставляться суспільством і соціальним інститутом перед професіоналами. Тим часом, процес професіоналізації охоплює практично всі сфери професійної діяльності, в результаті чого професія стала універсальним соціальним інститутом, а приналежність до соціальної групи – головним засобом соціальної ідентифікації (ототожнення) професіонала.

Водночас, становлення професіонала – це, насамперед, проблема особистісного й соціального розвитку фахівця, який повинен бачити свою професію в усій сукупності її широких соціальних зв'язків, знати пропонувані до неї та її представників вимоги, розуміти зміст і специфіку своєї професійної діяльності, орієнтуватися в колі професійних задач і бути готовим вирішувати їх у мінливих умовах сучасного суспільства [2, с.80].

Відповідно до цього, професійна адаптація – це пристосування людини до вимог професії. Вона здійснюється на базі здобутих під час професійної підготовки знань і вмінь. Процес професійної адаптації залежить як від об'єктивних факторів (складності самої професії), так і від власне особливостей самого працівника, тобто суб'єктивних факторів (його інтересів, індивідуально-психологічних властивостей). У свою чергу, професійна адаптація полягає в активному освоєнні професії, її тонкощів,

специфіки, необхідних навичок, прийомів, способів прийняття рішень тощо. Складність професійної адаптації залежить від широти діяльності, інтересу до неї, змісту професійної діяльності, впливу професійного середовища, індивідуально-психологічних властивостей людини.

У зв'язку зі сказаним вище, під соціально-педагогічними основами адаптації ми розуміємо визначення змісту, періодизації та сутнісних характеристик професійної адаптації особистості.

Зміст професійної адаптації особистості. У своїх дослідженнях інтеракціоніст Л. Філіпс вважає, що адаптація обумовлена як внутрішніми, так і зовнішніми факторами середовища. При цьому адаптивність виявляється у двох типах відповіді особистості на вплив середовища. Перший – прийняття умов й ефективна відповідь на соціальні очікування, а другий – неприйняття нових і потенційно небезпечних умов. У свою чергу Т. Парсонс як і більшість дослідників стверджував, що адаптацію можна розглядати як складову соціалізації та як її провідний механізм.

У межах когнітивного підходу Ж. Піаже адаптація здійснюється за допомогою двох механізмів: асиміляції, коли людина намагається пристосувати нову ситуацію до дійсних структур, та акомодатії, коли сама особистість змінюється, пристосовуючись до нової ситуації [3]. При цьому визначальну роль у соціальній поведінці слабозвиненої особистості відіграють процеси акомодатії, а найрозвиненішої особистості – процеси асиміляції. Аналізуючи поведінковий підхід до адаптації, виділимо погляд Г. Айзенка, який вважає, що адаптація особистості – це такий її стан, коли потреби індивіда, з одного боку, а вимоги професійного та соціального середовища – з іншого, повністю задоволені. Відповідно це стан гармонії індивіда та професійного середовища. У свою чергу, серед основних підходів до вивчення змісту професійної адаптації виділяється діяльнісний підхід. Зокрема, умовою успішної адаптації виступає свідоме ставлення до основної діяльності та обов'язкове опосередкування адаптації персоналу колективною діяльністю.

Водночас, представники *психодинамічного напрямку* вважали, що професійний вибір і подальше професійне визначення людини спричинені структурою *потреб*, що складаються у ранньому дитинстві. А. Адлер вважав, що питання вибору професії, покликання є одним з важливих питань життя людини. В його концепції почуття неповноцінності і прагнення до переваги, будучи загальними чинниками, визначають поведінку, впливають на вибір професії та обумовлюють розвиток різноманітних здібностей.

Ряд учених розуміють адаптацію, в т.ч. професійну, як *задоволеність* (як функцію відповідності докільця потребам працівника), як стан, обумовлений референтною групою, мікросоціумом.

Отже, під професійною адаптацією ми розуміємо процес встановлення відповідності між рівнем професійних потреб і рівнем їх задоволення. Відповідно до сказаного вище, наявні потреби задовольняються і утворюють нові потреби (потреби – задоволення – нові потреби) якісно нового, вищого рівня. На нашу думку, це певна схема професійного розвитку особистості, де адаптація виступає характеристикою інтенсивності розвитку.

Періоди професійної адаптації особистості. Аналіз літературних джерел дозволяє вести мову про існування декількох підходів до визначення адаптаційної періодизації фахівця. Науковці Г.А. Слесарьов і А.Д. Субочева виокремлюють три періоди адаптації персоналу: дисфункціональний (перші дні й тижні в організації); стереотипний (до одного року) і функціонально-ініціативний (до трьох років) [5, с.135]. Н.П. Лукашевич виділяє чотири етапи процесу адаптації, звертаючи увагу, перш за все, на глибину адаптації: навчальний, прийнятний, високий і лідерства [1, с. 252 – 255].

У свою чергу, Н.К. Рашитова виокремлює декілька періодів адаптації до професійної діяльності: *навчальний* (6–9 місяців), який пов'язано з орієнтацією адаптанта у нових умовах роботи; *критичний* (до одного року), якому властиві найбільші внутрішні особистісні й інтерактивні конфлікти (у цей період виявляються переживання особистості, що пов'язані з труднощами адаптації); *стабілізації* (від одного до трьох років), коли на перший план виходить мотиваційна підсистема, тобто виробляється стійке ставлення спеціаліста до нової посади, стають очевидними цілі його діяльності [4, с. 211].

У зв'язку з цим, вважаємо, що єдиного, усталеного підходу щодо виокремлення адаптаційних періодів у дослідників немає. Отже, періоди, етапи адаптації можуть і повинні визначатися із всебічним урахуванням як специфіки діяльності, так і конкретних соціальних характеристик суб'єктів і об'єктів адаптації.

Сутнісні характеристики професійної адаптації особистості. При визначенні процесу адаптації можна вказати на її *основні характеристики*: цілісність, динамічність у поєднанні з відносною стійкістю, неперервність, тривалість, адаптованість, активна і пасивна форми адаптації.

Отже, адаптацію розглядаємо як *цілісний процес*. Насамперед це стосується структурування процесу адаптації за її компонентами. Структурними одиницями адаптації є компоненти (енергетичний, середовищний, діяльнісний, соціальний, професійний, індивідуально-особистісний), значимі для реалізації актуалізованої потреби. Вимога цілісності досліджуваного процесу передбачає врахування всіх компонентів і показників, які визначають особливості перебігу процесу адаптації.

Професійна адаптація – це *динамічний процес*, який постійно змінюється під впливом об'єктивних і суб'єктивних чинників, у т. ч. під впливом чинників часу і простору (ситуації). Динамічність адаптації характеризує лише момент дослідження і деяку зону найближчого розвитку, вказує на інтенсивність реалізації актуалізованої потреби. При оцінці рівня адаптації дуже важливо відділити функціональний стан організму від стану задоволеності як результату адаптації. Функціональний стан є поверховим, короточасним, нестійким, повністю залежним від зовнішніх обставин.

Процес професійної адаптації, незважаючи на свою динамічність, має *відносно стійкі, інертні* складові. Показник задоволеності, яким характеризується результат адаптації, непідвладний різким коливанням: означає зміни в діапазоні від декількох місяців до декількох років. Показником адаптації є загальний емоційний фон. Пускові механізми, які визначають динаміку процесу адаптації, складні та різноманітні. Відносна стійкість процесу адаптації дозволяє виділити життєво важливі проблеми особистості, які визначають стратегію її функціонування і професійного розвитку. Практична і теоретична важливість визначення тенденцій процесу адаптації вказують на необхідність повторних замірів показника адаптації по закінченню деякого терміну з дотриманням певних тимчасових інтервалів.

Водночас, професійна адаптація – це *неперервний процес*. Особистість постійно знаходиться в процесі адаптації. Адаптація не може бути повною і перервною (обмеженою), адже професійний розвиток особистості неперервний. Думки багатьох авторів в питанні динамічності, неперервності процесів адаптації однакові. Процес адаптації ніколи не буває закінченим. Його відмінною властивістю є неперервність [4, с.212].

Розрізняють *активні й пасивні форми* адаптації. Пасивну адаптацію характеризує зниження чутливості та охоронної реактивності. Вона проявляється в процесі звикання до різних несприятливих чинників середовища. У свою чергу, тривалість процесу адаптації залежить від поставлених цілей, особливостей середовища, життєвого досвіду адаптанта. Так, терміни професійної адаптації визначаються у рамках п'яти років. Поступове нагромадження пристосувального досвіду відбувається в новому середовищі в змістовому плані як відношення стійкої рівноваги між особистістю і середовищем; а в результативному плані як підсумок розвитку пристосувального процесу – адаптивність, його якісний етап. Адаптивність – це природжена та набута здатність до адаптації, тобто пристосування до всієї багатоманітності життя при будь-яких умовах. Вона виступає результатом стійкої адаптації, спроможністю людини до адаптації, як сукупність властивостей і особливостей, необхідних для стійкого існування людини в

конкретному середовищі. Як стійке пристосування до соціальних умов середовища, адаптивність включає у себе процес їх нагромадження і передбачає: а) адекватне сприйняття навколишньої дійсності і самого себе; б) адекватну систему відносин і спілкування з навколишніми; в) мінливість (адаптивність) поведінки у відповідності з рольовими очікуваннями інших і вимогами діяльності.

Висновки. Проаналізувавши розглянуті погляди та підходи до проблеми адаптації, сформулюємо дефініцію зазначеного явища. Під «професійною адаптацією» ми розуміємо складний психологічний процес, який полягає в узгодженні взаємних очікувань людини як суб'єкта діяльності і професійного середовища. У свою чергу, професійну адаптацію розглядаємо як процес, який впливає на неперервний професійний розвиток особистості, що є результатом та головним критерієм адаптації. Разом з тим, адаптація – це не розвиток особистості загалом, а одна із умов, яка визначає її професійний розвиток, тобто вона є складовою професійного розвитку особистості, обов'язковою, але не єдиною. Оскільки на професійний розвиток особистості впливають також інші складові, наприклад, генетична складова – здібності (нахили). З цього випливає, що професійний розвиток особистості свідчить про високий рівень адаптації та адаптивності особистості.

Таким чином, під «професійною адаптацією особистості» ми розуміємо перманентний процес взаємного пристосування, корекції інтересів, сподівань та вимог фахівця і умов професійної діяльності внаслідок чого відбувається розвиток та збагачення як особистості в цілому, так і професійного поля зокрема.

Література

1. Лукашевич Н.П. Производственная адаптация молодых рабочих в условиях перестройки: дис. ... доктора филос. наук : 09.00.02 / Н.П. Лукашевич М., 1989. – С. 252 – 255.
2. Мельничук І.М. Теорія і практика професійної підготовки майбутніх соціальних працівників засобами інтерактивних технологій / І.М. Мельничук. – Тернопіль : Економічна думка, 2010. – 326 с.
3. Пиаже Ж. Избранные психологические труды. Психология интеллекта. Генезис числа у ребенка. Логика и психология / Жан Пиаже : пер. с франц. – М. : Просвещение, 1969. – 659 с.
4. Рашитова Н.К. Адаптація до змін у професійній діяльності як об'єкт досліджень / К.Н. Рашитова // Актуал. пробл. держ. упр. : Зб. наук. пр. – Д. : ДРІДУ НАДУ, 2005. – Вип. 4 (22). – С. 210 – 218.
5. Слесарев Г.А. Уровни производственной адаптации молодых рабочих / Г.А. Слесарев, А.Д. Субочева // Социологические исслед. – 1981. – № 4. – С. 135 – 142.

