

**МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
СЛОВ'ЯНСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ**

Г У М А Н І З А Ц І Я

НАВЧАЛЬНО–ВИХОВНОГО ПРОЦЕСУ

Науково–методичний збірник

(Випуск XLVI)

Слов'янськ – 2009

ISBN 5–7763–4577–4
УДК 371.13
ББК 74.202
Г.94

Гуманізація навчально–виховного процесу: Збірник наукових праць. – Вип. XLVI
/За заг.ред. проф. **В.І. Сипченка.** – Слов’янськ: СДПУ, 2009. – 369 с.

Редакційна колегія:

Сипченко В.І.	– кандидат педагогічних наук, професор (відповідальний редактор).
Борисов В.В.	– доктор педагогічних наук, доцент (заступник відповідального редактора).
Євтух М.Б.	– академік АПН України, доктор педагогічних наук, професор.
Гавриш Н.В.	– доктор педагогічних наук професор.
Шевченко Г.П.	– 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.
Яворська С.Т.	– доктор педагогічних наук, професор.
Солодухова О.Г.	– доктор психологічних наук, професор.
Омельченко С.О.	– доктор педагогічних наук, доцент.
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.

Збірник підготовлено за матеріалами наукових досліджень викладачів та аспірантів Слов’янського державного педагогічного університету та інших вузів України.

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 scholars, teachers, postgraduates, students of pedagogical educational institutions worker of education.

Збірник наукових праць є фаховим виданням із педагогічних наук
(**Бюлетень ВАК України № 3, 1999 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 № 8 від 27.05.2009 р.)

ISBN 5–7763–4577–4

ВИЩА ШКОЛА

А. Анісімова

– викладач кафедри другої іноземної мови Горлівського державного педагогічного інституту іноземних мов

УДК 371.134 = 111

ПІДСИСТЕМА ВПРАВ ДЛЯ ФОРМУВАННЯ ГРАМАТИЧНИХ НАВИЧОК ГОВОРІННЯ НІМЕЦЬКОЮ МОВОЮ ЯК ДРУГОЮ ІНОЗЕМНОЮ У МАЙБУТНІХ ПЕРЕКЛАДАЧІВ

У статті розглядається проблема укладання спеціальної підсистеми вправ для формування граматичних навичок говоріння німецькою мовою як другою іноземною у майбутніх перекладачів. Автор публікації зосереджує увагу на критеріях класифікації вправ, визначення яких є необхідною умовою для побудови підсистеми вправ.

Ключові слова: друга іноземна мова, підсистема вправ, граматичні навички говоріння, критерій.

А. Анисимова

– преподаватель кафедры второго иностранного языка Горловского государственного педагогического института иностранных языков

ПОДСИСТЕМА УПРАЖНЕНИЙ ДЛЯ ФОРМИРОВАНИЯ ГРАМАТИЧЕСКИХ НАВЫКОВ ГОВОРЕНИЯ НА НЕМЕЦКОМ ЯЗЫКЕ КАК ВТОРОМ ИНОСТРАННОМ У БУДУЩИХ ПЕРЕВОДЧИКОВ

В статье рассматривается проблема разработки специальной подсистемы упражнений для формирования грамматических навыков говорения на немецком языке как втором иностранном у будущих переводчиков. Автор публикации концентрирует свое внимание на критериях классификации упражнений, определение которых является одним из необходимых условий для построения подсистемы упражнений.

Ключевые слова: второй иностранный язык, подсистема упражнений, формирование грамматических навыков говорения, критерий.

А. Anisimova

– the teacher of the chair of another second language, Horlivka state pedagogical institute of foreign languages

SUBSYSTEM OF EXERCISES FOR FORMING GRAMMATICAL SKILLS IN SPEAKING (AS A COMMUNICATIVE ABILITY) GERMAN, AS ANOTHER SECOND LANGUAGE FOR THE FUTURE TRANSLATORS

In this article the problem of formation of special subsystem of exercises for forming grammatical skills in speaking (as a communicative ability) German after English for the future translators is considered by the author. Within the limits of this publication the author has stopped on the consideration of the criteria of classification of exercises, their determination is essential for the formation of subsystem of exercises.

Key words: Subsystem of exercises, grammatical skills in speaking, criterion.

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок з важливими науковими чи практичними завданнями. Внаслідок інтеграції України в європейську та світову спільноту надзвичайно актуальним для професійного та культурного розвитку особистості є володіння нею кількома іноземними мовами (ІМ), що спричиняє підвищення уваги до проблем багатомовного навчання.

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. На сторінках наукової літератури розглядаються проблеми, пов'язані зі специфікою системи вправ для навчання другої іноземної мови (ІМ2) (Н.В. Баришніков, А.І. Безлюдний, І.Л. Бім, В.А. Горіна, Л.О. Калашникова, І.І. Кітроська, Б.А. Лапідус, М.Б. Маруневич, Н.М. Марченко, І.М. Мельник, Т.А. Пустовалова, М.І. Реутов, Е.А. Савчук, Н.С. Форкун, Н.Н. Чичеріна,

А.В. Щепілова та ін.). Загальною рисою вправ для навчання ІМ2, які пропонуються вченими, є їх спрямованість на посилення позитивного перенесення та на подолання інтерферуючого впливу з боку контактуючих мов.

Формулювання цілей статті (постановка завдання). Недостатня розробленість проблеми формування граматичних навичок говоріння німецькою мовою (НМ) як ІМ2 у майбутніх перекладачів ставить нас перед необхідністю укладання спеціальної підсистеми вправ. Метою цієї статті є висвітлення питань, пов'язаних з укладанням такої підсистеми вправ, яка б забезпечувала володіння студентами стійкими до дії інтерференції граматичними навичками говоріння.

Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів. Перш за все, визначимося з ключовими у цьому контексті поняттями. Під вправою ми, услід за С.Ф. Шатіловим [13, с. 55], будемо розуміти «спеціально організоване в навчальних умовах одно– або багаторазове виконання окремої або ряду операцій або дій мовленнєвого (або мовного) характеру». Сукупність необхідних типів, видів і різновидів вправ, що виконуються в такій послідовності і в такій кількості, які враховують закономірності формування умінь та навичок в різних видах мовленнєвої діяльності в їх взаємодії і забезпечують максимально високий рівень оволодіння ІМ в заданих умовах, утворюють загальну систему вправ [13, с. 59].

Загальна система вправ для навчання спілкування ІМ, за Н.К. Складенко [7, с. 91], складається з систем вправ для навчання різних видів мовленнєвої діяльності, які утворюються, в свою чергу, підсистемами вправ для формування навичок і умінь у певному виді мовленнєвої діяльності, всередині яких розрізняють ще групи вправ, спрямованих на оволодіння конкретними навичками, зокрема граматичними, та окремими вміннями [6, с. 68].

Розділяючи точку зору Р.Ю. Барсук та Б.А. Лапідуса [4], за якою навчання ІМ2 відбувається із залученням таких типів і видів вправ, що і навчання ІМ1, оскільки в них ніяк не відображається специфіка третьої мови, а також, спираючись на свій власний педагогічний досвід, ми розглядаємо розроблену нами сукупність груп, типів і видів вправ, як спеціальну підсистему, яка, інтегруючись в загальній системі з вправами для навчання граматики, забезпечуватиме формування стійких до дії інтерференції граматичних навичок говоріння НМ як ІМ2 у майбутніх перекладачів.

Йдеться про вкраплення в загальноприйнятну систему вправ для оволодіння навичками і вміннями говоріння НМ як ІМ2 спеціальної підсистеми вправ для формування граматичних навичок говоріння, яка б враховувала: а) конкретні умови навчання (умови штучного субординативного трілінгвізму); б) схожості та розбіжності граматичних явищ контактуючих мов; в) етапність формування граматичної навички; г) характер майбутньої професійної діяльності перекладачів.

Зазначеними вище факторами обумовлюється специфіка укладеної нами підсистеми вправ, яка полягає у використанні міжмовного зіставлення та перекладу, широкій опорі на лінгвістичний досвід студентів в першій іноземній мові (ІМ1) та в рідній мові (РМ), що сприяє посиленню позитивного перенесення, попередженню та подоланню інтерференції з боку контактуючих мов і водночас забезпечує професійно–орієнтовану спрямованість навчального процесу майбутніх перекладачів. Характерними рисами підсистеми вправ є також їх відповідність певному етапу формування навички з огляду на його мету та зміст і чітко визначена послідовність їх розташування.

Побудову підсистеми вправ розпочнемо з визначення критеріїв класифікації вправ.

Критерій ми розуміємо як ознаку, на основі якої відбувається оцінка, визначення або класифікація чого–небудь; міра судження, оцінки будь–якого явища [3, с. 67]. Спираючись на критерії класифікації вправ, виділені в методиці викладання ІМ Н.К. Складенко [11], критеріями до розподілу вправ на типи в укладеній нами підсистемі слугували: 1) вмотивованість, 2) комунікативність, 3) ступінь керування, 4) наявність ігрового компоненту; 5) спосіб організації; 6) наявність чи відсутність опор; 7) професійна спрямованість; 8) місце виконання. Враховуючи

умови субординативного трілінгвізму, в яких відбувається навчання ІМ2, ми вважаємо за потрібне додати до названих вище критеріїв такий критерій як «участь контактуючих мов».

Відповідно до першого критерію вправи розподіляються на вмотивовані та невмотивовані. Вправи, які включаються до підсистеми, характеризуються обов'язково наявністю вмотивованості. Наявність мотиву як спонукання до діяльності, пов'язаного із задоволенням потреб суб'єкту, надає їй цілеспрямованого характеру. В основі комунікативної мотивації знаходиться потреба у спілкуванні та «потреба у здійсненні конкретного мовленнєвого вчинка, прагнення «втрутитися» в ситуацію спілкування, що існує» [9, с. 20].

За другим критерієм розрізняють комунікативні, умовно-комунікативні та некомунікативні вправи. Предметом суперечок в методиці викладання ІМ є некомунікативні вправи через «відсутність в них зв'язків з мовленнєвою ситуацією або мовленнєвим контекстом, через їх некомунікативний, формальний характер, їх спрямованість переважно на мовну сферу» [13, с. 58].

Стійкою, однак, є точка зору, що «мовні вправи сприяють міцному засвоєнню конкретно-словесного граматичного матеріалу, запам'ятовуванню словоформ, а це, в свою чергу, забезпечує вироблення автоматизму вживання граматичного явища, що вивчається [1, с. 129], більш повному та глибокому розумінню мовного явища та усвідомленому його засвоєнню, а також більш точному використанню його в усній і особливо писемній комунікації [13, с. 58]. Розділяючи висловлені на користь некомунікативних вправ точки зору, ми вважаємо за необхідне включити їх в підсистему вправ для формування граматичних навичок говоріння НМ як ІМ2. Роль некомунікативних вправ на початковому етапі оволодіння мовним явищем є надзвичайно важливою, оскільки «вони дають можливість ознайомитися з ним і частково його засвоїти при мінімальній витраті часу і найбільшій концентрації уваги саме на цьому явищі» [10, с. 42].

Некомунікативні вправи рекомендуються нами на орієнтовно-підготовчому етапі і на етапі автоматизації граматичної навички, на якому вони комбінуються з умовно-комунікативними. Комунікативні вправи пропонуються нами на варіююче-ситуативному етапі.