Блудова А.

старший викладач Навчально-наукового професійно-педагогічного інституту Української інженерно-педагогічної академії

УДК 65.012.32

РОЛЬ МІЖСОБИСТІСНИХ І ОРГАНІЗАЦІЙНИХ КОМУНІКАЦІЙ У ПРОЦЕСІ ОБМІНУ ІНФОРМАЦІЄЮ

У статті доведено вплив міжособистісних і організаційних комунікацій на обмін інформацією між двома або кількома працівниками з метою забезпечення високої якості комунікативних процесів.

Ключові слова: *комунікативний процес, міжособистісні комунікації, організаційні комунікації, удосконалення процесу спілкування.*

Блудова А.

старший преподаватель Учебно-научного профессионально-педагогического института Украинской инженерно-педагогической академии

РОЛЬ МЕЖЛИЧНОСТЫХ И ОРГАНИЗАЦИОННЫХ КОММУНИКАЦИЙ В ПРОЦЕССЕ ОБМЕНА ИНФОРМАЦИЕЙ

В статье доказано влияние межличностных и организационных коммуникаций на процесс обмена информацией между двумя или несколькими работниками с целью обеспечения высокого качества коммуникативных процессов.

Ключевые слова: *коммуникативный процесс, межличностные коммуникации, организационные коммуникации, усовершенствование коммуникаций.*

Блудова А.

Senior teacher of Educational - scientific professionally - pedagogical institute of the Ukrainian engineer - pedagogical academy

ROLE OF THE INTERPERSONAL AND ORGANIZATIONAL COMMUNICATIONS ON THE MODERN STAGE

A study is well-proven in the article influence of the interpersonal and organizational communications on to the process exchange of information between two or more workers with the purpose of providing of high quality of communicative processes.

Key words: *communicative process, interpersonal communications, organizational communications, improvements of communications.*

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок з важливими науковими чи практичними завданнями. Важливим аспектом у контексті вивчення впливу міжособових та організаційних комунікацій на процес обміну інформацією між двома або декількома

працівниками з метою удосконалення та забезпечення високої якості комунікативних процесів.

Ми виходили з того, що комунікаційний процес - це процес обміну інформацією між двома або кількома людьми, працівниками з метою розв'язання певної проблеми.

Аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми, і на які спирається автор, виділення невирішених раніше частин загальної проблеми, котрим присвячується означена стаття. Багато науковців, педагогів-практиків розглядають проблему організації комунікативного процесу у контексті міжособистісних та організаційних комунікацій, серед яких Мескон, Альберт, Хедоурі та інші. Вони виділяють складові елементи процесу комунікацій: відправник джерела – той, хто генерує ідеї, збирає інформацію і передає її; повідомлення – інформаційна ідея, яка закодована за допомогою символів; канал – засіб передачі інформації; одержувач (споживач) – особа, для якої призначена інформація.

Формулювання цілей статті (постановка завдання). У статті традиційно розглядаються проблеми та шляхи вдосконалення міжособистісних комунікацій і ліквідації перешкод в організації взаємозв'язку між особами, працівниками, підрозділами тощо.

Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів. В управлінській діяльності комунікативні навички та риторичні здібності відіграють важливу роль. Адже від того, наскільки менеджеру вдасться налагодити взаємодію з підлеглими та колегами, переконати у необхідності виконання прийнятих управлінських рішень залежить ефективність діяльності організації загалом чи їх окремих структурних одиниць. Сутність комунікацій становлять взаємозв'язки між працівниками, підрозділами, організаціями тощо. Вони супроводжують усі процеси, що відбуваються в організації.

Комунікаційний процес – це процес обміну інформацією з метою розв'язання конкретної проблеми.

Невід'ємними елементами процесу комунікацій є: відправник (джерело) – особа, група осіб (підрозділ), організація, яка генерує ідеї, збирає та передає інформацію; повідомлення – інформаційна ідея, закодована за допомогою символів; канал – засіб передавання інформації; одержувач (споживач) – особа, група осіб (підрозділ), організація, для яких призначена інформація.

У комунікаційних процесах постійно виникають шуми, які деформують зміст повідомлення, спричиняють відхилення, помилки тощо. Тому обов'язково слід враховувати можливі неточності під час

передавання інформації, пам'ятаючи водночас, що часто комунікаційний процес триває лише кілька секунд.

Комунікаційний процес охоплює такі етапи: інформування або вибір ідеї (зародження ідеї); кодування (перетворення ідеї на повідомлення за допомогою слів, жестів, інтонації); вибір каналу (вибір способу передавання за допомогою телефонного, електронного зв'язку, відеострічок тощо); передача ідеї (повідомлення); декодування (трансформація символів відправника в думки одержувача); оцінювання та уточнення повідомлення; здійснення зворотного зв'язку (відправник і одержувач міняються комунікаційними ролями).

Їх поліпшує усунення міжособистісних бар'єрів, зумовлених сприйняттям інформації; семантичних бар'єрів; невербальних перепон; неякісних зворотних зв'язків; невміння слухати й передавати інформацію. Бар'єри, зумовлені сприйняттям інформації, виникають внаслідок конфлікту між сферами компетенції та базами суджень відправника й одержувача інформації. Учасники комунікативного процесу кожної проблеми можуть мати різні погляди, які ґрунтуються на загальній поінформованості про ситуацію, життєвому професійному досвіді. Інформація може сприйматися вибірково внаслідок різних інтересів, потреб, емоційного стану людей і стану навколишнього середовища. У результаті закодовану відправником ідею деформують, усвідомлюють частково. Для того щоб за таких обставин комунікативний процес відбувся успішно, необхідно подати інформацію у формі, яка викликати позитивні емоції й інтерес. Одержувач може по-своєму інтерпретувати отриману інформацію. Щоб усунути цей бар'єр, до передавання інформації, слід з'ясувати і скоригувати позицію (установку) одержувача. Часто такий бар'єр створює відмінність соціальних установок учасників комунікативного процесу, тобто перенесення на процес комунікації попередньої негативної чи позитивної установки (ставлення до людини), яка загрожує зашкодити успішному комунікативному процесові. Для формування позитивних соціальних установок у взаємовідносинах, особливо між керівником і підлеглими, необхідно формувати позитивний клімат, який тримався б на відкритості й довірі.

Семантичні бар'єри зумовлені різним розумінням символів (слів і значень), якими обмінюються відправник і одержувач інформації. Для їх усунення співробітникам необхідно уникати вузькопрофесійного жаргону, набувати культури мовлення.

Невербальні перепони виникають внаслідок неправильного трактування учасниками комунікативного процесу виразу очей, міміки, жестів, інтонації, модуляції голосу та ін. Тому необхідно вміти «читати»

людей за їхніми невербальними сигналами. Часто цей процес утруднюють національно-культурні особливості трактування невербальних символів.

Неякісні зворотні зв'язки. Свідченням їх є емоційна загерметизованість суб'єктів комунікаційного процесу, що ускладнює процес комунікативної взаємодії. Забезпечення зворотного зв'язку дозволяє зорієнтуватися, наскільки одержувач інформації зрозумів її відправника.

Зворотного зв'язку досягають, задаючи запитання, відповіді на які дають змогу з'ясувати ступінь розуміння одержувачем отриманої інформації. Можна також спонукати людину, якій послана інформація, повторити її. Про наявність чи відсутність зворотного зв'язку свідчить реакція одержувача послання (вираз обличчя, тон розмови, поза, жести). Однією з форм його – є результати виконання завдання. Ефективним способом устанавлення зворотного зв'язку є практика відкритих дверей – устанавлення певних днів і годин, у які підлеглі можуть прийти до керівників і обговорити з ними будь-які питання.

Невміння слухати й передавати інформацію. Проявляється воно у нездатності адекватно сприймати факти, повідомлені у процесі комунікації, і почуття, які володіють учасниками комунікативного процесу. Це ускладнює розуміння ситуації, породжує сумніви у відправника послання щодо уважного ставлення до повідомлення, а інколи і поваги до себе.

Ефективність міжособистісних комунікацій покращує застосування певних технічних прийомів: уточнення власних ідей перед передаванням повідомлення; стеження за мовою, позами, жестами, інтонацією, які під час передачі повідомлення мають випромінювати відкритість, повагу до особистості одержувача повідомлення, розуміння його проблем; використання точних слів, які унеможливають нечітке розуміння послання одержувачем; обов'язкове встанавлення зворотного зв'язку.

Знання перешкод, які утруднюють комунікації, дозволяє їх подолати повністю або частково.

Підвищення ефективності інформаційного обліку. Ефективність комунікацій поліпшують: регулювання інформаційних потоків, цілеспрямовані управлінські дії, побудова систем зворотного зв'язку та систем збору пропозицій, видання інформаційних бюлетенів, застосування сучасних інформаційних технологій. Регулювання інформаційних потоків. На всіх рівнях управління необхідно чітко знати сформульовані кількісно і якісно інформаційні потреби керівників та фахівців. Вдосконаленню комунікативних процесів сприяють зустрічі з колективом, на яких обговорюються вдосконалення інформаційного обміну, регулярні оперативні наради. Систему зворотного зв'язку утворюють відрядження працівників центрального апарату у територіально віддалені структурні підрозділи організації; опитування працівників, які повинні з'ясувати, наскільки

зрозуміло доводять до працівників цілі їх діяльності, які проблеми існують і які можуть виникнути, наскільки вони забезпечені необхідною для роботи інформацією, чи відкриті їх керівники для пропозицій тощо.

Для полегшення руху інформації знизу вгору розробляють також системи збору пропозицій, які дають змогу кожному працівнику генерувати ідеї стосовно діяльності організації. З цією метою використовують спеціальні скриньки для пропозицій, однак це не гарантує впевненості, що вони розглянуті. Необхідно, щоб усі в організації знали, що автори пропозицій, які принесли реальну користь, будуть відповідно про стимульовані. Нерідко практикують «гарячі телефонні лінії», якими можуть скористатися працівники, висуваючи питання або подаючи пропозиції. Організація може видавати бюлетень із запитаннями й відповідями на них керівників. Удосконаленню зворотного зв'язку сприяє робота групи керівників і рядових працівників, які обговорюють питання, що мають взаємний інтерес (наприклад, гуртки якості).

Застосування сучасних інформаційних технологій. Досягнення у сфері інформаційних технологій динамізують і прагматизують обмін інформацією в організаціях. Створення інтернет-мереж (внутрішніх) дозволяє через електронну пошту надсилати письмові повідомлення будь-якому працівнику організації. Це знижує потребу в телефонному зв'язку. За допомогою сучасної комп'ютерної техніки в системі телекомунікаційних мереж можна проводити відео-конференції, обговорювати проблеми в режимі візуального контакту. Запорукою удосконалення комунікацій в організаціях є дотримання основних принципів інформаційних відносин, закріплених у Законі України «Про інформацію»: гарантованість права на інформацію; відкритість, доступність інформації та свобода її обміну; об'єктивність, вірогідність інформації; повнота й точність інформації; законність одержання, використання, поширення та зберігання інформації.

Громадяни України, юридичні особи і державні органи мають право на інформацію, що передбачає можливість вільного одержання, використання, поширення та зберігання відомостей, необхідних їм для реалізації ними своїх прав, свобод і законних інтересів, здійснення завдань і функцій.

Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок у даному напрямку. Підсумовуючи вищевикладене, зазначимо, щоб інформація виконувала свою роль у процесі менеджменту, вона має відповідати таким вимогам: точності, чітко визначеній періодичності надходження, своєчасності (оперативності), повноті, корисності, доступності. У сучасному менеджменті використовують інтегровані системи інформаційного забезпечення, які передбачають відокремлення творчих процесів розроблення управлінських рішень від технічних

операцій реалізації інформаційного забезпечення. Обмін інформацією здійснюють шляхом комунікативних процесів, внаслідок яких керівники одержують необхідну для прийняття ефективних рішень інформацію і доводять рішення до підлеглих теж у формі інформації. На ефективність інформаційно-комунікативних процесів в організаціях впливають численні об'єктивні і суб'єктивні чинники. Для усунення їх негативної дії використовують різноманітні способи, які дають змогу підвищити ефективність інформаційного обміну й міжособистісних та організаційних комунікацій в організації.

Література

1. Кузьмін О.Є., Мельник О.Г. Основи менеджменту: Підручник. – К.: Академвидав, 2003. – 414 с.
2. Хміль Ф.І. Основи менеджменту: Підручник. – К.: Академвидав, 2003. – 608 с.

Шпакова Н.

викладач Запорізького національного університету, м. Запоріжжя

УДК: 378.147:811

ПРОБЛЕМА МОТИВАЦІЇ ВИВЧЕННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ ТА ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ЇЇ ФОРМУВАННЯ

Стаття присвячена проблемі мотивації вивчення іноземних мов та педагогічним умовам її формування. Доведена її важливість як вирішального чинника ефективності навчального процесу.

Ключові слова: мотивація, іноземна мова, педагогічні умови формування, мовне виховання.

Шпакова Н. Г

преподаватель Запорожского национального университета

ПРОБЛЕМА МОТИВАЦИИ ИЗУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА И ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ЕЕ ФОРМИРОВАНИЯ

Статья посвящена проблеме мотивации изучения иностранных языков и педагогическим условиям ее формирования. Доказана ее необходимость как решающего фактора эффективности учебного процесса.

Ключевые слова: мотивация, иностранный язык, педагогические условия формирования, языковое воспитание.

Shpakova N.

Teacher of Zaporizhzhia national university

PROBLEM OF MOTIVATION IN LEARNING FOREIGN LANGUAGES AND PEDAGOGICAL CONDITIONS OF ITS FORMATION

The article is devoted to the problem of studying motivation of foreign languages and pedagogical conditions of its formation. Its necessity as the main factor of studying efficiency has been shown.

Keywords: *motivation, foreign language, pedagogical conditions of its formation, language upbringing.*

Постановка проблеми. Мотивація є однією з фундаментальних проблем як вітчизняної, так і зарубіжної психології. У загальному плані мотивація це те, що визначає, стимулює, спонукає людину до виконання будь-якої дії, яка входить до діяльності, що визначається цим мотивом. Це джерело активності людини. Важливість її рішення визначається тим, що мотивація вчення є вирішальним чинником ефективності навчального процесу. Вона є пусковим механізмом будь-якої діяльності, чи то праця, спілкування чи пізнання.

Аналіз досліджень і публікацій. Цією проблемою займалися і займаються В. В. Давидів, П. Я. Гальперін, Н.В. Єлфімова, Д.Б. Єльконін, Л.В.Занков, В. А.Крутецький, О. М.Леонт'єв, А.К.Маркова, Н.Ф. Тализіна, С. Л.Рубінштейн, А.В.Петровський, П. І. Якобсон, М.Г. Ярошевський та інші. Проблему дослідження мотивації висвітлено в працях таких дослідників, як К.Мадсен, А.Колман, Х.Хекхаузен, В.Вілюнас, С.Г.Москвичов. Мотивації навчальної діяльності присвячені праці А.К.Маркової, І.В.Зайцевої, Н.О.Арістової, Є.Ю.Пятаєвої, М.І.Алексєєвої, О.С.Гребенюка. Б.Вайнер, А.Бандура, Є.Десі, Р.Райан, Т.О.Гордєєва досліджують мотивацію досягнення.

Мета даної статті полягає у здійсненні аналізу сутності поняття “мотивація” та аналізу умов її формування.

Виклад основного матеріалу. Складність і багатоаспектність проблеми мотивації обумовлює множинність підходів під час розуміння її сутності, природи, структури, а також методів її вивчення. У вітчизняній психології мотивація розглядається як складний багаторівневий регулятор життєдіяльності людини - її поведінки, діяльності. Мотивація як складна багаторівнева неоднорідна система спонукачів, включає в собі потреби, мотиви, інтереси, ідеали, прагнення, настанови, емоції, норми, цінності тощо.

Існує зовнішня та декілька видів внутрішньої мотивації. Зовнішня мотивація, як правило, націлює учнів на досягнення кінцевого результату вивчення. Внутрішня мотивація має сильний стимулюючий вплив на процес вивчення. А для цього необхідно будувати процес вивчення таким чином, щоб ті хто вивчають мову на кожному етапі відчували просування до наміченої цілі. Крім широко відомої зовнішньої та внутрішньої мотивації, в зарубіжній психології розрізняють глобальну, ситуаційну та

інструментальну мотивацію. Дослідження показали, що усі види мотивації необхідні при вивченні іноземної мови.

Т.О.Гордєєва запропонувала системну модель процесу мотивації діяльності, яка представлена ціннісно-цільовим блоком – системою мотивів, цілей та цінностей, які запускають поведінкові, когнітивні та емоційні процеси мотивації діяльності, орієнтованої на досягнення. На думку дослідниці, цей блок має пріоритетне значення для визначення присутності мотивації у суб'єкта. Когнітивний блок - це підсистема, яка містить передусім уявлення про контрольованість процесу та результату діяльності, які описуються такими компонентами:

- 1) уявлення про особисту відповідальність за успіхи та невдачі;
- 2) віра у власні здібності впоратись з певною діяльністю;
- 3) очікування успіху або невдачі.

Емоційний блок мотивації діяльності досягнення може бути охарактеризований через: 1) наявність переживання задоволення від зусиль, які спрямовані на досягнення результату і 2) особливості емоційних реакцій, які демонструє суб'єкт, коли стикається з труднощами та невдачами.

Важливими для нашого дослідження є погляди О.С. Гребенюка та Т.Б.Гребенюк, згідно з якими мотиваційне забезпечення навчальної діяльності передбачає певну послідовність мотиваційних станів, які постійно спонукають діяльність в цілому та підтримують її безперервність та стабільність. Запропонована схема мотиваційного забезпечення навчальної діяльності містить такі елементи: 1) зосередження уваги того, хто навчається, на ситуації навчання; 2) усвідомлення смислу майбутньої діяльності; 3) усвідомлений вибір мотиву; 4) цілепокладання; 5) прагнення до цілі (виконання навчальних дій); 6) прагнення до досягнення успіху (усвідомлення впевненості у правильності власних дій); 7) самооцінка процесу і результату діяльності (емоційне ставлення до діяльності) [6, с.405-407].

З огляду на вищевикладене, під мотивацією процесу формування комунікативної компетентності майбутнього маркетолога розуміємо систему зовнішніх та внутрішніх мотивів, які спонукають і спрямовують поведінку студента на здійснення успішної продуктивної пізнавальної діяльності та успішне оволодіння компонентами комунікативної компетентності.

Управління мотивацією вивчення іноземній мові є однією з центральних проблем методики вчення у ВНЗ. Іноземна мова як предмет має певні специфічні межі, однією з яких є оволодіння іноземною мовою шляхом вчення умінню спілкування на ній. На жаль, на даний момент, вивчення

іноземної мови в основному носить штучно-навчальний характер через відсутність у студентів «природної потреби» в спілкуванні на іноземній мові.

Формування мотивації - це не переклад викладачем в голову учнів вже готових мотивів та цілей навчання. Формування мотивів - це насамперед створення умов для проявлення внутрішніх побуджень до навчання, усвідомленням їх самим студентом та подальше саморозвинення мотиваційної сфери.

Для оптимальної організації навчального процесу важливе в першу чергу глибоке знання мотивів навчання студента, і по-друге, вміння правильно виявляти їх і розумно управляти ними. У зв'язку з цим необхідно звернутися до теоретичних досліджень з проблем мотивації, а також визначити її зв'язок з вмістом вивчення іноземної мови; оскільки «навчальна діяльність спрямована на досягнення студентами певного позитивного або негативного результату в конкретній ситуації спілкування на мові, що вивчається.» [9, а]

Багаточисельні експерименти показали, що протягом одного навчального року відношення студентів до різних видів мовної діяльності на іноземній мові може різко змінюватися в негативну або позитивну сторони. Це у свою чергу залежить від стилю роботи викладача (постійне використання одного лише підручника, одноманітних видів вправ ослабляє позитивні емоції, і студент перетворюється на пасивного споглядальника), від результатів вивчення і тому подібне. Окрім цього для оптимальної організації мовно-розумової діяльності необхідно знати і типів мотивації. Мотивація учення може визначатися зовнішніми (вузькоособистісними) мотивами і внутрішніми мотивами [8].

Основним різновидом внутрішньої мотивації є комунікативна мотивація. Більшість студентів хочуть спілкуватися, переписуватися один з одним, з іноземцями, хочуть бути перекладачами, репортерами. Не дивлячись на таке їх прагнення до спілкування, саме цього типа мотивації найважче зберегти. У атмосфері рідної мови опанування іноземної мови з'являється як штучний засіб спілкування, це означає, що і ситуації, використовувані при вивченні, носять штучний характер. Як би викладач не прагнув створити природну ситуацію для спілкування, мова залишається штучним компонентом цієї ситуації. Тому необхідно більше звертатися до уяви студентів, до фантазії, до гри. Гра розкріпачує, стимулює фантазію, розкриває творчі можливості, властивості особистості. Ігри перетворюють навчання на живе цікаве заняття. Використання ігрових форм вивчення, і в першу чергу ролевих ігор, є відмітною особливістю інтенсивних методів. Завдання творчого характеру, що передбачають виконання в першу чергу мовних вправ, а також вправ з різною спрямованістю мовної дії, дозволяють уникнути одноманітності

дій, знижують розумову стомлюваність учнів. Використання проектних методів на уроках дозволяє комплексно реалізувати методичні і педагогічні завдання. Студенти з цікавістю опановують іноземну мову, у них формуються активні логіко-сміслові операції, створюється сприятлива обстановка для збереження і зміцнення мотивів у навчанні.

Однією з характеристик інтенсифікованого вивчення є особистісно-орієнтоване спілкування. Необхідно бути в курсі життя своїх студентів, знати про найбільш важливі події, які з ними сталися. Це дозволить студенту поділитися своїми радощами і неприємностями, проблемами, планами на майбутнє. Необхідно так само добре вивчити інтереси кожного студента і враховувати їх при організації спілкування. Не раз перевірено, що врахування інтересів тих, хто навчається, створює мотивацію, стимулює активність, дозволяє студентові більш повно розкрити свої здібності.

Особливе місце в інтенсивному вивченні відводиться роботі з музикою, піснями, віршами і наочними посібниками. Відмічено, що прослуховування віршів, а особливо пісень, не лише створює паузу для розслаблення, відпочинку, але і включає в роботу над матеріалом заняття. Велике значення треба надавати створенню комунікативної ситуації на занятті. Формулювання завдання повинне носити комунікативний характер, а зміст учбових матеріалів має бути цікаве.

Заняття оживає, коли його змістом стають факти, події, що безпосередньо торкаються тих, хто навчається. Важливим виглядом внутрішньої мотивації є мотивація, що породжується учбовою діяльністю. Потрібно, щоб студенти бачили мовну перспективу вживання мовного матеріалу. Так при введенні нових слів необхідно пояснити, що вони знадобляться для бесіди по темі, для сценки, для читання тексту і так далі.

Викладач своїм доброзичливим відношенням до студентів, своєю зацікавленістю в їх успіху стимулює їх активність. Позиція вчителя в учбовому колективі - це позиція помічника, консультанта, друга. Розумна вимогливість, робоча атмосфера і сприятливі умови для спілкування і є той оптимальний режим заняття, який виробляє у студентів стійку позитивну мотивацію до уроків іноземної мови.

У сучасних умовах стрімкого розвитку науки і техніки, швидкого накопичення і оновлення інформації неможливо виучити людини на все життя, поважно закласти інтерес до накопичення знань, навчити його вчитися. Різні сторони самостійної діяльності тих, хто навчається, їх самоорганізація, самоврядність, самоконтроль і самостійна робота стають предметом спеціальних досліджень.

Всі ми давно знаємо, що знання, отримані самостійно, шляхом подолання посильних труднощів, засвоюються міцніше. Адже в ході самостійної роботи кожен студент стикається із засвоюваним матеріалом,

концентрує на ньому свою увагу, мобілізуючи всі резерви інтелектуального, емоційного і вольового характеру.

Окрім того, що самостійна робота викликає активність студентів, вона носить індивідуалізований характер. Кожен студент використовує джерело інформації залежно від своїх власних потреб і можливостей. Ця властивість самостійної роботи додає їй гнучкий адаптивний характер, що значно підвищує відповідальність кожного окремого студента і як наслідок - його успішність. У раціональному використанні самостійної роботи криються значні резерви підвищення мотивації. Її ефективність залежить від того, наскільки вона має добровільний характер.

Тому викладач повинен створювати лише підстави для зародження потреби в самостійній роботі. Має сенс створювати таке положення, при якому студенти відчули б дефіцит засвоєного матеріалу для спілкування, слід вказати їм на конкретне джерело інформації для заповнення цього дефіциту.

До джерела інформації, перш за все, відноситься підручник, що включає граматичний довідник, словник, лінгвокраєзнавчий довідник та інше. Матеріал в цих довідниках відібраний відповідно до рівня мовної підготовки студентів. Також до джерел інформації відносяться тексти підручника і додаткові тексти. У розпорядженні викладача для управління самостійною роботою є наступні дидактичні засоби: пам'ятки, навідні питання, опори і так далі.

Самостійна діяльність студентів може бути ефективною лише у тому випадку, коли вона добре підготовлена попередньою роботою, виконаною під безпосереднім керівництвом викладача. Закріпленню мовного матеріалу і узагальненню мови тих, хто навчається, допомагають вірші. Матеріал, представлений у віршованій формі, засвоюється дітьми значно легше.

Нікого не треба переконувати в тому, що вчення читанню - один з наріжних каменів системи вивчення іноземним мовам, який забезпечує збереження і поповнення запасу знань, можливість використовувати їх за будь-яких обставин. Читання - джерело для поповнення словарного запасу студента і відправна крапка для всіляких висловів монологічного і діалогічного характеру. Читання - джерело здобуття нової інтелектуальної і естетичної інформації, що збагачує особу студента, якщо процес вивчення відпрацював вміння у нього користуватися цим джерелом.

Для того, щоб застосувати отримані в школі навички усної мови, випускникові потрібний як мінімум один постійний співбесідник, що володіє англійською мовою, з яким він регулярно зустрічатиметься, що дуже проблематично в наших умовах. А використання і розвиток навиків читання не вимагає жодних додаткових умов. Випускник будь-якої середньої школи може займатися цим самостійно, наодинці з книгою, з журналом, газетою, і це відкриє для нього нові перспективи в професійному і особистому

вдосконаленні. Але для того, щоб читання успішно виконувало свою роль, потрібно, щоб воно стало для учня приємним заняттям. Але це заняття необхідно підтримувати і серед студентів.

Організація інтелектуального та мовного виховання студентів дозволяє говорити про нові напрямки в розвитку освіти, а саме її призначення, зміст, критерії, ефективність форм і методів навчання, функції викладача. У процесі отримання мовної освіти людина накопичує досвід емоційно-вольового відношення до навколишнього світу, людей, що дає їй можливість, з одного боку, самовдосконалюватись, розвивати свою психіку та внутрішній світ, а з іншої – підтримувати взаємовигідні стосунки з соціальним середовищем. Крім того, в процесі мовної освіти накопичується досвід творчої діяльності, необхідний для успішного вирішення різноманітних проблем життя та діяльності.

Процес оволодіння іноземною мовою відбувається в період формування наукового та морального світогляду особистості. Соціально-культурні умови сприяють тому, що у студентів мотиваційний фактор не тільки розвивається, але й замінюється змістовно, що, у свою чергу, приводить до формування різних якостей особистості, необхідних для успішного оволодіння усним мовленням на іноземній мові [11].

Як вважає А.С.Виготський, навчання обертається навколо двох процесів: усвідомлення та оволодіння [2, с.162]. Іноземна мова в цьому сенсі не є виключенням. Дві сторони процесу іншомовного навчання нерозривні і відображають єдність однаково можливих функцій, які виражаються у бажанні продовжити освіту, набути нові знання та вміння. У цьому процесі мова є інструментом спілкування, з одного боку, та інструментом пізнання, з іншого.

До числа найважливіших людських факторів для вивчення іноземної мови можна віднести наступні властивості:

- мотиваційна готовність;
- вольові якості;
- емоційне забарвлення;
- вербальне мислення;
- вербальна пам'ять;
- мовленнєвий слух [9, с.24].

В умовах додаткового навчання іноземній мові відбувається формування пізнавальної потреби. Викладач повинен забезпечувати такі умови для студентів, при яких реалізація потреби супроводжувалась би позитивними емоціями з необхідним завершенням роботи ситуацією неминучого успіху, оскільки переживання позитивних емоцій призводить до закріплення схильності та бажання виконувати ті навчальні дії, що були запропоновані та викликали позитивні емоції.

Між тим при оволодінні іншомовною культурою зовсім не байдуже, які мотиви побуджують до здійснення діяльності. Найбільш цінні мотиви важливо довести до рівня повного усвідомлення, щоб надати їм пробуджуючу силу. Практика викладання іноземної мови показує, що ті, хто навчається, з незмінним інтересом відносяться до історії, культури, мистецтва, вдач, звичаїв, традицій, устрою повсякденного життя народу, захопленням однолітків і тому подібне. При цьому необхідно ретельно відбирати матеріал, оскільки перед системою освіти встає завдання підготовки студентів до культурного, професійного і особистого спілкування з представниками країн з іншими соціальними традиціями, суспільним устроєм і мовною культурою.

Таким чином, узгодженість матеріалу і способів його подачі з пізнавальними потребами і інтересами студентів протидіє утворенню негативної установки. Оптимально відібраний матеріал укріплює всі складові мотивації: потреби, інтереси, емоції, самі мотиви. Формування стійкого рівня мотивації вивчення зобов'язало викладача підбирати відповідні навчальні матеріали, які були б когнітивними, комунікативними, професійними цінностями, що носять творчий характер, стимулювали б розумову активність слухачів.

Шляхи рішення зв'язуються з: 1) створенням спеціально розробленої системи вправ, виконуючи які студенти відчували б результат своєї діяльності; 2) залученням емоційної сфери до процесу вивчення; 3) характером педагогічних дій викладача, зокрема наявністю стимул-реакцій і підкріплень; 4) використанням на заняттях аудіовізуальних засобів; 5) використанням особистої індивідуалізації; 6) розробкою системи позакласних занять, що підсилюють мотиваційну сторону вивчення мови [10].

Так само завдяки спостереженням, можна сказати, що підвищення мотивації йде через: 1) залучення учнів в самостійну роботу на уроці; 2) проблемна завдань і ситуацій; 3) контроль знань умінь і навичок; 4) використання пізнавальних ігор; 5) краєзнавчий матеріал і, звичайно, доброзичливе відношення студентів. Згідно з психологічними дослідженнями мотивації і інтересу при вивченні іноземної мови зусилля викладача мають бути направлені на розвиток внутрішньої мотивації навчання студентів, яка виходить з самої діяльності і володіє найбільшою спонукальною силою. Таким чином, при формуванні позитивного відношення школярів до предмету необхідно враховувати чинники, витікаючі з того, кого ми навчаємо, як навчаємо і чому навчаємо.

Висновки. З вищесказаного ми бачимо, що в даний час є достатня кількість досліджень в психології і методиці викладання іноземних мов,

що дозволяють використовувати їх в подальших пошуках вирішення проблеми і здійснити ціннісний підхід в її розгляді.

Література

1. Москвичев С.Г. Мотивация, деятельность и управление / С.Г.Москвичев – Киев-Сан-Франциско, 2003. – 492с.
2. Наумчик В.Н. Педагогический словарь/ В.Н.Наумчик, М.А.Паздников, О.В.Ступакевич; – Минск: Адукацыя; выхаванне, 2006. – 280с.
3. Педагогічний словник/ [за ред. М.Д. Ярмаченка]– К.: Педагогічна думка, 2001. – 516с.
4. Пятаева Е.Ю. Мотивация учения: заданное, стихийное и самоопределяемое учение//Современная психология мотивации [под. ред. Д.А.Леонтьева]. – М.: Смысл, 2002. – С.289-313.
5. Хекхаузен Х. Мотивация и деятельность/ Х.Хекхаузен. – 2-е изд. – СПб.:Питер; М.: Смысл, 2003. – 860.
6. Bandura A. Self-Efficacy: Toward a Unifying Theory of Behavior Change // Psychological Review, 1977. – Vol.84 . – P.191-215.
7. Арістова Н.О. Формування мотивації вивчення іноземної мови у студентів вищих нелінгвістичних навчальних закладів: Дис... канд. пед. наук: 13.00.04. – К., 2009. - <http://disser.com.ua/content/350944.html>
8. Щукин А.Н. Обучение иностранным языкам: Теория и практика. – М.: Филоматис. – 2004. –С. 161-162. 9. Гальскова Н.Д., Гез Н.И. Теория обучения иностранным языкам: Лингводидактика и методика. – М.: Издат. центр “Академия”. - 2004. – С. 151.
9. Гришкова Р.О. Психолого-педагогічні умови особистісно орієнтованого вивчення іноземної мови // Наук. записки КМА. –Т. 18. –К., 2000. – с. 35-36.
10. Програма з англійської мови для професійного спілкування. Колектив авторів: Бакаєва Г.Є., Борисенко О.А., Зуєнок І.І. та ін. – К.: Ленвіт. - 2005. – 119 с.