За третім критерієм вправи поділяються на керовані, частково керовані та на мінімально керовані. Ступінь керування мовленнєвими діями студентів в запропонованій нами підсистемі вправ визначається етапом формування граматичної навички. Ступінь керованості вправи зменшується від етапу до етапу: на орієнтовно-підготовчому та стереотипно-ситуативному нами використовуються вправи з повним та частковим керуванням; вправи з мінімальним керуванням відповідають варіююче-ситуативному етапу.

За четвертим критерієм вправи поділяються на вправи без ігрового компоненту, з нерольовим ігровим компонентом та з рольовим ігровим компонентом [11]. До розробленої нами підсистеми вправ включено вправи без ігрового компоненту, в яких спілкування йтиме від власного імені студентів, та вправи з рольовим ігровим компонентом, які дозволяють моделювати реальні ситуації, де студенти уявляють себе носіями конкретних соціальних та професійних ролей.

За способом організації (п'ятий критерій) розрізняють фронтальні, хорові, парні, групові та індивідуальні вправи. До підсистеми вправ нами включено всі названі типи, за виключенням хорових. На кожному з етапів формування навички названі типи вправ представлені різними варіантами комбінування. Фронтально виконуються переважно мовні вправи, парні та групові вправи є, як правило, умовно-мовленнєвими та мовленнєвими.

За критерієм наявності чи відсутності опор виділяються вправи без опор, вправи з природними опорами, тобто з такими, що використовуються в природній комунікації, та вправи із штучно створеними опорами різних видів: змістовними або формальними, повними або частковими, вербальними або невербальними, слуховими, зоровими або слухо-зоровими, об'єктивними (складені викладачем) або суб'єктивними (складені студентом) [11, с. 12].

До підсистеми вправ включаються вправи з використанням природних та штучно створених, вербальних та зображальних опор. Вибір опор та їх використання обумовлюється етапом формування навички. Так, на орієнтовно–підготовчому етапі ми використовуємо вербальні опори, якими слугують схожі граматичні явища в ІМ1. На стереотипно–ситуативному етапі ми використовуємо всі види опор. На завершальному етапі формування навички використання опор не передбачено.

За критерієм професійної спрямованості всі вправи, що входять в підсистему, є професійно–орієнтованими. Слід зазначити, що іншомовне мовлення та його розуміння, як процес переходу від «мовленнєвої задумки» до її втілення в значеннях тієї чи іншої мови та далі до реалізації у зовнішньому мовленні – усному або писемному, і переклад, як процес переходу від словесних значень однієї мови до системи значень іншої мови, розглядаються в психології як різні функціональні системи, кожній з яких притаманна своя власна структура. Формування вмінь власне мовлення ІМ не передбачає створення функціональної системи перекладу. Переклад являє собою самостійний, специфічний, вторинний вид мовленнєвої діяльності, якого необхідно спеціально навчати з урахуванням його особливостей, оскільки володіння основними видами мовленнєвої діяльності ще не забезпечує володіння перекладом [2; 5].

Цю точку зору поділяють методисти, розглядаючи переклад п'ятим видом мовленнєвої діяльності після говоріння, аудіювання, читання та письма [12], який, з одного боку, передбачає оптимальне володіння ними, а з іншого, вимагає, по–перше, специфічного їх суміщення і сполучання у часі і, по–друге, постійної координації двох мовних систем та паралельних мовленнєвих дій двома мовами – іноземною і рідною [8, с. 229]. Відомо, що переклад, як вид мовленнєвої діяльності, формується в окремому курсі перекладу.

Не ставлячи за мету досягнення цілей, передбачених курсом перекладу, ми вважаємо, що формування граматичних навичок говоріння ІМ як ІМ2 у майбутніх перекладачів у курсі практики усного та писемного мовлення повинно мати професійно–орієнтовану спрямованість, яка може забезпечуватись вправами на міжмовні зіставлення і на переклад. Ці види вправ обумовлені і критерієм «участь контактуючих мов», відповідно до якого до підсистеми вправ входять лише двомовні та трьохмовні вправи: вправи на міжмовні зіставлення граматичних явищ контактуючих мов, а також вправи на переклад – з РМ на ІМ2, з ІМ2 на РМ, з ІМ1 на ІМ2, з ІМ1 на ІМ2 і далі на РМ. Міжмовні зіставлення з ІМ виступають змістом окремих однойменних вправ на орієнтовно–підготовчому етапі або входять до складу вправи на переклад з елементами аналізу на стереотипно–ситуативному етапі, в яких має місце зіставлення не тільки з ІМ1, а й з РМ. Переклад являє собою автономну вправу або слугує компонентом вправи.

За критерієм «місце виконання» вправи поділяються на аудиторні, позааудиторні (домашні) та лабораторні. Підсистемою вправ передбачено організацію навчання з метою формування граматичних навичок як на заняттях під керівництвом викладача, так і організацію самостійної роботи студентів в позааудиторний час.

Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок у даному напрямку. Утворена типологія вправ за зазначеними вище критеріями дозволяє нам перейти до визначення їх видів і груп, що становить предмет нашого подальшого дослідження. Укладання підсистеми вправ вимагає також виявлення послідовності їх розташування, а також їх місця в загальній системі.

Література

1. Безлюдный А.И. Обучение грамматике английского языка на начальном этапе средней школы: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Безлюдный Андрей Иванович. – К., 1988. – 254 с.
2. Зимняя И.А. Лингвопсихология речевой деятельности / Ирина Алексеевна Зимняя. – М.: Московский психолого–социальный институт, Воронеж: НПО «МОДЭК», 2001. – 432 с.
3. Коджаспирова Г.М. Педагогический словарь: [для студ. высш. и сред. пед. учеб. заведений] / Г.М. Коджаспирова, А.Ю. Коджаспиров. – М.: Издательский центр «Академия», 2001. – 176 с.
4. Лapidус Б.А. Основные проблемы методики преподавания второго иностранного языка как специальности / Б.А. Лapidус // Вопросы методики преподавания второго иностранного языка. Сборник научных трудов по методике преподавания иностранных языков / отв. ред.

- Б.А. Лapidус. – М.: Моск. пед. ин-т иностранных языков им. Мориса Тореза, 1973. – С. 4 – 25.
5. Леонтьев А.А. Принцип коммуникативности и психологические основы интенсификации обучения иностранным языкам / А.А. Леонтьев // Психологические основы обучения неродному языку: хрестоматия; сост. А.А. Леонтьев. – М.: Издательство Московского психолого-социального института; Воронеж: Издательство НПО «МОДЭК», 2004. – С. 88–99.
 6. Методика навчання іноземних мов у середніх навчальних закладах: підручник / кол. авторів під керівн. С.Ю. Ніколаєвої – Київ: Ленвіт, 1999. – 320 с.
 7. Ніколаєва С.Ю. Основи сучасної методики викладання іноземних мов (схеми та таблиці): Навчальний посібник / Софія Юріївна Ніколаєва. – К.: Ленвіт, 2008. – 285 с.
 8. Обучение иностранному языку как специальности: Учебное пособие / [М.К. Бородулина, А.Л. Карлин, А.С. Лурье, Н.М. Минина и др.] – [2-е изд., испр.]. – М.: Высшая школа, 1982. – 255 с.
 9. Пассов Е.И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению / Ефим Израилевич Пассов. – [2-е изд.]. – М.: Просвещение, 1991. – 223 с.
 10. Рахманов И.В. Обучение устной речи на иностранном языке: Учеб. пособ. / И.В. Рахманов. – М.: Выш. шк., 1980. – 120 с.
 11. Скляренко Н.К. Типологія вправ в інтенсивному навчанні іноземних мов / Н.К. Скляренко // Гуманістичні аспекти лінгвістичних досліджень і методики викладання іноземних мов: Зб. наук.пр. – К.: Київський держ. пед. ін-т іноземних мов, 1992. – С. 9–14.
 12. Тарнопольський О.Б. Методика навчання іншомовної мовленнєвої діяльності у вищому мовному закладі / Олег Борисович Тарнопольський. – Д.: Вид-цо ДУЕП, 2005. – 248 с.
 13. Шатилов С.Ф. Методика обучения немецкому языку в средней школе / Сергей Филиппович Шатилов: Учеб. пособие для студентов пед. ин-тов по спец. № 2103 «Иностр. яз.» – 2-е изд., дораб. – М.: Просвещение, 1986. – 223 с.

А. Берестовий

– кандидат фізико-математичних наук, доцент кафедри ЕКТСУ ЕТФ Української інженерно-педагогічної академії

І. Гуров

– старший викладач кафедри ЕКТСУ ЕТФ Української інженерно-педагогічної академії

Л. Матвєєва

– старший викладач кафедри ЕПМ ЕТФ Української інженерно-педагогічної академії

УДК 681.3

ПРОБЛЕМИ АДАПТАЦІЇ ПРИ ВИКОРИСТАННІ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИХ СИСТЕМ НАВЧАННЯ

У статті розглядаються проблеми адаптації в учбовому процесі при використанні інтелектуальних систем навчання.

Ключові слова: Адаптація, модель користувача, інтелектуальні системи.

А. Берестовой

– кандидат физико-математических наук, доцент кафедры ЭКТСУ ЭТФ Украинской инженерно-педагогической академии

И. Гуров

– старший преподаватель кафедры ЭКТСУ ЭТФ Украинской инженерно-педагогической академии

Л. Матвеева

– старший преподаватель кафедры ЭПМ ЭТФ Украинской инженерно-педагогической академии

ПРОБЛЕМЫ АДАПТАЦИИ ПРИ ИСПОЛЬЗОВАНИИ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫХ СИСТЕМ ОБУЧЕНИЯ

В статье рассматриваются проблемы адаптации в учебном процессе при использовании интеллектуальных систем обучения.

Ключевые слова: Адаптация, модель пользователя, интеллектуальные системы.

A. Berestovoy
 – *can. f.m.s. UIPA*
I. Gurov
 – *s.t. UIPA*
L. Matveeva
 – *s.t. UIPA*

PROBLEMS OF ADAPTATION AT THE USE OF THE INTELLECTUAL DEPARTMENTAL TEACHING

In the article the problems of adaptation are examined in an educational process at the use of the intellectual departmental teaching.

Keywords: *Adaptation, model of user, intellectual systems.*

Постановка проблеми. Стрімкий розвиток технологій спонукає до змін практично в усіх галузях суспільства. Серед їх і освітня галузь, яка останнім часом проходить непростий період трансформацій. Усе більше авторів навчальних курсів і розроблювачів систем комп'ютерного навчання включають у створювані програмні продукти різні види адаптації до учня.

Припущення. Для кожного виду адаптації існують відповідні математичні моделі, що дозволяють пробеспечити адаптацію різного рівня: початкову (реалізується на першій стадії роботи учня із системою), поточна (здійснюється в процесі вивчення навчального матеріалу на основі даних про роботу того, кого навчають), рубіжну (виконується по завершенню певного етапу роботи).

Ціль роботи. Метою роботи є вивчення проблеми адаптації в навчальному процесі при використанні інтелектуальних систем навчання.

Виклад основного матеріалу дослідження. Рівні адаптації. Адаптація – це здатність системи пристосовуватися до мінливих внутрішніх і зовнішніх умов за допомогою зміни своєї структури й значень параметрів. При комп'ютернім навчанні можна виділити три ієрархічні рівні адаптації:

- адаптація до категорії користувачів;
- адаптація до групи користувачів;
- адаптація до окремого користувача.