ЗМІСТ

ВИЩА ШКОЛА

| | |
|---|-----------|
| Богданова Н. | 3 |
| ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА ПЕРЕВІРКА МЕТОДИКИ ВИКОРИСТАННЯ ЕЛЕКТРОННОГО НАВЧАЛЬНОГО КУРСУ ПРИ ВИВЧЕННІ «КУЛЬТУРОЛОГІЇ» ТА ЇЇ ВПЛИВ НА АФЕКТНУ СФЕРУ СТУДЕНТІВ | |
| Волга А. | 13 |
| МОВЛЕННЄВА КУЛЬТУРА У КОНТЕКСТІ ЗАГАЛЬНОЇ КУЛЬТУРИ ЛЮДИНИ | |
| Главатських І. | 20 |
| ЗАГАЛЬНА ХАРАКТЕРИСТИКА МАТЕМАТИЧНОЇ ПІДГОТОВКИ СТУДЕНТІВ ХІМІКО-ТЕХНОЛОГІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ ТЕХНІЧНИХ ВУЗІВ | |
| Кузякіна М. | 27 |
| РЕАЛІЗАЦІЯ ПРОЕКТНОЇ МЕТОДИКИ НАВЧАННЯ ІНШОМОВНОГО СПІЛКУВАННЯ СТУДЕНТІВ ЕКОНОМІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ | |
| Кітова О. | 33 |
| ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ОРГАНІЗАЦІЇ ПРОДУКТИВНОЇ ПРАЦІ СТАРШОКЛАСНИКІВ | |
| Малиновская М. | 40 |
| АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ СОЦІАЛЬНОЇ ПОЛІТИКИ УКРАЇНСЬКОГО ГОСУДАРСТВА | |
| Леденьова О., Даньків Ю. | 47 |
| МЕТОДИКА ПРОВЕДЕННЯ ІНТЕРАКТИВНИХ ЛЕКЦІЙ КУРСУ «ФІЗИЧНА І КОЛОЇДНА ХІМІЯ» З ВИКОРИСТАННЯМ МУЛЬТИМЕДІА-ТЕХНОЛОГІЙ НАВЧАННЯ | |
| Москальова О. | 53 |
| НЕСТАНДАРТИЗОВАНИЙ ТЕСТ ЯК ЕФЕКТИВНИЙ ІНСТРУМЕНТ ВИМІРЮВАННЯ РІВНЯ ЗНАНЬ | |
| Наумова М., Гладкова Л. | 60 |
| ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МЕТОДА CASE-STUDY В ПРЕПОДАВАНИИ ЭКОНОМИЧЕСКИХ ДИСЦИПЛИН В ВЫСШИХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЯХ | |

| | |
|---|------------|
| Погорєлова Л. | 68 |
| ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА ПЕРЕВІРКА МЕТОДИКИ ФОРМУВАННЯ ЕВРИСТИЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ МАЙБУТНІХ ІНЖЕНЕРІВ-ПЕДАГОГІВ | |
| Рацлав В. | 74 |
| ПРОБЛЕМА МАРКЕТИНГУ ДИСТАНЦІЙНОЇ ДИДАКТИЧНОЇ СИСТЕМИ | |
| Коса Т. | 79 |
| ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ОРГАНІЗАЦІЇ Й УПРАВЛІННЯ ПРОЦЕСОМ ФАХОВОГО І СОЦІАЛЬНОГО СТАНОВЛЕННЯ СТУДЕНТІВ КОЛЕДЖУ ЯК КРИТЕРІЮ ЕФЕКТИВНОСТІ НАВЧАЛЬНО- ПІЗНАВАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ | |
| Протас О. | 86 |
| ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПЕДАГОГІВ ДО СУПРОВОДУ ПРОФЕСІЙНОГО САМОВИЗНАЧЕННЯ СТАРШОКЛАСНИКІВ | |
| Штонда Є. | 95 |
| АКТИВІЗАЦІЯ ЕМОЦІЙНОГО ІНТЕЛЕКТУ ЯК ОДИН ІЗ СПОСОБІВ ПІДВИЩЕННЯ ЯКОСТІ МАТЕМАТИЧНОЇ ПІДГОТОВКИ БАКАЛАВРІВ НАПРЯМУ «БУДІВНИЦТВО» | |
| Федорова Г. | 100 |
| ЕФЕКТИВНІСТЬ ЗАСТОСУВАННЯ ДРУГОЇ ЧАСТИНИ ЕЛЕКТРОННОГО ПОСІБНИКА З КУРСУ «ВИРОБНИЧЕ НАВЧАННЯ» | |

ІСТОРІЯ ПЕДАГОГІКИ

| | |
|--|------------|
| Чепіль М., Дудник Н. | 106 |
| ВИКОРИСТАННЯ ТВОРЧОЇ СПАДЩИНИ А.ЛОТОЦЬКОГО У НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОМУ ПРОЦЕСІ СУЧАСНОЇ ШКОЛИ | |
| Червонецький В. | 115 |
| РОЛЬ ЗМІ У ВИСВІТЛЕННІ ДОСВІДУ ОРГАНІЗАЦІЇ ПОЗАШКІЛЬНОЇ ЕКОЛОГІЧНОЇ ОСВІТИ В КРАЇНАХ ЄВРОАТЛАНТИЧНОГО РЕГІОНУ | |
| Марченко Г. | 121 |
| ФІЛОЛОГІЧНА ОСВІТА В КУЛЬТУРІ УКРАЇНИ XVII-XVIII СТОЛІТТЯ | |
| Фазан В. | 133 |
| СТАНОВЛЕННЯ ПРОСВІТНИЦЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ЛАВР В УКРАЇНІ (КІН. XVII– XVIII СТ.) | |

| | |
|---|------------|
| Тищенко В. | 139 |
| ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ ДЛЯ ДИТЯЧИХ БУДИНКІВ СІМЕЙНОГО ТИПУ В НІМЕЧЧИНІ | |
| Ковальова О., Гавриш О. | 146 |
| ВИКОРИСТАННЯ ІДЕЙ ВІТЧИЗНЯНИХ ПЕДАГОГІВ У ПІДГОТОВЦІ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ ДО ШЛЮБУ | |
| Коркішко О. | 154 |
| ПРОБЛЕМА ПАТРІОТИЧНОГО ВИХОВАННЯ ПІДРОСТАЮЧОГО ПОКОЛІННЯ В ІСТОРІЇ РАДЯНСЬКОЇ ШКОЛИ (40-50-ТІ РР. ХХ СТ.) | |
| Саяпіна С. | 160 |
| ПРОБЛЕМА ОЗНАЙОМЛЕННЯ ДОШКІЛЬНИКІВ ІЗ СОЦІАЛЬНОЮ ДІЙСНІСТЮ В ДОШКІЛЬНІЙ ПЕДАГОГІЦІ (20-30-ТІ РР. ХХ СТ.) | |
| Гарань Н. | 166 |
| РЕТРОСПЕКТИВНИЙ АНАЛІЗ СТВОРЕННЯ ПРОГРАМ ДЛЯ ЗАКЛАДІВ СИСТЕМИ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ | |
| Алмурадова Севда Камиль гызы | 174 |
| МЕСТО АЗЕРБАЙДЖАНСКОЙ ТАНЦЕВАЛЬНОЙ МУЗЫКИ В УЧЕБНОМ ПРОЦЕССЕ | |
| Біда А. | 178 |
| ПРИРОДА ОБДАРОВАНОСТІ В ПРАЦЯХ ВІТЧИЗНЯНИХ ТА ЗАРУБІЖНИХ УЧЕНИХ | |
| Вітер О. | 187 |
| ІСТОРІЯ РОЗВИТКУ УНІВЕРСИТЕТУ САЛАМАНКИ | |
| Зябрева С. | 193 |
| ІСТОРІЯ ОСВІТИ МІСТА ЯК ДЖЕРЕЛО ПЕДАГОГІЧНОГО КРАЄЗНАВСТВА | |
| Врюкало В. | 201 |
| ПЕДАГОГІЧНИЙ ЖУРНАЛ: ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ ДОСЛІДЖЕННЯ | |
| Гаманюк В. | 209 |
| ПОНЯТТЯ «LANGUAGE AWARENESS» У ДИДАКТИЦІ БАГАТОМОВНОСТІ ФРН | |
| Кучай О. | 218 |
| ПІДГОТОВКА ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ У ПРАЦЯХ ПОЛЬСКИХ УЧЕНИХ | |

| | |
|--|------------|
| Кучай Т. | 224 |
| ПРОБЛЕМИ ТЕНДЕНЦІЙ РОЗВИТКУ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ В УНІВЕРСИТЕТАХ ЯПОНІЇ | |
| Лугіна О. | 231 |
| КОНЦЕПЦІЇ РОЗВИТКУ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ ПОЛЬЩІ | |
| Олеярник О. | 238 |
| ПЕРЕДУМОВИ РОЗВИТКУ ПРОФЕСІЙНОЇ СПРЯМОВАНОСТІ НАВЧАННЯ СТАРШОКЛАСНИКІВ У 50 – 80 рр. ХХ ст. | |
| Червонецька С. | 247 |
| ГАРМОНІЙНЕ ВИХОВАННЯ ДІТЕЙ В СІМ'Ї У ВЕЛИКІЙ БРИТАНІЇ: РЕАЛІЇ І СПОДІВАННЯ | |
| Чичук В. | 255 |
| ОСОБЛИВОСТІ САМООСВІТИ ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ У ПОЛЬЩІ | |
| Чихурський А. | 263 |
| ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ЕСТЕТИЧНОГО ВИХОВАННЯ ПІДЛІТКІВ ЗАСОБАМИ ОБРАЗОТВОРЧОГО МИСТЕЦТВА (ІСТОРИЧНИЙ ТА ЕСТЕТИКО-ПЕДАГОГІЧНИЙ АСПЕКТ, ОГЛЯД ДЖЕРЕЛ) | |
| ЗАГАЛЬНА ШКОЛА | |
| Тихоненко А. | 270 |
| К ВОПРОСУ ОБ ИЗУЧЕНИИ АЛГЕБРАИЧЕСКОЙ СОСТАВЛЯЮЩЕЙ В СИСТЕМЕ НАЧАЛЬНОЙ МАТЕМАТИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ (НА ПРИМЕРЕ ИЗУЧЕНИЯ РАВЕНСТВ И НЕРАВЕНСТВ) | |
| Кузьміна О. | 277 |
| МОДЕРНІЗАЦІЯ ЗМІСТУ СОЦІАЛЬНО-ВИХОВНОЇ РОБОТИ З ФОРМУВАННЯ ЖИТТЄВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ СТАРШИХ КЛАСІВ ЗАГАЛЬНООСВІТНІХ ШКІЛ-ІНТЕРНАТІВ | |
| Бондаренко Г., Клименко З. | 289 |
| ПОЕЗІЯ ОЛЕКСАНДРА ОЛЕСЯ ЯК ЗАСІБ ЕКОЛОГО- ПАТРІОТИЧНОГО ВИХОВАННЯ ШКОЛЯРІВ | |
| Загребельна О. | 295 |
| ОСОБЛИВОСТІ ФАКТОРІВ РОЗВИТКУ ТА ФОРМУВАННЯ СОЦІАЛЬНОЇ ОСОБИСТОСТІ СУЧАСНОГО ШКОЛЯРА В УМОВАХ ПРОМИСЛОВОГО РЕГІОНУ | |

Руденко Л...... 301
ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ УЧНІВ ЗА
ДОПОМОГОЮ ТЕХНОЛОГІЇ РОЗВИТКУ КРИТИЧНОГО МИСЛЕННЯ

Гридасова Н...... 309
ПРОБЛЕМИ ФОРМУВАННЯ ЕКОНОМІЧНОЇ КУЛЬТУРИ
СТАРШОКЛАСНИКІВ

ПСИХОЛОГІЯ

Стоєв Тодор..... 317
ДЕЦАТА – БЪДЕЩЕ НА ВСЯКА НАЦИЯ

Єфремова Г., Чайченко Н. 330
СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНІ ОСНОВИ ПРОФЕСІЙНОЇ АДАПТАЦІЇ
ОСОБИСТОСТІ

Блудова А...... 337
РОЛЬ МІЖОСОБИСТІСНИХ І ОРГАНІЗАЦІЙНИХ КОМУНІКАЦІЙ У
ПРОЦЕСІ ОБМІНУ ІНФОРМАЦІЄЮ

Шпакова Н. 342
ПРОБЛЕМА МОТИВАЦІЇ ВИВЧЕННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ ТА
ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ЇЇ ФОРМУВАННЯ

ВИМОГИ ДО ОФОРМЛЕННЯ СТАТЕЙ

Шановні автори статей! Збірник наукових праць “Гуманізація навчально-виховного процесу” є фаховим виданням із педагогічних наук (Бюлетень ВАК України № 3, 2010 р.). Свідомство про державну реєстрацію друкованого засобу масової інформації серія КВ № 8844 09.06.2004 р. видано Державним комітетом телебачення і радіомовлення України. Періодичність видання – 4 рази на рік. Містить наступні розділи: ВИЩА ШКОЛА; ІСТОРІЯ ПЕДАГОГІКИ; ЗАГАЛЬНА ШКОЛА; ПОЧАТКОВА ШКОЛА; ВИХОВАННЯ; ДОШКІЛЬНЕ ВИХОВАННЯ; ПСИХОЛОГІЯ; СОЦІАЛЬНА ПЕДАГОГІКА; ДЕФЕКТОЛОГІЯ.