Перший рівень адаптації передбачає адаптацію до кожної категорії користувачів комп'ютерної системи залежно від їхніх потреб і звичайно реалізується створенням спеціального інтерфейсу для кожного класу користувачів. Такий підхід характерний для будь-яких комп'ютерних систем. В інтелектуальних навчальних системах учневі необхідно надати наступні можливості: навчання, перевірка знань, вправи, допомога й довідкова інформація, відео-лекції і їх презентації, питання викладачеві, конференції, студентські форуми, електронні методичні посібники, введення коментарів по ходу заняття й ін.

Адаптація до групи користувачів у рамках однієї категорії забезпечує адаптацію тих, кого навчають, залежно від обраної спеціальності, освітньої програми, віку й психологічної спрямованості особистості. Цей рівень адаптації базується, у першу чергу, на рішенні двох основних питань дидактики: «чому вчити?» і «як вчити?». Відповідь на перше питання визначає мети навчання, тобто обсяг необхідних знань, умінь і навичок і ступінь їх освоєння. Рішення другого питання дидактики («як вчити?») обумовлює вибір методів навчання, найбільш підходящих для групи тих, кого навчають, а також способів вистави інформації (текст, графіка, звук, відео, анімація). На вибір методів навчання й способів вистави інформації впливають як вік того, кого навчають, так і його психологічна орієнтація (на себе, на завдання, на взаємодію).

На третьому рівні досягається максимальний ступінь адаптації до учня, тому що він заснований на обліку особистісних характеристик того, кого навчають, його попередніх і поточних знань, вмінь і навичок, досвіду, здатностей і т.п.

Для організації адаптації до учня використовують різні моделі: того, кого навчають (студента), необхідних і/або необхідних знань і інші, застосовувані, наприклад, для генерації сценаріїв адаптивного діалогу з користувачем.

Методика й організація дослідження. Розроблений спеціалізований опитувач, спрямований на виявлення різних груп факторів, які можуть впливати на специфіку суб'єктивних вистав про роботу з комп'ютером. Ці фактори включали як суб'єктивні оцінки об'єктивних умов праці й змісту розв'язуваних завдань, так і характеристики особистісного

«бачення» різних трудових ситуацій і типові для конкретного користувача способи поведінки в них.

За своєю формою опитувач був складений у вигляді структурованої анкети, що полягає з досить великого переліку питань, стосовно кожного з яких давався свідомо надлишковий набір можливих відповідей. Ступінь згоди з кожним з відповіддю випробуваний повинен був оцінити по чотирибальній шкалі, звичайно представленої градаціями «зовсім немає – мабуть так – вірно – цілком правильно» або «майже ніколи – іноді – часто – практично завжди».

У цілому опитувач включав 21 питання й 294 пунктів відповідей, у середньому по 4–10 відповідей на кожне питання. По своєму змісту питання були згруповані в 9 основних блоків, які, на нашу думку, відбивають важливі фактори, що визначають особливості формування суб'єктивного «образу» роботи з комп'ютером у різних груп користувачів. Нижче наведений перелік виділених блоків питань:

1. Анкетні дані випробуваного: стать, вік, освіта, стаж роботи з комп'ютером.
 2. Суб'єктивна оцінка рівня володіння комп'ютером: наявність спеціальних знань і вмінь, компетентність, ступінь майстерності в порівнянні з іншими користувачами.
 3. Мотиваційно-цільова спрямованість діяльності: у яких цілях і чому користувач працює з комп'ютером (наприклад, перевага прагматичних мотивів діяльності (джерело доходу, зручність і престижність роботи, та ін.); пряма виробнича необхідність; використання комп'ютера як об'єкта або засобу рішення професійних завдань; задоволення особистих інтересів).
 4. Феномени персоніфікації комп'ютера: чи наділяє користувач комп'ютер якостями живої істоти або партнера, які емоції він випробовує стосовно комп'ютера.
 5. Інтенсивність навантажень при роботі з комп'ютером: тривалість часу, проведеного з комп'ютером, залежно від умов роботи й складності виконуваних завдань.
 6. Причини стомлення й способи його подолання: наскільки стомлююча для користувача робота з комп'ютером, у чому він бачить основні причини стомлення і яким образом звичайно намагається подолати цей стан.
 7. Відношення до збоїв у роботі комп'ютера: у чому бачить користувач типові причини несправностей і якими стратегіями користується для їхнього усунення.
- Крім названих, у якості самостійних блоків питань в анкету були включені:
8. Фрагмент діагностичної анкети для аналізу основних суб'єктивних характеристик праці: оцінка виконуваних завдань по різноманітності, подібності, значимості, автономії й наявності зворотному зв'язку (Hackman & Oldham, 1975).
 9. Тест-опитувач для оцінки рівня суб'єктивного контролю (Бажин, Голькіна й Эткінд, 1993).

Моделі й методи. Для організації адаптивного трехрівневого діалогу необхідний ряд моделей. Основними моделями, використовуваними в цей час в інтелектуальних системах, є оверлейні моделі: векторні й мережні, хоча іноді зустрічаються й імітаційні моделі.

Модель користувача (у цьому випадку, того що вчиться як категорії користувачів) повинна включати відомості про необхідний йому сервісі (функціях) з боку системи, а також взаємозв'язках між надаваними функціями. Таким чином, дана модель повинна бути графовою. Це дозволяє щонайкраще спроектувати інтерфейс користувача, використовуючи такі методи, як адаптивна навігація, адаптивна вистава інформації й навчання на прикладах.

Адаптація до групи користувачів реалізується на базі наступних моделей. Модель навчального плану включає перелік дисциплін, які необхідно освоїти учневі. Це також графова модель, тому що навчальні предмети звичайно вивчаються в певній послідовності (метод побудови послідовності). Моделлю навчального предмета служить орієнтований граф з навантаженими ребрами. Вершини графа відповідають окремим темам предмета, кожної з яких приписують одну або трохи пара скалярів, що вказують яким групам тих, кого навчають, і на якому рівні (знання, уміння або навички) необхідно засвоєння даної теми. Дуги графа відбивають взаємозв'язку між темами, їх вага – ступінь зв'язки. Аналогічно будується модель кожної теми навчального предмета. Адаптація до групи тих, кого

навчають, зводиться до одержання моделі знань по предмету для даної групи шляхом знаходження відповідного підграфа з наступним використанням методу побудови послідовності УК. Вік учнів і психологічна спрямованість їх особистості задаються скалярами.

Адаптація до окремого тому, якого навчають, здійснюється на основі його моделі, що включає деякий набір параметрів, що характеризують діяльність учня в процесі навчання і його особистісні якості. У якості параметрів використовують: загальний рівень підготовленості, передісторію навчання, результати поточної роботи із УК, ступінь засвоєння понять, тип виконаних завдань, час виконання завдань, досвід роботи з комп'ютером, особистісні психологічні характеристики й інші. Такий набір параметрів можна розглядати як векторну модель того, кого навчають. Адаптація до учня в процесі його роботи з курсом зводиться до добору найбільш підходящого для нього сценарію навчання, темпу й детальності викладу навчального матеріалу, пропонованих питань і вправ, їх послідовності й вистави й т.п. Таким чином, на цьому рівні використовуються практично всі відомі методи адаптації, а саме: побудова послідовності вивчення тем і понять курсу, адаптивна навігація, адаптивна вистава інформації, навчання на прикладах, інтерактивна підтримка рішення завдань.

Висновки: У статті освітлені лише загальні питання, пов'язані із проблемою адаптації в навчальному процесі. Подальші дослідження спрямовані на розробку й вибір математичних моделей, що дозволяють пробеспечити адаптацію різного рівня й різного виду: початкову (реалізується на першій стадії роботи учня із системою), поточні (здійснюється в процесі вивчення навчального матеріалу на основі даних про роботу того, кого навчають, із УК), рубіжну (виконується по завершенню певного етапу роботи, наприклад, після вивчення окремої теми або роздязнула), а також їх практичну апробацію в розроблювальній комп'ютерній системі навчання.

Література

1. Бельшкін, А.А. “Субъективная представленность особенностей работы с компьютером у различных групп пользователей. Опыт эмпирического анализа”. Дипломная работа. М., 1997.
2. Зайцева, Л.В. Модели и методы адаптации в системах компьютерного обучения, Рижский технический университет, Рига (Латвия) – 2003
3. Iba W., Gervasio M. Adapting to user preferences in crisis response reactive and adaptive interfaces. Proceedings of the 1999 International Conference on Intelligent User Interfaces, 1999, p.87–90.

Я. Бойко

– аспірант кафедри педагогіки Слов'янського державного педагогічного університету

УДК 37.041.374:37.011.32

САМООСВІТНЯ ДІЯЛЬНІСТЬ СТУДЕНТІВ

У статті розглядається проблема організації самоосвітньої діяльності студентів. Розкрито сутність понять «самоосвіта», «готовність до самоосвітньої діяльності», «активне навчання». Визначено головні умови ефективного включення студентів у процес самоосвіти.

Ключові слова: навчальний процес, самоосвіта, організація, розвиток, активізація, готовність, потреба, особистість, студент, викладач, умова, засіб, знання, інформація.

Я. Бойко

– аспірант кафедри педагогіки Славянського державного педагогічного університету

САМООБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ СТУДЕНТОВ

В статье рассматривается проблема организации самообразовательной деятельности студентов. Раскрыта сущность понятий «самообразование», «готовность к самообразовательной деятельности», «активное обучение». Определены главные условия эффективного включения студентов в процесс самообразования.

Ключевые слова: учебный процесс, самообразование, организация, развитие, активизация, готовность, потребность, личность, студент, преподаватель, условие, средство, знание, информация.

Ya. Boyko

– Post-graduate student of pedagogical department of Slavyansk state Pedagogical University

SELF-EDUCATIONAL ACTIVITY OF STUDENTS

The problem of students' self-educational activity organization is considered in the article. The essence of notions «self-education», «readiness for self-educational activity», «active teaching» is discovered. The main conditions of effective involving students into the process of self-education are determined.

Keywords: educational process, self-education, organization, development, activization, readiness, need, personality, student, teacher, condition, mean, knowledge, information.

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок з важливими науковими чи практичними завданнями. Інтеграція України у світовий освітянський простір, приєднання до Болонського процесу та сучасні глибокі перетворення, що відбуваються в системі освіти й науки України, зумовлюють необхідність удосконалення підготовки вчителя–предметника, який був би здатним здійснювати освітню діяльність на високому професійному рівні, гідно конкурувати на сучасному ринку праці та послуг.

В педагогічній практиці має місце протиріччя між зростаючими об'ємами і збільшенням аспектів соціальної (наукової, навчальної та ін.) інформації та обмеженими можливостями учасників освіти (викладачів, студентів та інших) засвоювати її у нормативні строки, визначені державними освітніми стандартами. У той же час учасники освіти відчувають потребу в засвоєнні різноманітних аспектів соціальної інформації.

Це, в свою чергу, є вираженням протиріч між актуалізацією у студентів потреб у самоосвіті та обмеженими можливостями відображення змісту в освітніх стандартах. Це протиріччя призвело до виникнення ряду проблем, які так чи інакше вирішувались в педагогічній теорії та практиці.

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. Загалом проблема самоосвіти вчителя є багатогранною. Її значущість (у навчанні) знайшла своє відображення як у класичній педагогічній спадщині (Ф.–А.Дістервег, Я.А.Коменський, Й.Г.Песталоцці, Ж.–Ж.Руссо, В.О.Сухомлинський, К.Д.Ушинський), зарубіжній педагогічній науці (І.Г.Герде, В.Оконь та ін.), так і у вітчизняній науковій думці (В.К.Буряк, В.А.Козаков та ін.). Сутність, структуру та зміст самоосвіти обґрунтовано у працях О.І.Кочетова, П.Г.Пшебильського, Є.П.Тонконової, Я.С.Турбовського. Психологічні основи самоосвіти (мотиви, готовність) досліджені О.Я.Аретом, В.К.Буряком, А.К.Громцевою, Ю.М.Кулюткиним, Н.О.Половниковою, Л.І.Рувінським, П.С.Сухобською, А.В.Усовою.

В теорії педагогіки визначені та відокремлені один від одного поняття самоосвіти, самоосвітньої діяльності та самоосвітнього процесу; розроблялись теорії формування у школярів готовності до самоосвіти (Я.А.Айзенберг, І.Г.Барсуков, А.К.Громцева, К.М.Левітан, Б.Ф.Райський, Ю.Салмін, Г.Серіков та ін.). Особливу увагу в цій характеристиці особистості приділяється категорії «потреба» в здійсненні самоосвіти (В.Б.Бондаревський, А.К.Громцева, Б.Ф.Райський та ін.). В історичному плані самоосвіта, самоосвітня діяльність розвивались як поняття педагогіки на основі змісту та об'єму поняття «самостійна робота» і співвідношення всіх трьох понять між собою (В.К.Буряк, М.Г.Гарунов, В.Граф, І.І.Льясов, І.О.Котлярова, О.А.Нільсон, І.А.Науменко, П.І.Підкасистий, Н.О.Половникова, Д.Ощанін, Ф.Сохін та ін.).

Важливою проблемою, що вирішується педагогами, стало створення концепції цілеспрямованої підготовки тих, хто навчається, до самоосвіти (Г.Серіков). Однак сфера освіти сьогодні набуває активного розвитку і, як слідство, змінюється.

Формулювання цілей статті (постановка завдання).

Утворення незалежної української держави зумовило необхідність модернізації системи освіти. Основні шляхи оновлення освіти у новому тисячолітті визначено в положеннях Закону України «Про освіту», цільовій комплексній програмі «Вчитель», якими передбачається таке:

– відтворення інтелектуального потенціалу народу;
 – забезпечення можливостей для саморозвитку людини;
 – підготовка молоді до інтеграції в суспільство;
 – професійна адаптація фахівця в умовах трансформації суспільного устрою та формування його професійної мобільності і конкурентоспроможності.

Успішне розв'язання цих завдань вимагає від особистості вибору стратегії неперервної освіти впродовж усього життя на основі саморозвитку, самовдосконалення, самоосвіти.

Суб'єктом передачі основ самоосвітньої діяльності для молодого покоління є вчитель. Кваліфіковане керування самоосвітою та навчання своїх вихованців продуктивним способом її здійснення можливе за умови володіння самим учителем засобами самоосвіти. Тому однією з актуальних проблем педагогічної науки та практики є визначення сучасних підходів до самоосвітньої діяльності майбутнього вчителя.

Однак на етапі розбудови системи педагогічної освіти виникають суперечності між традиційною професійною самоосвітньою діяльністю студента та новими вимогами суспільства до майбутніх вчителів, які мають бути готовими до активного самостійного використання знань та здобутої інформації у сучасних соціально-педагогічних умовах.

Останнє зумовлює потребу осмислення та узагальнення теоретичного і практичного досвіду самоосвітньої діяльності студента та вимагає опрацювання нових теоретико-методологічних положень зазначеного питання.

Отже, проблема самоосвітньої діяльності охоплює широкий спектр питань. Проте питання організації самоосвітньої діяльності студентів та чинників, що впливають на її динаміку, є практично недостатньо розробленими і потребують комплексного вивчення та створення якісно нової моделі самоосвітньої діяльності майбутнього вчителя, яка б відповідала новим соціальним, освітнім, культурно-просвітницьким тенденціям, підвищенню рівня професіоналізму і компетентності, соціальної відповідальності, формуванню загальнолюдських ціннісних орієнтацій студентів.

Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів. Самоосвіта тих, хто навчається, – це специфічна динамічна система, яка ґрунтується на індивідуальних потребах у постійному розширенні, оновленні та поглибленні знань людини в різних галузях науки, освіти, культури, сучасної техніки. Основні її функції такі [1]:

– самоосвіта є невід'ємною частиною освіти студентів;
 – самоосвіта є важливим складовим компонентом психічного розвитку й саморозвитку особистості;
 – самоосвіта виступає як умова, результат і засіб розумового самовиховання й розвитку студентів; вона формує якості особистості, які необхідні для успішного розвитку пізнавально-активної і продуктивної діяльності та творчих здібностей.

Організація самоосвітньої діяльності в процесі навчання у ВНЗ є показником сучасного, досить високого рівня системи освіти. Без уваги до самоосвіти як одного з основних елементів процесу навчання у вищій школі у наш час неможливо підготувати висококваліфікованих фахівців для різних сфер професійної діяльності. Основний резерв підвищення ефективності процесу навчання і якості підготовки майбутніх вчителів, зазначають вчені, необхідно шукати в раціональній організації навчального процесу. На думку Б.Ф.Райського, «завдання формування в суб'єктів навчання готовності до безперервної самоосвіти вимагає включення самоосвіти в навчальний процес як об'єктивного необхідного заняття. Це не нав'язування додаткової, позапрограмної роботи, а зміна характеру навчальної роботи» [5, с. 67].

А.К.Громцева вказує, що «основним шляхом, який допомагає в оволодінні всім комплексом компонентів самоосвітньої діяльності, є насамперед відповідна організація навчальної роботи» [4, с.32]. В.К.Буряк підкреслює, що «формування в студентів готовності до самоосвіти відбувається в педагогічному процесі» [2, с.18]. Спеціальну організацію педагогічного процесу В.К.Буряк визначає головною умовою, що спонукає студентів до самоосвіти [2, с.18].

Для вирішення завдання сформованості готовності майбутніх вчителів до самоосвіти важливе значення має органічне включення самоосвітньої діяльності студентів у навчальний процес, коли зміст навчання тісно пов'язаний із сучасністю, з життям, коли майбутні вчителі яскраво бачать перспективи суспільного розвитку, розуміють важливість удосконалення науки й техніки. Для ефективної організації самоосвіти майбутніх вчителів важливе значення має спрямованість усього навчального процесу у ВНЗ на організацію самоосвіти студентів, урахування особливостей цього процесу та його складових.

Завдання підготовки майбутніх вчителів до самоосвітньої діяльності, можна вирішити через формування у студентів прагнення й уміння задовольняти свої пізнавальні потреби та інтереси шляхом самоосвіти. Підготовка студентів до самоосвіти полягає, насамперед, у формуванні в них психологічної потреби в знаннях.

Необхідно також враховувати, що у формуванні самоосвітніх прагнень та навичок у студентів важливу роль відіграє професорсько-викладацький склад. На думку В.К.Буряка, характер взаємодії викладача та вихованців є головною умовою, що спонукає студентів до самоосвіти [2, с.20]. Забезпечення суб'єктно-суб'єктної взаємодії викладачів і студентів – важливий шлях ефективної самоосвіти майбутніх вчителів.

Активізація пізнавальної діяльності має провідне значення в організації самоосвітньої діяльності студентів. Головну роль в цій роботі вчені надають активним методам навчання. За твердженням А.В.Вербицького, поняття «активне навчання» знаменує «перехід від регламентуючих, алгоритмізованих, програмованих форм і методів організації дидактичного процесу у вузі до розвиваючих, проблемних, дослідницьких, пошукових, які сприяють виникненню пізнавальних мотивів, інтересу до майбутньої професійної діяльності, умов для творчості і спілкування у навчанні» [3, с. 43]. Особливого значення у формуванні пізнавальної активності студентів дослідники надають також проблемному навчанню, що забезпечує вихід за межі стереотипних, «штатних» ситуацій, як це відбувається у творчому процесі. Сутність проблемного навчання полягає в створенні у навчальному процесі проблемних ситуацій, розв'язання яких стимулює розвиток пізнавальної активності суб'єктів учіння, їх здібностей.

Також важливе значення для ефективної самоосвіти майбутніх вчителів має забезпечення професійної спрямованості завдань. Організуючи самостійну роботу, доцільно використовувати такі завдання, які вимагають від студентів діяти у ситуаціях професійного вибору. Кожне із таких завдань повинно містити типову для майбутньої професійної діяльності ситуацію, відповідно до якої потрібно встановити її професійну значущість, обрати оптимальні засоби і методи мотивованого її виконання.

Таким чином, успішна самоосвітня діяльність студентів можлива за умов: спрямованості навчального процесу у ВНЗ на ефективну самоосвіту студентів, урахування особливостей цього процесу та його складових, формування у майбутніх вчителів прагнення й уміння задовольняти свої пізнавальні потреби та інтереси шляхом самоосвіти, організація навчальної взаємодії студентів і викладачів на основі суб'єкт-суб'єктного підходу, активізація пізнавальної діяльності студентів через застосування проблемних методів навчання, використання потенціалу самостійної навчальної роботи та забезпечення професійної спрямованості завдань.

Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок у даному напрямку. Зазначене вище дозволяє трактувати самоосвіту як вид пізнавальної діяльності, яка характеризується активністю, самостійністю, добровільністю та спрямованістю на вдосконалення розумових здібностей, формування культури розумової праці.

Щоб стимулювати і постійно підтримувати у студентів інтерес до одержання нових знань, необхідно звертати увагу на те, щоб сформувати у них систему самоосвіти. Студенти повинні опанувати основні й окремі конкретні складові елементи праці майбутнього фахівця (працювати з науковою, методичною і навчальною літературою; складати систему диференційованих вправ і керувати нею в процесі вирішення завдання; використовувати прийоми постановки питання; швидко й адекватно реагувати на зміну ситуації тощо).

Отже, у студента за допомогою викладача повинен формуватися індивідуальний стиль роботи, який породжується прагненням до самовдосконалення, розкриття своєї індивідуальності, своїх ціннісних установок – стиль безперервної самоосвіти.

Література

1. Богданов І.Т. Проблеми самоосвітньої діяльності студентів педагогічних навчальних закладів // Збірник наукових праць Кам'янець–Подільського державного педагогічного університету: Серія педагогічна: Дидактики дисциплін природознавчо–математичної та технологічної освітніх галузей. – Кам'янець–Подільський: К–ПДПУ, 2000. – Вип. 6. – С. 67–72.
2. Буряк В.К. Умови та засоби самоосвіти студентів // Вища школа. – 2002. – № 6. – С.18–29.
3. Вербицкий А.А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход: Методическое пособие. – М.: Просвещение, 1991. – 207 с.
4. Громцева А.К. Формирование у школьников готовности к самообразованию. – М.: Педагогика, 1983. – 145 с.
5. Руководство самообразованием школьников / Под ред. Б.Ф. Райского, М.Н. Скаткина. – М.: Просвещение, 1983. – 127 с.

Ю. Буров

– асистент кафедри валеології та корекційної медицини Слов'янського державного педагогічного університету.

УДК 371.134+371.14

ДЕЯКІ АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ ПІДГОТОВКИ ТА ПІДВИЩЕННЯ РІВНЯ КВАЛІФІКАЦІЇ ДЕФЕКТОЛОГІВ НА СУЧАСНОМУ ЕТАПІ

У статті розглядаються важливі проблеми підготовки дефектологів на сучасному етапі, а також пропонуються шляхи їх вирішення.