Згідно з Постановою Президії ВАК України № 7–05/1 від 15.01.2003 року „Про підвищення вимог до фахових видань, внесених до переліку ВАК України” та подачею інформації у загальнодержавну електронну базу даних “Україніка наукова” та в Український реферативний журнал “Джерело” (Серія 3. Соціальні та гуманітарні науки. Мистецтво) змінюються правила щодо оформлення наукових праць. До друку приймаються лише статті, де присутні необхідні елементи, які потрібно виділити напівжирним шрифтом:

1. Прізвище та ім'я автора(ів) статті (українською, російською та англійською мовами).
2. Посада, вчене звання, місце роботи (українською, російською та англійською мовами).
3. УДК.
4. Назва статті (українською, російською та англійською мовами).
5. Анотації (українською, російською та англійською мовами). Українська анотація повинна бути до 10 речень, російська та англійська – до 5 речень.
6. Ключові слова (українською, російською та англійською мовами).
7. **Постановка проблеми** у загальному вигляді та її зв'язок з важливим науковими чи практичними завданнями.
8. **Аналіз останніх досліджень** і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми і на які спирається автор, виділення невирішених раніше частин загальної проблеми, котрим присвячується означена стаття.
9. **Формулювання цілей статті** (постановка завдання).
10. **Виклад основного матеріалу дослідження** з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів.
11. **Висновки з даного дослідження** і перспективи подальших розвідок у даному напрямку.
12. **Література** друкується в кінці статті (оформлення списку використаної літератури повинно відповідати вимогам ДСТУ. Бюлетень ВАК України. – № 3. – 2008). Джерела подаються у квадратних дужках [1, с. 3]. Для нумерації використовуйте список. Не ставте цифри вручну та не оформлюйте літературу у таблиці.

Посилання на роботи, що не публікувались неприпустиме.

Статті подаються повністю підготовленими до друку в 1 екземплярі з додатком дискети А “3,5” чи на іншому електронному носії або електронною поштою. Набір тексту здійснюється у форматі Microsoft Word (*.doc, rtf), на папері формату А 4 (книжковий), береги скрізь по 2,5 см., вирівнювання по ширині, абзац – 1,25, шрифт 14 TNR, через 1,5 інтервали.

Текст має бути уважно вчитаний і перевірений. Статті друкуються в авторській редакції. Відповідальність за допущені помилки та неточності несуть автори публікацій.

Для авторів без вченого ступеня рукопис супроводжується рецензією кандидата (доктора) наук.

Не користуйтеся для форматування тексту пробілами, табуляцією і т.ін.

Не ставте переноси вручну, не користуйтеся автоматичним переносом.

Не використовуйте у документі колонтитули, зноски.

Таблиці повинні мати вертикальну орієнтацію і будуватися за допомогою майстра таблиць редактора Word з арабською нумерацією.

Формули підготовлені в редакції формул MS Equation 2.0.

На окремому аркуші подається довідка про автора (не рахується як друкована сторінка, не входить в оплату за статтю): прізвище, ім'я, по батькові, звання, посада, місце роботи, домашня адреса, контактні телефони.

Обсяг статті – 7 – 20 аркушів (до 20 000 знаків з пробілами).

Оплата за 1 сторінку – 25 гривень.

Публікації та оплату за статті надсилати за адресою: Людмилі Анатоліївні Черкашиній. Кафедра педагогіки. Слов'янський державний педагогічний університет. вул. Г.Батюка, 19, м. Слов'янськ, Донецької обл., Україна 84116 або E–mail: nauka2004@rambler.ru (електронна скринька Валерія Івановича Сипченка); tomaluda@mail.ru (електронна скринька Людмили Анатоліївни Черкашиної).

Тел.: (06262) 3–98–16 – кафедра педагогіки. Завідувач кафедри – Сипченко Валерій Іванович.

З матеріалами збірників можна ознайомитися на сайті: www.intellect-invest.org.ua

Авторський екземпляр збірника надається авторові особисто в розмірі 30 грн. або надсилається (тільки на домашню адресу) поштою накладною платою в розмірі 30 грн.

ЗРАЗОК ОФОРМЛЕННЯ СТАТТІ

Омельченко С.

– докторант Луганського національного педагогічного університету імені Тараса Шевченка, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки Слов'янського державного педагогічного університету

УДК 613

ТРАДИЦІЇ СЕЛИЩА ТА ШКОЛИ ЯК СИСТЕМОУТВОРЮЮЧИЙ КОМПОНЕНТ ФОРМУВАННЯ ЗДОРОВОГО СПОСОБУ ЖИТТЯ

У статті доведено необхідність створення сисемоутворюючого компоненту формування здорового способу життя. На думку автора таким компонентом мають стати традиції селища та школи в оздоровчому просторі певного регіону.

Ключові слова: здоровий спосіб життя, традиції, сисемоутворюючий компонент.

Омельченко С.

– докторант Луганского национального педагогического университета имени Тараса Шевченко, кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики Славянского государственного педагогического университета

ТРАДИЦИИ ПОСЁЛКА И ШКОЛЫ КАК СИСЕМООБРАЗУЮЩИЙ КОМПОНЕНТ ФОРМИРОВАНИЯ ЗДОРОВОГО ОБРАЗА ЖИЗНИ

Содержание статьи доказывает необходимость наличия системообразующего компонента в процессе формирования здорового образа жизни. Автор доказывает, что именно традиции посёлка и школы могут стать доминирующим компонентом формирования здоровья школьников.

Ключевые слова: здоровый образ жизни, традиции, системообразующий компонент.

Omelchenko S.

– a Doctorate of Lugansk National Pedagogical University after T. Shevhenko an Associate Professor of Educational Sciences an Associate Professor of the department of Pedagogics of Slavansk State Pedagogical University

THE TRADITSONS OF THE VILLAGE AND SCHOOL AS A SYSTEM-FORMING COMPONENT HEALTHY LIVING

The author characterizes the sources of man's life; modern psychologists' views on the problem of physical health and the questions of healthy mode of life. Different ways of mode of life; style of life, quality of life, level of life are considered. The main principles of healthy mode of life and social-economic conditions of their realization are analyzed. The traditions of the village and school as a system-forming component healthy living

Keywords: healthy way of life, traditions, system-forming component.

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок з важливим науковими чи практичними завданнями. Важливим аспектом у контексті формування здорового способу життя підлітків, у межах функціонування відкритої соціально-педагогічної системи, є визначення сисемоутворюючого компоненту. На нашу думку таким компонентом мають стати традиції селища та школи.

Ми виходили з того, що звернення до традицій, духовно-морального виховання підростаючого покоління дасть можливість створити природне середовище в просторі взаємодії соціальних інститутів з формування здорового способу життя.

Аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми і на які спирається автор, виділення невирішених раніше частин загальної проблеми, котрим присвячується означена стаття. Багато науковців, педагогів-практиків розглядають проблему використання українських виховних традицій у системі сучасного розвитку, формування та соціалізації особистості (О. Вишневський, В. Омеляненко, П. Щербань, Ю. Руденко, А. Кузьмінський, В. Кузь, З. Сергійчук, С. Литвин-Кіндратюк, Б. Кіндратюк, О. Кобрій, М. Чепіль та ін.).

Формулювання цілей статті (постановка завдання). У статті традицію розглядаємо як елементи соціальної та культурної спадщини; досвід, звичаї, погляди, смаки, норми поведінки, що склалися історично і передаються з покоління в покоління та базуються на вічних морально-духовних категоріях і поняттях. Вперше робимо спробу представити їх як

системоутворюючий компонент формування здорового способу життя підрастаючого покоління. Для нашого дослідження важливим є визначення ролі традиції, звичаїв та обрядів у поліпшенні самопочуття, настрою та здоров'я людини.

Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів. „Традиції, звичаї та обряди, які супроводжують дати, свята та інші урочистості народного календаря, передбачають різні види діяльності, зокрема, трудової, стиль поведінки, способи харчування, що відповідають біоритмам природи і людини. Це першооснова забезпечення гармонійності між природою та людиною, об'єктивними обставинами та її діяльністю, поведінкою, відчуття нею комфортності самопочуття, настрою” [1, с. 13].

Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок у даному напрямку. Підсумовуючи вищевикладене, зазначимо, що використання традицій має стати підґрунтям для розробки нових і вдосконалення існуючих методологій і методик з теорії та практики формування здорового способу життя молоді. Треба з дитинства вчити цінувати, берегти та зміцнювати своє здоров'я. Дуже важливо, щоб навчання здорового способу життя стало традиційним, системним, передбачало комплекс систематичних заходів, спрямованих на формування в учнів розуміння, важливості піклування про своє здоров'я, фізичний розвиток.

Література

1. Народна педагогіка: світовий досвід / уклад. А. Кузьмінський, В. Омеляненко. – К. : Знання Прес, 2003. – 134 с. (навч.-метод. комплекс з педагогіки).
2. Мудрик А.В. Соціальна педагогіка : учебник для высш. пед. учеб. заведений / Мудрик А.В. ; под ред. В.А. Слостенина. – М. : Изд. центр «Академия», 1999. – С. 73 – 75. – Библиогр. : в конце разделов.
3. Оржеховська В.М., Тарасова Т.В. Духовність – це здоров'я молодого покоління : навч.-метод. посібник / Оржеховська В.М., Тарасова Т.В. – [вид. 2-е, доп.]. – Тернопіль, 2005. – 216 с. ; іл.
4. Основи національного виховання : концептуальні положення / В.Г. Кузь, Ю.Д. Руденко, З.О. Сергійчук та ін. ; за заг. ред. В.Г. Кузя та ін. – К. : Інформ. вид. центр „Київ”, 1993. – Ч. 1. – 152 с.
5. Щербань П.М. Прикладна педагогіка : навч.-метод. посібник / Щербань П. М. – К. : Вища шк., 2002. – 215 с., іл. – Библиогр. : в кінці розділів.

Звернення до авторів публікацій

Шановні автори! На останніх сторінках нашого збірника постійно міститься інформація щодо правильного оформлення статі, але, на жаль, не всі дотримуються цих вимог. Вважаємо за доцільне дати деякі пояснення.