Ключові слова: *підготовка спеціалістів–дефектологів, професійна освіта, формування особистості дефектолога.*

Ю. Буров

– асистент кафедри валеології та корекційної медицини Славянського державного педагогічного університету

НЕКОТОРЫЕ АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ПОДГОТОВКИ И ПОВЫШЕНИЯ УРОВНЯ КВАЛИФИКАЦИИ ДЕФЕКТОЛОГОВ НА СОВРЕМЕННОМ ЭТАПЕ

В статье рассматриваются важные проблемы подготовки дефектологов на современном этапе, а также предлагаются пути их решения.

Ключевые слова: *подготовка специалистов–дефектологов, профессиональное образование, формирование личности дефектолога.*

У. Буrow

Assistent of the department valeology and correction medicine of the Slavyansk State Pedagogical University

SOME ARE AN ACTUAL PROBLEMS OF PREPARATION AND INCREASING LEVEL TO QUALIFICATIONS OF THE DEFECTOLOGISTS ON MODERN STAGE

Massive problems of preparation of the defectologists are considered In article on modern stage, as well as are offered way of their decision.

The Keywords: *preparation, defectologist, vocational training, shaping to personalities defectologist.*

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок з важливими науковими чи практичними завданнями.

Важливим аспектом у контексті професійної підготовки дефектологів на сучасному етапі є існування важливих проблем та недоліків, які потребують уваги і шляхів їх вирішення. На нашу думку це можливо завдяки використанню засобів нових інформаційних технологій та якості активних форм навчання, які направлені на активізацію навчально–пізнавальної діяльності.

Аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми і на які спирається автор. Багато науковців, педагогів–дефектологів, практиків і

теоретиків розглядають проблему підвищення рівня підготовки і кваліфікації спеціалістів–дефектологів і пропонують методики її покращення (Круглов Ю.Г., Назарова Н.М., Григонис А., Лапшин В.А. Я.Левін, А.М.Смолкін, А.А.Тюков. та ін.).

Формулювання цілей статті (постановка завдання). У статті розкрито сутність проблеми професійної підготовки дефектологів на сучасному етапі. Ми розкриваємо основні з них і загострюємо увагу на можливість реформування і покращення системи дефектологічної освіти.

Виклад основного матеріалу дослідження: На досить складному сучасному етапі розвитку системи спеціальної освіти постає питання про подальше вдосконалення фахової підготовки дефектологів. Важливішою стає практична допомога дітям з різними психофізичними вадами. Соціальний захист таких дітей набуває глибшого характеру, а сучасне суспільство повинно прагнути задовольнити дедалі ширше коло їхніх потреб, наблизити умови життя до умов життя здорових дітей. З метою пошуку більш досконалих педагогічних засобів самостійної діяльності учнів треба більш орієнтуватися на ефективне використання збережених систем і функцій організму дитини, здатних взяти на себе компенсаторно–корекційне навантаження, загальний розвиток психічних процесів, що зумовлюють рівень розвитку трудових знань, умінь, навичок, освіченість і соціальну адаптацію дитини. Такий підхід дасть змогу дітям оволодіти різними професіями, доступними їхнім індивідуальним можливостям, формувати професійні вміння та навички подальшої трудової діяльності у різних умовах навчання.

Такі завдання будуть вимагати від педагога–дефектолога необхідних професійних умінь керування корекційно–виховним процесом, усвідомлення важливості цього процесу, відбору корекційно–спрямованого змісту трудового навчання, творчого використання системи знань, що застосовують з метою виправлення недоліків у розвитку розумової сфери дітей, проведення комплексу психолого–соціально–трудова заходів з метою орієнтації дітей на працю тощо.

Виходячи з цього важливим завданням є розроблення моделі діяльності майбутнього фахівця, досвідченого психолога і педагога.

У контексті всього сказаного постають вимоги щодо підготовки спеціаліста–дефектолога як організатора корекційно–виховної діяльності, традиційних і нетрадиційних форм проведення дозвілля учнів, а саме :

- високий рівень спеціальної професійної освіти, що потребує оволодіння глибокими знаннями з теорії і методики корекційної і виховної роботи ;
- усвідомлення її соціальної значущості ;
- наявність особистої позитивної установки щодо обраної спеціальності;
- уміння знаходити спільну мову з різними категоріями дітей, дорослих, персоналом .

Зміст професійної готовності слід розглянути як систему знань, умінь і навичок у контексті цілісної дефектологічної освіти, що в основному, реалізується лише за умов, якщо майбутній спеціаліст виявляє інтерес і потребу до різних видів професійної діяльності дітей з урахуванням їх індивідуальних можливостей. Важливим у цьому процесі є досконале оволодіння організаційними, змістовими і методичними аспектами роботи з використанням різнорівневих навчальних завдань, методів, прийомів виховного впливу, яка розпочалася наприкінці 80–х років повинна була забезпечити нову якість підготовки спеціалістів–дефектологів, але система дефектологічної освіти того часу не задовольняла потреби суспільства у спеціалістах–дефектологах як у кількісному так і у якісному відношенні. Дефектологічні факультети не забезпечували спеціалістами усі існуючі типи закладів для аномальних дітей.

З кожним роком була відчутна недостатність в спеціальних школах вчителів–предметників. Разом з ним підвищення та нарощування додаткових спеціальностей та кваліфікацій в учбових планах приводило до їх перевантаження, а це в свою чергу до зниження якості підготовки дефектологів.

Що ж треба робити? З нашої точки зору була потрібна в першу чергу спеціалізація дефектологічних факультетів завдяки розробці нових учбових планів і визначення конкретної кваліфікації майбутнього спеціаліста.

Формування особистості вчителя–дефектолога, її загальне та професійне становлення передбачає постійний розвиток системи дефектологічної освіти, кожний етап якої відрізняється своїм змістом.

Виходячи з цього ми підійшли до деяких важливих моментів у підготовці кваліфікованого спеціаліста–дефектолога на сучасному етапі розвитку дефектологічної освіти.

Слід відмітити, що початок своєї професійної діяльності кожен спеціаліст починає зі студентської лави. Тому для підготовки повноцінного дефектолога важливе свідоме й переконане відношення випускника середньої школи щодо вибору майбутньої спеціальності. Труднощі орієнтації на професію дефектолога зумовлюються її відносно малою розповсюдженістю та відсутністю в учнів шкіл уяви про характер та особливості цієї роботи. Поверхневе уявлення про майбутню професію призводить до потрапляння на дефектологічні факультети багато випадкових людей.

Виходячи з цього першою проблемою в підготовці дефектологів на сучасному етапі є проведення повноцінної профорієнтаційної роботи серед молоді. Завдяки реформам у вищій школі ця проблема почала поступово вирішуватися. Почали створюватися спеціальні класи при ліцеях та школах з поглибленим вивченням дефектології та педагогіки. Також слід зазначити необхідність введення для абітурієнтів на дефектологічні факультети обов'язкового педмінімуму – не менш одного року роботи з дітьми. Особливу увагу треба приділити діагностиці професійного відбору за допомогою спеціально розроблених тестів.

Друга важлива проблема підготовки спеціалістів–дефектологів полягає в тому, що традиційна підготовка не відповідає всім сучасним потребам щодо формування особистості спеціаліста. Ці недоліки відносяться і до сфери підготовки і до змісту освіти. Для вирішення цього питання пропонувалося перевести всіх студентів на індивідуальні плани–програми, але в умовах коли на ведучих дефектологічних факультетах країни навчається понад 1000 студентів цей план нереальний.

У сучасних умовах навчання доцільно переводити на індивідуальну план–програму починаючи з 3 семестру, найбільш підготовлених студентів, навчання в групі яких не призводить до кращих результатів як в умовах індивідуального навчання. Індивідуальна план–програма професійної підготовки студента повинна розроблятися на основі кваліфікаційної характеристики, навчального плану, навчальних програм, індивідуальних можливостях студента. Обов'язково повинен бути звіт студента з виконання індивідуального плану. Таким чином індивідуальний план–програма – це нова, складна, комплексна єдина форма планування професійної підготовки творчої індивідуальності спеціаліста, яка не повинна зводитися лише до дострокової здачі іспитів студентами, які навчаються по так званому індивідуальному плану або графіку. Принципово властивим є те, що весь процес професійної підготовки студентів повинен максимально моделювати майбутню педагогічну діяльність вчителя. З цією метою на практичних заняттях по спеціальним дисциплінам слід використовувати типові й нестандартні педагогічні завдання, аналізувати педагогічні ситуації тощо. Весь навчально–виховний процес повинен працювати на педагогічну практику – важливий й ведучий компонент підготовки спеціаліста.

Досить актуальною проблемою в процесі підготовки дефектолога постає співвідношення нормативних й факультативних курсів, поява нових напрямків в навчально–виховному процесі (економічне, екологічне, правове тощо). У зв'язку з цим особливо важлива інтеграція професійних знань у процесі підготовки спеціалістів на основі припустимих та міжпредметних зв'язків. Мабуть, чи не самою актуальною проблемою в підготовці дефектологів на всіх етапах дефектологічної освіти було і є розробка відповідних навчальних планів та програм. Не дивлячись на велику працю з удосконалення навчально–методичної документації дефектологічних факультетів, навчальні програми суміжних дисциплін часто дублюють один одного. При переробці програм нерідко новий матеріал “намошуватися” на старий. Зміст програм перевантажується зайвими дрібницями. Навчальні плани потребують погодження з програмами. Обсяг знань, передбачених програмою не завжди відповідає кількості годин навчального плану. При розробці навчального плану потрібно відмовитись від багатьох дисциплін, орієнтуватися на його блочну побудову. Блочна побудова навчального плану забезпечує процес підготовки спеціаліста поступово протягом 5 років, що позбавляє студентів надмірних перевантажень.

Ще однією проблемою в підготовці дефектологів стає організація та зміст самостійної роботи студентів як важливого розділу навчальної діяльності.

Ця робота припускає вивчення літератури, конспектування, відповіді на питання, аналіз шкільних програм, планування системи роботи, підготовка докладів, рефератів. Самостійну роботу студентів треба перевіряти і контролювати і не залишати її напризволяще як це зараз робиться у багатьох випадках.

Дуже важливо, щоб у студентів вироблялось наукове мислення, навички наукового пошуку, вміння самостійно планувати науковий процес. Слід відмітити ще одну проблему. Вона полягає в недостатній забезпеченості дефектологічних факультетів науково-технічними засобами навчання, моделями, прикладами та наочністями. Не вистачає комп'ютерів, магнітофонів та іншої техніки, яка сприяла б більш якісному й легкому навчанню студентів. Однак впровадження комп'ютерів та іншої складної техніки в навчальний процес потребує ліквідації насамперед технічної й комп'ютерної неграмотності всіх викладачів вищої школи. Але незважаючи на це електронна техніка повинна знайти своє місце, як у навчальному процесі, так і у науково-викладацькій роботі.

В педагогіці існують давно відомі теоретичні способи вдосконалення організації підвищення кваліфікації педагогів. Разом з тим вони сфокусовані на питаннях організаційного, програмного, методичного забезпечення підвищення кваліфікації педагогів-дефектологів. Розвиток системи корекційно-компенсуючого навчання потребує реалізації нових підходів до системи підвищення рівня кваліфікації дефектологів. Для роботи з дітьми, які мають різні відхилення у розвитку, школам потрібні спеціалісти, які володіють знаннями в галузі суміжних наук, а саме у педагогіці, медицині, корекційній педагогіці, логопедії, спеціальній психології. Сучасній школі потрібен педагог-дефектолог, який повинен відповідати сучасним вимогам, бути досвідченим спеціалістом, творчою особистістю, усвідомлювати й реалізовувати нові технології в освіті, підвищувати результати своєї діяльності.

Шлях удосконалення системи підготовки дефектологів пролягає через так зване використання активного навчання. Проблеми активного навчання розглядаються в роботах Василевського, Вербицького, А.Я.Левіна, А.М.Смолкіна, А.А.Тюкова.

Суттєвим постає той факт, що сучасний етап розвитку освіти ставить актуальну проблему принципу змінення методів навчання педагогів в систему підвищення кваліфікації. У складі підвищення кваліфікації лежить використання засобів нових інформаційних технологій та розглядається в якості активних форм навчання, які направлені на активізацію навчально-пізнавальної діяльності. Апробація та впровадження таких форм навчання як :

- комп'ютерні лекції, проблемні лекції, лекції прес-конференції, лекції з запланованими помилками;
- семінар-дослідження, семінар-дискусія, постійно діючий семінар;
- тренінги;
- ділові, проблемно-ділові та організаційно-діяльнісні ігри;
- магнітофонне та відеоопитування.

За допомогою активних методів навчання викладач досягає поставленої мети і робить будь-яку лекцію яскравою й корисною для слухачів. Активні методики навчання припускають зміну характеру лекційних занять. Лектор, який має обмежений об'єм часу, доповідає основні поняття курсу і дає направляючі вказівки слухачам по змісту самостійно опрацьованого матеріалу. В таких випадках для підвищення якості й ефективності підготовки дефектологів підвищується значення візуалізації навчальної інформації. На сучасному етапі відбувається трансформація традиційної лекції як способу передачі готових знань педагогу через монологічну форму спілкування.

Отже, нами були розглянуті тільки деякі проблеми підготовки спеціалістів-дефектологів на сучасному етапі і це тільки маленька крапля у великому океані тих проблем, які вже сьогодні постають перед науковцями і потребують пошуку шляхів для всебічного їх вивчення.

Література

1. Григонис А. Методическая служба школы в системе повышения квалификации педагогов. / Дефектология. 1982. №6.

2. Козырева О.А. Повышение квалификации педагогов–дефектологов: опыт внедрения активного обучения. / Дефектология. 2002. №1.
3. Кот М. Актуальні питання змісту фахової підготовки педагога до виховної роботи в допоміжній школі. / Дефектологія. 2002. №3.
4. Круглов Ю.Г., Пивоварова Н.П. Проблемы подготовки учителей–дефектологов в педагогических институтах. / Дефектология. 1986. №1.
5. Лапшин В.А. Некоторые новые аспекты интенсификации подготовки дефектологов. / Дефектология. 1990. №2.
6. Назарова Н.М. Системный подход к организации профессиональной подготовки учителя–дефектолога. / Дефектология. 1990. №3.

В. Василькова

– здобувач кафедри педагогіки Слов'янського державного педагогічного університету

ХАРАКТЕРИСТИКА НАУКОВИХ ПІДХОДІВ ДО ВИЗНАЧЕННЯ ПОНЯТТЯ ЕКОЛОГІЧНОЇ КУЛЬТУРИ

У статті досліджуються та з'ясовуються сутність, особливості поняття “екологічна культура” та аналізуються наукові підходи щодо цієї проблеми.

Ключові слова: екологічна криза, екологічна освіта, екологічна культура, екологічна компетентність особистості, екологічна позиція особистості, педагогічна проблема.

В. Василькова

– соискатель кафедры педагогики Славянского государственного педагогического университета

ХАРАКТЕРИСТИКА НАУЧНЫХ ПОДХОДОВ К ОПРЕДЕЛЕНИЮ ПОНЯТИЯ ЭКОЛОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ

В статье исследуются и выясняются сущность, особенности понятия „экологическая культура” и анализируются научные подходы к этой проблеме.

Ключевые слова: экологический кризис, экологическое образование, экологическая культура, экологическая компетентность личности, экологическая позиция личности, педагогическая проблема.

V. Vasilkova

– the bread–winner of department of Pedagogic of Slavyansk State Pedagogical University

FEATURE SCIENTIFIC APPROACH TO DETERMINATION OF NOTION ECOLOGICAL CULTURE

In this article are researched and realized sense, the particularities of notion "ecological culture" and are analysed scientific approaches to this problem.

Key words: ecological crisis, ecological formation, ecological culture, ecological competence personalities, ecological position to personalities, pedagogical problem.

Постановка проблеми: З появою на Землі людини починається процес руйнування екологічної гармонії. З давніх часів людина пізнавала світ за допомогою своєї праці. Наслідки праці призвели до непередбачуваних проблем, до порушення екологічної рівноваги у природі, до екологічної кризи.

Розуміння першопричини такого стану навколишнього середовища підвело спеціалістів різних областей знань до висновку, що екологічна криза носить світовий, духовний характер. Це означає, що й вихід з неї треба пов'язувати з тим, щоб позбавити сучасну молодь уяви про безмежні багатства природи. Тому проблема екологічної освіти набуває значущості у педагогіці.

Проте що екологічна освіта має національно–державне значення свідчить Концепція екологічної освіти України від 20 грудня 2001 року [5]. У даному документі екологічна освіта розглядається як складова системи національного і громадського виховання всіх верств населення України і має забезпечити формування цілісного екологічного знання й мислення, які необхідні для прийняття екологічно–обґрунтованих народногосподарських рішень на всіх рівнях. «Глибоким опануванням екологічними знаннями, формуванням екологічного мислення, свідомості і культури мають бути охоплені громадяни всіх категорій, вікових груп і сфер діяльності» [5, с.4].

Мета статті: Дана проблематика у сучасних умовах набуває глобального змісту, має широке застосування та сферу досліджень, але потребує подальшого аналізу та удосконалення, тому мета даної статті полягає у тому, щоб дослідити та з'ясувати особливості формування поняття «екологічна культура» у науковців сучасності.

Аналіз основних досліджень та публікацій: Проблема формування екологічної освіти, екологічної культури займалися такі провідні науковці як Крисаченко В. С., Лук'янова Л. Б., Павленко І. Г., Пруцакова О. Л., Пустовіт Н. А., Пустовіт П. Г., Фенчак Л. М., Чернікова О. В. та інші.

Лук'янова Л. Б. вважає, що екологічна освіта не є частиною освіти взагалі, а є «процес, який перебуває у постійному розвитку і є результатом переорієнтації та узгодження різних дисциплін» [8, с.254]. Також нею прослідковані закономірності та тенденції розвитку екологічної освіти під впливом суспільних проблем у навчальних закладах. На її думку, головна мета екологічної освіти полягає у «формуванні екологічного мислення, котре детермінує доцільну поведінку людини у професійній діяльності та у повсякденному житті» [8, с.64].

Надання знань про навколишнє середовище, про наслідки людської діяльності на довкілля лежать в основі головної задачі екологічної освіти, у якій Пустовіт П. Г. виокремлює екологічну культуру [13].

Поняття «культура» є об'єктом багатьох наук і має чимало різновидів.

Культуролог Матвеева Л. Л. узагальнила і систематизувала семантичні ситуації використання слова «культура», виділивши такі контексти [9]: сільськогосподарський; біологічний та медичний; тип устрою суспільства; історична епоха сфера організації суспільного життя; специфіка життєдіяльності окремих соціальних груп, класів, верств населення і т.д.; специфіка життєдіяльності конкретних народностей, націй, національних спільнот; специфіка життєдіяльності людини в окремих географічних регіонах; форми і продукти духовної, естетичної та інтелектуальної діяльності людини; культура як загальна відмінність людської життєдіяльності від інших форм життя.

Культуролог Карміна А. в свою чергу, виокремлює наступні види означень культури [4, с.6–7]: описові; антропологічні; ціннісні; нормативні; адаптивні; історичні; функціональні; семіотичні; символічні; герменевтичні; ідеаційні; психологічні; дидактичні; соціологічні.

У визначенні Карміної А., «культура – це світ змістів, які людина вкладає в свою діяльність» [4, с.16]. Отже, екологічна культура – це світ змістів, які людина вкладає в свою екологічну діяльність.

Змісти утворюються в голові людини в процесі пізнання, оцінки та регулювання того, що відбувається навколо людини та в ній самій [4]. Виходячи з цього, маємо, що знання – це те, що дає пізнання, цінності – це те, за допомогою чого відбувається оцінка стану, а регулятиви – це те, що корегує діяльність людини в певних обставинах. Тож складовими екологічної культури є екологічні знання, цінності та регулятиви.

У сучасному словнику з педагогіки Рапацевича Е. С. культура, визначається як «сукупність матеріальних та духовних цінностей, які були створені людством в процесі громадсько-історичної практики та тих, що характеризують історично досягнуту ступінь розвитку суспільства» [15, с.363].

Процес технічного розвитку виробництва та науки тісно пов'язаний з екологією, тому сьогодні головна задача екологічної освіти та виховання полягає у тому, щоб «навчити людину створювати екологічно безпечний простір, узгоджувати свою діяльність із законами природи» [6, с.379].

Розробкою та уточненням окремих аспектів екологічної культури займалися такі провідні вчені та фахівці, як Крисаченко В. С., Павленко І. Г., Пруцакова О. Л., Пустовіт П. Г., Фенчак Л. М., Чернікова О. В. та інші.

Пустовіт П. Г. надає структурні складові екологічної культури такі, як екологічні знання, ціннісні орієнтації, практичну діяльність та її вплив на навколишнє середовище [13].

Пруцакова О. Л. зазначає, що складовими екологічної культури є такі компоненти [12, с. 21–22]:

1. Когнітивні: природничо-наукові та екологічні знання, що впливають на формування екологічної свідомості та екологічної позиції особистості.

2. Мотиваційно–ціннісні: емоції, почуття, потреби, мотиви, ставлення, ціннісні орієнтації особистості щодо природи. У єдності цих двох компонентів формується екологічна свідомість, переконання як заключний елемент світогляду.
3. Поведінково–діяльнісні: містить спектр вчинків і практичних дій особистості, що стосуються взаємодії з природою.

Діяльнісний підхід до розкриття сутності екологічної культури, її складових та взаємовідносин у системі «людина – природа» підкреслює Крисаченко В. С. [7].

Обґрунтуванням принципів формування екологічної культури молодших школярів займалася Павленко І. Г., яка пропонує модель формування екологічної культури учнів молодших класів за допомогою мистецтва, що охоплює позаурочний час дітей та виховання у сім'ї [10].

З точки зору системи формування екологічної культури студентів аграрних технікумів та коледжів Фенчак Л.М. виокремлює такі три складові екологічної культури, як екологічна освіта, екологічне виховання та еколого–практична діяльність [16].

Колонькова О.О., Пустовіт Н. А., Пруцакова, О. Л., аналізуючи поняття екологічної культури, приділяють увагу такому поняттю як «екологічна компетентність особистості».

З погляду акмеології, «компетентний – це знаючий, провідний у певній сфері фахівець, який має право відповідно до своїх знань та повноважень робити або вирішувати будь–що, судити про будь–що», а компетентність в свою чергу є «характеристика володіння знаннями, які дозволили б судити про будь–що, виказувати відоме, авторитетну думка в певній сфері» [1, с.149].