Відомості про публікацію подаються до Українського реферативного журналу «Джерело», яке висуває саме такі вимоги. Відсутність одного з елементів, унеможливилює подачу інформації.

Інформаційний ресурс

Інформація вводиться програмою-конвертером без додаткового опрацювання оператором. Тому вона має відповідати викладеним вимогам.

Відомості про кожне окреме серіальне видання оформлюється у вигляді текстового файлу в кодовій таблиці 866(MS-DOS) або 1251(Windows).

У тексті не допускаються пусті рядки, «р о з р я д к а», вирівнювання правого краю, відступ від лівого краю, наявність знаків переносу, елементи псевдографіки та інші нетекстові символи. Службові символи представляються кодами з першої половини таблиці FSCII, знак номера – латинською літерою N.

Супровідна інформація про видання повинна включати наступні елементи:

1. Бібліографічний опис серіального видання (назва, рік видання, том або випуск, номер).

2. Кількість поданих статей.

Дані про статтю наводяться мовою оригіналу публікації й повинні мати порядковий номер згідно з переліком обов'язкових елементів:

Z – службовий символ-роздільник даних про окремі статті

11 Мова тексту статті (укр, рус, англ)

12 1-й автор (прізвище та ініціали)

13 2-й автор (прізвище та ініціали), 3-й автор (прізвище та ініціали),

14 Назва статті = паралельна назва (українською або російською мовами для англomовних статей)

15 Номери першої та останньої сторінок статті

16 Кількість бібліографічних посилань

17 Реферат (див. практичний посібник В.І. Лутовинової Реферування як процес мікроаналітичного згортання інформації. – К., 2007. – 71 с.) або анотація

18 Ключові слова (коротко, не більше, ніж 1/2 строки)

19 Індекс УДК.

Деякі автори або не прописують, або просто пишуть три літери УДК. Для того щоб уникнути неприємностей – не ставте УДК власноруч. Класифікація надається довідково-бібліографічним відділом бібліотеки ВНЗ, де ви працюєте. За правильність надання УДК несуть відповідальність працівники бібліотеки. Кожній новій статті присвоюється своя УДК. Якщо у статті відсутня УДК, то для викладачів з інших вузів ця послуга платна, згідно затвердженого преїскурантну бібліотеки СДПУ (Курсив наш, примітка редакції збірника).

З метою більш повного відображення результатів вітчизняних наукових робіт у світовому інформаційному просторі та організації міждержавного обміну реферативною інформацією пропонуємо надсилати дані трьома мовами: українською, російською англійською (якщо вони є у виданні)

Українською мовою

21 1-й автор (прізвище та ініціали)

22 2-й автор (прізвище та ініціали), 3-й автор (прізвище та ініціали),...

- 23 Переклад назви статті
- 24 Реферат (анотація)
- 25 Ключові слова

Російською мовою

- 31 1-й автор (прізвище та ініціали)
- 32 2-й автор (прізвище та ініціали), 3-й автор (прізвище та ініціали),...
- 33 Переклад назви статті
- 34 Реферат (анотація)
- 35 Ключові слова

Англійською мовою

- 41 1-й автор (прізвище та ініціали)
- 42 2-й автор (прізвище та ініціали), 3-й автор (прізвище та ініціали),...
- 43 Переклад назви статті
- 44 Реферат (анотація)
- 45 Ключові слова

Зразок

1. **Гуманізація навчально-виховного процесу** : збірник наукових праць. – Спецвип. 3 / [За заг. ред. проф. **В.І. Сипченка**]. – Слов'янськ : СДПУ, 2010. – 356 с. – 2. 52

11 укр

12 Саяпіна С. А.

13 Коркішко О. Г.

14 **ФОРМУВАННЯ ТВОРЧОЇ ОСОБИСТОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВИХОВАТЕЛЯ В ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ**

15 120 – 124

16 5

17 У статті висвітлюються і розкриваються особливості організації творчої діяльності студентів педвузу, педагогічні умови професійно-творчого самовираження майбутнього фахівця системи дошкільної освіти. Розглянуто деякі теми психолого-педагогічних дисциплін щодо використання їх у формуванні навичок самостійної творчої педагогічної діяльності.

18 творча діяльність, фахівець дошкільної освіти, творче самовираження, педагогічні умови.

19 УДК 378. 147-057. 87

21 Саяпіна С. А.

22 Коркішко О. Г.

23 **ФОРМУВАННЯ ТВОРЧОЇ ОСОБИСТОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВИХОВАТЕЛЯ В ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ**

24 У статті висвітлюються і розкриваються особливості організації творчої діяльності студентів педвузу, педагогічні умови професійно-творчого самовираження майбутнього фахівця системи дошкільної освіти. Розглянуто деякі теми психолого-педагогічних дисциплін щодо використання їх у формуванні навичок самостійної творчої педагогічної діяльності.

25 творча діяльність, фахівець дошкільної освіти, творче самовираження, педагогічні умови.

31 Саяпина С. А.

32 Коркішко Е. Г.

33 **ФОРМИРОВАНИЕ ТВОРЧЕСКОЙ ЛИЧНОСТИ БУДУЩЕГО ВОСПИТАТЕЛЯ В ПРОЦЕССЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ**

34 В статье рассмотрены и раскрыты особенности организации творческой деятельности студентов педвуза, педагогические условия профессионально-творческого самовыражения будущего специалиста системы дошкольного образования. Выделены некоторые темы, используемые в формировании навыков самостоятельной творческой педагогической деятельности.

35 творческая деятельность, специалист дошкольного образования, творческое самовыражение, педагогические условия.

41 Sayarina S. A.

42 Korkishko E. G.

43 FORMING OF CREATIVE PERSONALITY OF FUTURE EDUCATOR IN THE PROCESS OF PROFESSIONAL PREPARATION

44 In the article are grounded the features of organization by creative of students' activity in pedagogical institution, and are revealed the pedagogical terms of professionally creative self-expression by future specialist in the system of preschool education. Some topics used in the formation of independent creative pedagogical activities are outlined in the article.

45 creative activity, specialist of preschool education, creative self-expression, pedagogical terms.

Перш ніж подати статтю до друку уважно прочитайте вимоги і неухильно дотримуйтесь їх. Деякі автори оформлюють статті, згідно вимог, які надають інші фахові видання або на власний розсуд. У публікації повинні відповідати поля, шрифт, інтервал, структурні елементи, література тощо. Часто трапляються випадки, коли автор використовує автоматичні перекладачі Pragma чи Ruta Plaj або інші.

Попередження: статті, які не відповідають зазначеним вимогам опубліковані не будуть! Авторів про це не буде повідомлено, стаття не повертається. Слідкуйте за тим, у якому вигляді ви подаєте свою статтю. Дуже важко працювати з непідготовленими статтями. Пам'ятайте: «Статті подаються повністю підготовленими до друку. Статті друкуються в авторській редакції. Матеріали зверстано з електронних носіїв, наданих авторами публікацій. Відповідальність за допущені помилки та неточності несуть автори публікацій».

Не ставте абзац, використовуючи клавішу «Пробіл» та «Табуляцію». Алгоритм призначення абзацу такий: верхня панель «**Формат**» – Абзац – Вкладка «Отступы и интервалы» (треба не неї натиснути). Отступ: слева, справа 0; Интервал: перед, после 0. Первая строка. Отступ – 1, 25. Интервал – полуторный. Тепер треба натиснути вкладку «Положение на странице». Поставить «галочки»: запрет висячих строк, не отрывать от следующего.

Дотримуйтесь правил ДСТУ щодо оформлення літературних джерел.

Вважаємо прохання щодо дотримання вимог та деякі пояснення стануть вам у нагоді. Сподіваємось на порозуміння і подальшу співпрацю.

ВИМОГИ ДСТУ ДО ОФОРМЛЕННЯ МАТЕРІАЛІВ, ЩО ПОДАЮТЬСЯ ДЛЯ ПУБЛІКАЦІЇ У НАУКОВОМУ ФАХОВОМУ ВИДАННІ

1. Формули та рівняння розташовують безпосередньо після тексту, в якому вони згадуються, посередині сторінки. Вище і нижче кожної формули та рівняння робиться пропуск одного вільного рядка. Формули та рівняння нумеруються, з розміщенням цифри в дужках, в крайньому правому положенні рядка. Пояснення значення кожного символу та числового коефіцієнта формули та рівняння слід наводити з нового рядка. Формули, що йдуть одна за одною і не розділені текстом, відокремлюються комою. Якщо формула не вміщується у рядку, її можна переносити на знаках =, >, <, +, -, *, або шляхом точкування (...). Знак, на якому робиться перенесення повторюють на початку того рядка, на який перенесено частину формули. Не допускається перенесення на знаку ділення.

2. Ілюстрації повинні розміщуватися по тексту статті або на окремих аркушах. Ілюстрації супроводжуються відповідною назвою, позначаються скороченим словом “Рис.” і порядковим номером.

3. Таблиці нумерують, якщо їх більше ніж одна. Нумераційний і тематичний заголовок пишуть вгорі праворуч таблиці. Тематичний заголовок не повторюється над продовженням або завершенням таблиці, якщо вона не поміщається на одному аркуші. Зазначається лише “Продовження табл....”, або “Завершення табл....”.

4. Оформлення списку використаної літератури повинно відповідати наступним вимогам ГОСТ 7.1:2006 “Бібліографічний запис. Бібліографічний опис. Загальні вимоги та правила складання”. Звертаємо увагу авторів статей, що у процесі складання списку використаних джерел необхідно дотримуватися зазначених у стандарті форм запису.

Детально розглянемо **найсуттєвіші зміни**, передбачені новим стандартом:

1. Змінені *правила вживання великої та малої літер.* У списку джерел з **маленької букви** пишуть відомості, що відносяться до заголовку (підруч. для вузів, матеріали конф., тези, навчально-методичний посібник тощо), відомості про відповідальність (ред., упоряд., редкол. та ін.), наприклад:

Психологія : підруч. для вузів.

Психологія : словарь / отв. ред. Гончарук П. В.

2. Відбулися зміни в написанні знаків пунктуації! У новому стандарті застосовують проміжок в один друкований знак *до і після* приписного знака: тире (–), скісна риска (/), дві скісні (//), двокрапка (:). Виняток – крапка (.) та кома (,) – проміжки залишають тільки після них.

Таким чином запис реквізитів статті одного автора з періодичного друкованого видання матиме наступний вигляд:

Прізвище ініціали автора. Назва статті. / ім'я, по батькові автора або ініціали і прізвище автора // Назва журналу. – Рік. – №. – С. ?–?.

Наприклад: Волинець І. М. Краєзнавчі матеріали на уроках зарубіжної літератури / І. М. Волинець // Світло. – 2002. – № 4. – С. 112–116.