Найзагальніші ознаки екологічної компетентності учнів загальноосвітніх закладів надає Пустовіт Н.А. [14, с.370–371]:

- активна діяльність (дія, поведінка) у цілком конкретній ситуації;
- зв'язок компетентності з відповідальністю;

– свідомий вибір моделі поведінки, що в свою чергу залежить від сформованості умінь приймати рішення та можливі наслідки.

Розглядаючи екологічну компетентність, як одну із складових екологічної культури Колонькова О. О. вбачає, що дистанційна освіта є одним із засобів її формування. Це знайшло відображення у розробці дистанційного факультативного курсу для старшокласників «Екологія і культура», задача якого полягає у «вирішенні певної екологічної проблеми, узагальненні та систематизації здобутих знань». [6, с.383]

Пруцакова О.Л. наголошує на тому, що основою екологічної компетентності, підґрунтям для її формування є знання, які входять до складу інформаційно–пізнавальної складової екологічної культури. Особливе значення для формування екологічної компетентності полягає в усвідомленні особистістю власної причетності до екологічних проблем. Саме це є підґрунтям для формування екологічної позиції особистості [11, с.363].

Позиція, як зазначено у «Великому тлумачному словнику сучасної української мови», є «кутом зору до чого–небудь, що визначає характер поведінки, дій» [2, с.152].

Висновки: Аналіз підходів сучасних науковців до поняття «екологічна культура», дозволяє дійти висновку, що екологічна культура – це процес формування екологічної позиції особистості, який включає такі складові як: когнітивні (знання); мотиваційно–ціннісні (емоції, почуття, потреби, мотиви, ставлення, ціннісні орієнтації); поведінково–діяльнісні (спектр вчинків і практичних дій особистості, що стосуються взаємодії з природою).

Отже, педагогічна проблема формування особистості з екологічним світоглядом та дотримання норм екологічно грамотної поведінки і виконання практичних дій щодо захисту власного здоров'я і навколишнього природного середовища полягає у неперервному зв'язку між екологічною позицією та культурою.

Література

1. Акмеология: Учебное пособие / А.Деркач, В.Зыкин. – СПб.: Питер, 2003. – 256 с.: ил. – (Серия «Учебное пособие»).
2. Великий тлумачний словник сучасної української мови / Уклад. і голов. ред. В.Т.Бусел. – К.; Ірпіль: ВТФ «Перун», 2001 – 1440с.

3. Волкова Н.П. Педагогіка. Посібник. – К.: Видавничий центр «Академія». – 2001. – 576с
4. Кармин А.С. Культурологія. – СПб.: Издательство «Лань», 2001. – 832 с. – (Учебники для вузов. Специальная литература).
5. Концепція екологічної освіти України від 20 грудня 2001 року // Офіційний вісник України. – 2002. – №7. – С.3–23.
6. Колонькова О.О. Формування екологічної компетентності старшокласників засобами дистанційної освіти. //Теоретико–методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді. – Збірник наукових праць. – Вп. 10. т.1. – Кам'янець–Подільський – 2007. – с.379–387.
7. Крисаченко В.С., Хилько М. І. Екологія. Культура. Політика. Концептуальні засади сучасного розвитку. – К.: «Знання України», 2002. – 598 с.
8. Лук'янова Л.Б. Теорія і практика екологічної освіти у професійно–технічних навчальних закладах: автореф.дис. на здобуття наук.ступеня доктора пед.наук: спец. 13.00.04 «теорія і методика професійної освіти» / Л.Б.Лук'янова – Київ, 2006. – 42с.
9. Матвеева Л.Л. Культурологія: Курс лекцій: Навч. Посібник. – К.: Либідь, 2005. – 512с.
10. Павленко І. Г. Формування екологічної культури молодших школярів засобами мистецтва: дис. на здобуття наук.ступеня канд. пед.наук: спец. 13.00.01 «загальна педагогіка та історія педагогіки» / І.Г.Павленко. – Луганськ, 2002. – 218с.
11. Пруцакова О.Л. Зміст екологічної освіти як чинник формування екологічної компетентності школярів. // Теоретико–методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді. – Збірник наукових праць. – Вп. 10. т.1. – Кам'янець–Подільський – 2007. – с.362–370.
12. Пруцакова О.Л. Формування основ екологічної культури учнів 5–8 класів засобами дидактичної гри: дис.канд.пед.наук: 13.00.07/ Ін-т проблем виховання АПН України. – К., 2002. – 226 арк.: табл. Бібліограф.: арк.. 175–190
13. Пустовіт Г.П. Теоретико–методичні основи екологічної освіти і виховання учнів 1–9 класів у позашкільних навчальних закладах: Монографія. – К.; Луганськ: Альма–матер, 2004. – 540 с.
14. Пустовіт Н.А. Практика Формування екологічної компетентності учнів загальноосвітніх навчальних закладів // Теоретико–методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді. – Збірник наукових праць. – Вип.. 10. т.1. – Кам'янець–Подільський – 2007. – с.370–378.
15. Современный словарь по педагогике / Сост. Рапацевич ЕС. – Мн.: «Современное слово», 2001. – 928с.
16. Фенчак Л. М. Формування екологічної культури студентів вищих аграрних навчальних закладів І–ІІ рівнів акредитації: автореферат на здобуття наук.ступеня канд. пед.наук: спец. 13.00.04 «теорія і методика професійної освіти»/ Л.М.Фенчак. – Тернополь, 2006. – 20с.

Ю. Богінська

– докторант, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки РВНЗ «Кримський гуманітарний університет» (м. Ялта)

УДК 376: 378

СУЧАСНІ ФОРМИ НАВЧАННЯ СТУДЕНТІВ З ОБМЕЖЕНИМИ МОЖЛИВОСТЯМИ У ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ

У статті розкрито сучасні форми навчання студентів з обмеженими можливостями в Україні: спеціалізована, змішана, дистанційна, інтегрована; а також розглянуто форми навчання студентів–інвалідів у російських взнах.

Ключові слова: студент з особливими освітніми потребами, особа з обмеженими можливостями, інвалід, форми навчання, інтегроване навчання, дистанційне навчання, вищий навчальний заклад.

Ю. Богинская

– докторант, кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики РВУЗ «Крымский гуманитарный университет» (г. Ялта)

СОВРЕМЕННЫЕ ФОРМЫ ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ В ВЫСШИХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЯХ

В данной статье раскрыты современные формы обучения студентов с ограниченными возможностями в Украине: специализированная, смешанная, дистанционная, интегрированная; а также рассмотрены формы обучения студентов–инвалидов в российских вузах.

Ключевые слова: студент с особыми образовательными потребностями, лицо с ограниченными возможностями, инвалид, формы обучения, интегрированное обучение, дистанционное обучение, высшее учебное заведение.

Y. Boginskaya

– Doctoral studies student, a candidate of pedagogical sciences, associate professor at the chair of pedagogies of the Crimean University for the Humanities

MODERN FORMS OF TEACHING STUDENTS WITH SPECIAL NEEDS IN HIGHER EDUCATIONAL INSTITUTION

This article is devoted to consideration of the modern forms of teaching of students with special needs in Ukraine: specialized, mixed, distance, integrated; the forms of teaching of students with special needs in Russian higher educational institutions are considered.

Keywords: student with the special educational needs, teaching forms, integrated teaching, distance learning, higher educational institution.

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок з важливим науковими чи практичними завданнями. Зважаючи на вступ України у єдиний європейський освітній простір, виникає потреба у вдосконаленні механізму щодо задоволення навчання осіб з обмеженими можливостями. Міністерство освіти і науки активно впроваджує міжнародний досвід для якісного реформування освіти у цьому напрямі. Міністерством затверджено форми здобуття освіти для цієї категорії молоді, такі як: індивідуальна, дистанційна, інтегрована та екстернат. Зокрема, особлива увага приділяється саме інтегрованому навчанню, яке ефективно впливає на рівень соціалізації осіб з особливими потребами, що дає можливість кожному відчувати себе конкурентноспроможним. На це впливає сам процес об'єднання, спрямований на здобуття освіти молоддю з особливими потребами спільно з особами, які таких потреб не мають.

Вже зроблено перші кроки: Міністерством освіти і науки започатковано експеримент з метою зробити процес інтегрованого навчання всеохопним. Сьогодні в дослідженні беруть участь 9 вищих навчальних закладів, у тому числі і РВНЗ «Кримський гуманітарний університет» (м.Ялта). Експеримент передбачає три етапи проведення: перший – це вивчення у системі ВНЗ інтегрованого навчання, розробка документів, наукової та навчально-методичної літератури; другий передбачає апробацію розроблених документів та матеріалів; третій – аналіз результатів проведення експерименту [1, с.54]. Також варто відзначити важливі чинники, необхідні для повноцінного розвитку інтегрованого навчання: річна довузівська підготовка і адаптація, розвинена технічна база, допомога в працевлаштуванні, інформаційно-просвітницька діяльність. Ці питання важливі в державній стратегії розвитку освіти, потребують особливої уваги й опрацювання. Для організації навчання є потреба в системному підвищенні кваліфікації професорсько-викладацького складу вищих навчальних закладів. Щоб створити якісні умови для проведення експерименту, потрібна готовність суспільства та держави, які мають бути відкритими до таких змін.

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. Вивченню форм навчання студентів-інвалідів на цьому етапі розвитку системи освіти приділяється все більша увага як вітчизняними, так і зарубіжними авторами. Так у сучасних дослідженнях російських учених (О. Андрієвої, З. Лебедевої, О. Мартинової, Д. Романенкової, П. Романова, А. Станевського, О. Тарасової, О. Ярської-Смирнової) акцент ставиться на спеціалізованому, дистанційному та інтегрованому навчанні студентів з обмеженими можливостями. В Україні різні аспекти інтегрованого навчання, як дітей, так і молоді з особливими потребами, в своїх працях розкривають Р. Бойко, Т. Гребенюк, В. Засенко, А. Колупаєва, К. Кольченко, З. Литовченко, Г. Нікуліна, В. Скрипник, П. Таланчук, В. Тесленко, М. Чайковський, В. Шиян та ін. Проте, у зв'язку з проведенням в українських ВНЗ експерименту з впровадження інтегрованого навчання осіб з особливими освітніми потребами, це питання вимагає детальнішого розгляду й аналізу.

Формулювання цілей статті (постановка завдання). Мета статті – розкрити специфіку сучасних форм навчання студентів з обмеженими можливостями в Україні – спеціалізованої, змішаної, дистанційної, інтегрованої; розглянути форми навчання студентів-інвалідів у російських ВНЗ.

Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів. В українському освітньому просторі Міністерством освіти і науки визначено такі форми навчання осіб з особливими освітніми потребами: індивідуальна, дистанційна, інтегрована й екстернат. У російській системі освіти, окрім цих форм, існують ще й інші: спеціалізоване й змішане навчання. У зв'язку з цим необхідно розглянути і цей досвід упровадження різних форм навчання інвалідів.

Спеціалізоване навчання в Україні проводиться на базі взів–інтернатів, як правило І–ІІ рівня акредитації. У Росії існують спеціалізовані взи ІІІ–ІV акредитації такі як, Московський державний технічний університет ім. М.Е.Баумана, Московський державний гуманітарний інститут–інтернат, Новосибірський інститут соціальної реабілітації, Державний спеціалізований інститут мистецтв та ін. На думку фахівців, у цих взях створюється максимально адаптоване середовище, яке враховує, головним чином, безпеку життєдіяльності. Безперечно, це може виявитися вирішальним для вибору вузу абітурієнтами із значними вадами опорно–рухового апарату, вадами зору і слуху.