3. Зміни внесені до запису статті двох і більше авторів: *Прізвище ініціали першого автора. Назва статті. / ініціали прізвище першого автора, ініціали, прізвище другого автора // Назва журналу. – Рік. – №. – С. ?–?.*

4. Алгоритм оформлення статті з електронного видання: *Прізвище ініціали автора. Назва статті [Електронний ресурс] / ім'я, по батькові автора або ініціали прізвище автора // Назва журналу. – Рік. – №. – Режим доступу: електронна адреса, за якою розміщена стаття <http://www...>*

Наприклад: Кабан Л. В. Оцінювання інноваційної діяльності загальноосвітніх навчальних закладів регіону [Електронний ресурс] / Лариса Василівна Кабан // Народна освіта. – 2007. – Випуск 1. – Режим доступу:

<http://www.narodnaosvita.kiev.ua/vupysku\1\statti\2kaban\2kaban.htm>

Зразки записів використаних у процесі написання статті джерел представлено у таблиці:

| Характеристика джерела | Приклад оформлення |
|----------------------------------|---|
| Один автор | <p>1. Тимошик М. С. Книга для автора, редактора, видавця: практ. посіб. / Микола Степанович Тимошик. — 2-ге вид., стереотипне. — К. : Наша культура і наука, 2006. — 560 с.</p> <p>2. Бондар Ю. В. Національний інформаційний простір новітньої України: становлення та функціонування у процесі політичної трансформації суспільства : монографія / Ю. В. Бондар. — К. : Міжрегіон. Акад. упр. персоналом, 2007. — 184 с.</p> |
| Два автори | <p>1. Ромовська З. В. Сімейне законодавство України / З. В. Ромовська, Ю. В. Черняк. — К. : Прецедент, 2006. — 93 с.</p> <p>2. Суберляк О. В. Технологія переробки полімерних та композиційних матеріалів : підруч. [для студ. вищ. навч. закл.] / О. В. Суберляк, П. І. Баштанник. — Львів : Растр-7, 2007. — 375 с.</p> |
| Три автори | <p>1. Мацько Л. І. Стилiстика ділового мовлення та редагування ділових документів / Мацько Л. І., Кравець Л. В., Солдаткіна О. В. — К. : Ун-т "Україна", 2005. — 281 с.</p> |
| Чотири автори | <p>1. Методика нормування ресурсів для виробництва продукції рослинництва / [Вітвіцький В. В., Кисляченко М. Ф., Лобастов І. В., Нечипорук А. А.]. — К. : НДІ "Укراгропромпродуктивність", 2006. — 106 с.</p> <p>2. Механізація переробної галузі агропромислового комплексу : підруч. для учнів проф.-техн. навч. закл. / О. В. Гвоздєв, Ф. Ю. Ялпачик, Ю. П. Рогач, М. М. Сердюк. — К. : Вища освіта, 2006. — 478 с.</p> |
| П'ять і більше авторів | <p>1. Психологія менеджмента / [Власов П. К., Липницький А. В., Луцихіна І. М. и др.]; под ред. Г. С. Никифорова. — Х. : Гуманитар. центр, 2007. — 510 с.</p> <p>2. Формування здорового способу життя молоді : навч.-метод. посіб. для працівників соц. служб для сім'ї, дітей та молоді / Т. В. Бондар, О. Г. Карпенко, Д. М. Дикова-Фаворська та ін. — К. : Укр. ін-т соц. дослідж., 2005. — 115 с.</p> |
| Без автора | <p>1. Історія Свято-Михайлівського Золотоверхого монастиря / [авт. тексту В. Клос]. — К. : Грані-Т, 2007. — 119 с.</p> <p>2. Основи перекладу: граматичні та лексичні аспекти : навч. посіб. / за ред. В. К. Шпака. — К. : Знання, 2005. — 311 с.</p> <p>3. Рекомендації щодо складання бібліографічного опису в картках для каталогів і картотек (у зв'язку з набуттям чинності ДСТУ ГОСТ 7.1:2006) / уклад. О. Б. Рудич. — К. : Кн. Палата України, 2007. — 60 с.</p> |
| Багатотомний документ | <p>1. Межгосударственные стандарты : каталог в 6 т. / [сост. Ковалева И. В., Рубцова Е. Ю.; ред. Иванов В. Л.]. — Львов : НТЦ "Леонорм-Стандарт", 2005. — (Серия "Нормативная база предприятия"). Т. 1. — 2005. — 277 с.</p> <p>2. Бондаренко В. Г. Теорія ймовірностей і математична статистика. Ч.1 / В. Г. Бондаренко, І. Ю. Канівська, С. М. Парамонова. — К. : НТУУ "КПІ", 2006. — 125 с.</p> |
| Матеріали конференцій, семінарів | <p>1. Проблеми обчислювальної механіки і міцності конструкцій : зб. наук. праць / наук. ред. В. І. Моссаковський. — Дніпропетровськ : Навч. кн., 1999. — 215 с.</p> <p>2. Економіка, менеджмент, освіта в системі реформування агропромислового комплексу : матеріали Всеукр. конф. молодих учених-аграрників ["Молодь України і аграрна реформа"], (Харків, 11-13 жовт. 2000 р.) / М-во аграр. політики, Харк. держ. аграр. ун-т ім. В. В. Докучаєва. — Х. : Харк. держ. аграр. ун-т ім. В. В. Докучаєва, 2000. — 167 с.</p> |

| | |
|---|---|
| Словники | <p>1. Географія : словник-довідник / [авт.-уклад. В. Л. Ципін]. — Х. : Халімон, 2006. — 175 с.</p> <p>2. Тимошенко З. І. Болонський процес в дії : словник-довідник основ. термінів і понять з орг. навч. процесу у вищ. навч. закл. / З. І. Тимошенко, О. І. Тимошенко. — К. : Європ. ун-т, 2007. — 57 с.</p> |
| Атласи | <p>1. Анатомія пам'яті : атлас схем і рисунків провідних шляхів і структур нервової системи, що беруть участь у процесах пам'яті : посіб. для студ. та лікарів / О. Л. Дроздов, Л. А. Дзяк, В. О. Козлов, В. Д. Маковецький. — 2-ге вид., розшир. та доповн. — Дніпропетровськ : Пороги, 2005. — 218 с.</p> |
| Законодавчі та нормативні документи | <p>1. Медична статистика статистика : зб. нормат. док. / упоряд. та голов. ред. В. М. Заболотько. — К. : МНІАЦ мед. статистики : Медінформ, 2006. — 459 с. — (Нормативні директивні правові документи).</p> <p>2. Про затвердження Порядку надання навчальній літературі, засобам навчання і навчальному обладнанню грифів та свідоцтв Міністерства освіти і науки України : наказ Міністерства освіти і науки України від 17.06.2008 № 537.</p> |
| Дисертації | <p>1. Петров П. П. Активність молодих зірок сонячної маси: дис. ... доктора фіз.-мат. наук : 01.03.02 / Петров Петро Петрович. — К., 2005. — 276 с.</p> |
| Автореферати дисертацій | <p>1. Новосад І. Я. Технологічне забезпечення виготовлення секцій робочих органів гнучких гвинтових конвеєрів : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. техн. наук : спец. 05.02.08 „Технологія машинобудування” / І. Я. Новосад. — Тернопіль, 2007. — 20 с.</p> |
| Частина книги, періодичного, продовжуваного видання | <p>1. Козіна Ж. Л. Теоретичні основи і результати практичного застосування системного аналізу в наукових дослідженнях в області спортивних ігор / Ж. Л. Козіна // Теорія та методика фізичного виховання. — 2007. — № 6. — С. 15—18, 35—38.</p> <p>2. Гранчак Т. Інформаційно-аналітичні структури бібліотек в умовах демократичних перетворень / Тетяна Гранчак, Валерій Горовий // Бібліотечний вісник. — 2006. — № 6. — С. 14—17.</p> <p>3. Валькман Ю. Р. Моделирование НЕ-факторов — основа интеллектуализации компьютерных технологий / Ю. Р. Валькман, В. С. Быков, А. Ю. Рыхальский // Системні дослідження та інформаційні технології. — 2007. — № 1. — С. 39—61.</p> |
| Електронні ресурси | <p>1. Богомольний Б. Р. Медицина екстремальних ситуацій [Електронний ресурс] : навч. посіб. для студ. мед. вузів III—IV рівнів акредитації / Б. Р. Богомольний, В. В. Кононенко, П. М. Чуєв. — 80 Min / 700 MB. — Одеса : Одес. мед. ун-т, 2003. — (Бібліотека студента-медика) — 1 електрон. опт. диск (CD-ROM) ; 12 см. — Систем. вимоги: Pentium ; 32 Mb RAM ; Windows 95, 98, 2000, XP ; MS Word 97-2000.— Назва з контейнера.</p> <p>2. Бібліотека і доступність інформації у сучасному світі: електронні ресурси в науці, культурі та освіті : (підсумки 10-ї Міжнар. конф. „Крим-2003”) [Електронний ресурс] / Л. Й. Костенко, А. О. Чекмарьов, А. Г. Бровкін, І. А. Павлуша // Бібліотечний вісник — 2003. — № 4. — С. 43. — Режим доступу до журн.: http://www.nbu.gov.ua/articles/2003/03klinko.htm</p> <p>3. Биков Ю. І. Теоретико-методологічні проблеми моделювання навчального середовища сучасних педагогічних систем [Електронний ресурс] / В. Ю. Биков // Інформаційні технології і засоби навчання. — 2006. — № 1. — Режим доступу: http://www.nbu.gov.ua/e-journals/ITZN/em1/emg.html. — Заголовок з екрана.</p> |

ПРЕЗИДІЯ ВИЩОЇ АТЕСТАЦІЙНОЇ КОМІСІЇ УКРАЇНИ

ПОСТАНОВА

10 лютого 2010 р.

№ 1-05/1

Затвердити перелік наукових фахових видань України, в яких можуть публікуватися результати дисертаційних робіт на здобуття наукових ступенів доктора і кандидата наук.

Затверджено постановами президії ВАК України
від 27.05.2009 р. № 1-05/2
від 08.07.2009 р. № 1-05/3
від 14.10.2009 р. № 1-05/4
від 18.11.2009 р. № 1-05/5
від 16.12.2009 р. № 1-05/6
від 10.02.2010 р. № 1-05/1
від 10.03.2010 р. № 1-05/2

| № | Назва видання | Засновник (співзасновники) | Галузі науки | Дата затвердження |
|-----|---|--|-----------------|----------------------|
| 276 | Гуманізація навчально- виховного процесу | Слов'янський державний педагогічний університет | педагогічні | 10.02.10 |

ГУМАНІЗАЦІЯ НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОГО ПРОЦЕСУ

Збірник наукових праць

(Спецвипуск 8)

Частина II

Відповідальний за випуск:

Швидкий С.М. – кандидат історичних наук, доцент,
проректор з науково-педагогічної роботи СДПУ

Статті друкуються в авторській редакції.

Матеріали зверстано з електронних носіїв, наданих авторами публікацій. Відповідальність за допущені помилки та неточності несуть автори публікацій.

Макет і верстка – *Черкашина Л.А.*

Підписано до друку 28.02.2012 р. Ум. др. арк. 22,2.

Видавничий центр СДПУ,
84116, м. Слов'янськ, вул. Генерала Батюка, 19.

Адреса редакції: 84116, м. Слов'янськ, вул. Генерала Батюка, 19.
Слов'янський державний педагогічний університет, кафедра педагогіки.

Тел.: (06262) 3-98-16

E-mail: nauka2004@rambler.ru; tomaluda@mail.ru

Формат 60x84 1/16.

Тираж 100 прим. Зам. № 427/2.

Підприємець Маторін Б.І.

84116, м. Слов'янськ, вул. Г. Батюка, 19.

Тел./факс +38 06262 3-20-99. E-mail: matorinb@ukr.net

Свідоцтво про внесення суб'єкта видавничої справи до Державного реєстру видавців, виготівників і розповсюджувачів видавничої продукції ДК №3141, видане Державним комітетом телебачення та радіомовлення України від 24.03.2008 р.