Професійна освіта в цих взях здійснюється, як правило, у взаємодії з державною службою реабілітації. Спеціально створені умови у взях–інтернатах (із пристосуванням території і приміщення, спеціальне технічне обладнання навчального процесу, оснащення аудиторій, лабораторій, бібліотек тощо) максимально сприяють розвитку професійних знань і умінь у скоординованості з виконанням індивідуальної програми реабілітації.

Створення спеціалізованих взів–інтернатів, безумовно, сприяє створенню оптимального розвиваючого і підтримуючого медико–психологічного, педагогічного середовища у сфері взу, у т.ч. індивідуальної підтримки студентів.

Освітні програми в вищезазначених взях сформовані на основі державних стандартів. Проте, спеціалізований вз має можливість доповнити навчальні програми спеціальними адаптаційними складовими з більшим ступенем індивідуалізації навчання.

Спеціалізоване навчання найбільшою мірою сприяє диференційованому підходу до стану здоров'я студента–інваліда, профілактики і корекції порушень у психолого–педагогічній сфері. В цілому, загально визнано, що молоді люди з фізичними порушеннями повинні мати право вибору форми навчання: спеціалізованого або інтегрованого. Частина з них завжди потребуватиме спеціалізованого навчання. Якість, багатопрофільність, наявність реабілітації і умов мешкання привертають абітурієнтів до таких спеціалізованих взів.

Змішане навчання студентів–інвалідів на практиці взів виявляється в таких різновидах:

1. Навчання на довузівському етапі і на молодших курсах – спеціалізоване в окремих групах, а на старших – інтегроване, з переходом студентів–інвалідів у загальні потоки.

Роль першого етапу спеціальної освіти полягає в реалізації безперервної освіти, довузівської підготовки, психолого–педагогічної адаптації, соціально–середової адаптації, професійної орієнтації. Навчання на цьому етапі проводиться за взівськими блоками дисциплін, до яких можуть бути введені дисципліни адаптаційної спрямованості.

Навчання на другому етапі проводиться за стандартними навчальними планами взу і при спеціальному супроводі навчання інвалідів.

2. Навчання в окремих групах протягом всього періоду із застосуванням адаптаційної складової навчальних планів [3, с.23].

Часткова інтеграція здійснюється за рахунок того, що групи інвалідів навчаються на території ВНЗ. Це дозволяє включити студентів–інвалідів у громадське, наукове, культурне, спортивне життя взу разом з рештою студентів, здійснювати всі види реабілітації паралельно з навчальним процесом.

Інтегроване навчання засноване на тому, що об'єднує інвалідів і звичайних студентів. Це прагнення самореалізуватися, отримати професію, досягти успіху в житті, кар'єрі, відчувати себе особистістю, невід'ємною частиною соціуму.

У взі при здобутті професійної освіти основою, що єднає інвалідів і звичайних студентів, є державні освітні стандарти, обов'язкові для тих і інших. Тільки при такому підході до навчання інвалідів, вони можуть бути конкурентоздатні на ринку праці.

Інтегрована форма навчання інвалідів припускає формування у взі атмосфери доброзичливості, співчутливого ставлення, визнання за інвалідами права на навчання, здійснення політики рівних можливостей [2, с.109].

Інтеграція будь-якого студента в освітні умови вищої школи з її специфікою вимагає більш-менш тривалого періоду адаптації. Особливо ускладнюється цей елемент інтегрованого процесу для молодих людей з обмеженими фізичними можливостями. Це викликано чинниками, що сформувалися в попередні періоди життя і навчання молодих людей з проблемами фізичного здоров'я. Серед них можуть бути пропуски занять, дефіцит комунікабельності, слабка орієнтація в соціумі, звичка до невимогливого, поблажливого ставлення, завищені уявлення про свої можливості тощо. Ці чинники не можуть бути причиною для ізоляції інвалідів від вищої освіти. Необхідна система пом'якшення їх впливу, корекції, підтримки, що в сумі створює систему супроводу навчання інваліда у внзі.

Адаптація як складова частина інтегрованого навчання може бути започаткована в довузівський період у рамках підготовчого річного навчального процесу, організованого внзом на своїй навчальній базі. На цьому етапі починається соціальна, психологічна адаптація разом з довузівською навчальною підготовкою, педагогічна корекція, розвиток комунікативних здібностей абітурієнтів, залучення їх до внутрішньовузівського життя.

Адаптація в довузівський період включає не тільки процес збагачення абітурієнтів-інвалідів сумою знань про внз, навчання і життя в ньому, але дає їм також практику наочної підготовки до вступних випробувань у загальному потоці абітурієнтів. Це вже є початком фактичної інтеграції. До того ж спілкування в цей період з викладачами обраних факультетів дозволяє як абітурієнтам, так і викладачам поповнювати відомості один про одного, встановлювати інтеграційні контакти.

Для адаптації й інтеграції абітурієнтів-інвалідів важливо також і те, що довузівський рік їхнього життя, навчання проходить у стінах внзу, його аудиторіях, читальних залах, комп'ютерних лабораторіях, бібліотеці, спортивному залі за внзівським розкладом, дотриманням внзівської структури навчального процесу. Сприяє інтеграції інвалідів створення внутрішньовнзівського безбар'єрного середовища.

Процес адаптації, інтеграції інвалідів продовжується у роки студентства, в умовах реального внзівського навчання. Інтеграція стає для молодих людей з обмеженими фізичними можливостями головним завданням перших студентських років. Треба інтегруватися в навчальний процес з його режимом, формами, системою контролю; засвоїти традиції внзу; «вписатися» в життя факультету, колектив студентської групи; познайомитися із структурними підрозділами внзу такими, як ректорат, деканат, кафедри, студентський відділ, профспілковий комітет студентів; пристосувати до умов внзівського навчання і життя свій організм, підтримуючи працездатність.

Численні аспекти «звикання», інтеграції студентів-інвалідів можуть бути успішно реалізовані не тільки зусиллями самих молодих людей. Їм допомагає увага, ставлення, допомога з боку товаришів по навчанню, викладачів, співробітників, керівників. Окрім цього, гарантією успіху може дати система супроводу навчання інвалідів і створення в структурі вузу спеціального підрозділу, який виконує відповідні функції.

Також актуальним і перспективним у системі вищої освіти інвалідів є *дистанційне навчання*.

З цілого ряду причин доступність вищої освіти для інвалідів не забезпечена. Дуже часто – це люди з високим розумовим потенціалом і високим рівнем мотивації, хоча їхні фізичні можливості обмежені. Величезні труднощі в здобутті вищої освіти мають інваліди, що живуть в невеликих містах області і сільських районах. Це пов'язано не тільки з фінансовими труднощами, але і з фізичною неможливістю переїзду до місця навчання у внзі.

Розвиток глобальних мереж створив принципово нові умови при роботі з інформацією: багато джерел інформації, раніше розділені, стали доступними, причому достатньо швидко і одноманітно. Займаючись у комп'ютерному класі або у себе вдома, інвалід перестає бути обмеженим просторово – у нього з'являється зв'язок буквально з усім світом. Тепер для нього стають доступними каталоги багатьох світових бібліотек; бази даних, що містять результати реальних досліджень; бази даних за законодавством; навчальне програмне забезпечення і документація з файлових архівів.

Так разом з існуючими формами навчання інвалідів з'являється нова форма навчання, що має величезні перспективи – це дистанційне навчання.

Дистанційне навчання – це нова форма навчання, що ґрунтується на контрольованій самостійній діяльності студентів з вивчення спеціально розроблених навчальних матеріалів і

базується на застосуванні нових і традиційних інформаційних технологій, які забезпечують інтерактивну взаємодію всіх учасників навчального процесу [4, с.30].

Дистанційне навчання студентів–інвалідів буде ефективним, якщо в його основі лежить дидактична модель, яка передбачає:

1) здійснення індивідуального підходу з урахуванням фізичних недоліків і їх компенсації;

2) застосування інтерактивних засобів навчання;

3) наявність матеріально–технічної бази, яка повинна включати як технічні засоби (комп'ютер, модем, мережа), так і програмні (забезпечення мережі, електронні підручники, системи діагностики і контролю знань) і багато іншого;

4) організаційно–методичне забезпечення повинне включати: перелік дисциплін і тем, що вивчаються, порядок їх засвоєння, розклад і терміни надходження завдань, способи і критерії оцінки знань, процедуру видачі диплома або сертифікату.

У системі освіти дистанційне навчання відповідає принципу гуманістичності, згідно якому ніхто не повинен бути позбавлений можливості вчитися унаслідок бідності, географічної або тимчасової ізоляції, соціальної незахищеності і неможливості відвідувати освітні установи через фізичні недоліки. Гуманістичний принцип дистанційного навчання означає спрямованість навчання і освітнього процесу до особи; створення для студентів максимально сприятливих умов для оволодіння знаннями, відповідної обраної професії, розвитку і прояву творчої індивідуальності, етичних, інтелектуальних якостей.

Перехід до дистанційного навчання дає можливість для кожного студента–інваліда сформулювати індивідуальний навчальний план з орієнтовним тимчасовим графіком засвоєння кожної дисципліни, складений з урахуванням індивідуальних фізичних можливостей.

Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок у даному напрямку. Таким чином, аналіз форм навчання студентів з особливими освітніми потребами свідчить, що найбільш перспективними для здобуття вищої освіти особами цієї категорії є дистанційна й інтегрована. Крім того, в умовах достатнього фінансування, створення безбар'єрного середовища, наявності підготовленого викладацького персоналу для таких груп, як сліпі й глухі, ефективним є спеціалізоване і змішане навчання.

Подальші дослідження у сфері вищої освіти студентів–інвалідів повинні бути спрямовані на організацію системи їхньої соціально–педагогічної підтримки в умовах вищого навчального закладу.

Література

1. Богинская Ю.В. Сопровождение и поддержка инвалидов в системе высшего образования за рубежом и в Украине: учеб.–метод. пособие / Ю.В. Богинская, А.В. Кравцова. – Ялта: РИО КГУ, 2008. – 112 с.; ил.
2. Бойко Г.М. Організація інтегрованого навчання студентів з обмеженими можливостями на факультативних заняттях з фізичного виховання / Г.М.Бойко // Імідж сучасного педагога. – 2005. – № 3 – 4. – С. 108 – 110.
3. Региональный центр образования инвалидов: [справочные материалы] / А.В. Власова, Ю.Н. Мануйлова, Е.А. Мартынова, Л.Н. Смирнова. – Челябинск, Изд-во ЧГУ, 2001. – 31с.
4. Таланчук П.М. Сопровождение обучения студентов со специальными потребностями в интегрированной образовательной среде: учеб.–метод. пособие / П.М. Таланчук, Е.О. Кольченко, А.Ф. Никулина – К.: Социнформ, 2004. – 128 с.; ил.

В. Волков

– кандидат біологічних наук, доцент кафедри біології Слов'янського державного педагогічного університету

ВИВЧЕННЯ ЕКОЛОГІЧНИХ ПРОБЛЕМ МІСТ В НАУКОВИХ СТУДЕНТСЬКИХ ГУРТКАХ

Стаття містить матеріал з аналізу динаміки екологічного стану навколишнього середовища за останні 20 років в м. Слов'янську. Розглядаються причини змін ступеня забруднення повітряного басейну та поверхневих вод. Вивчення екологічних змін шляхом зіставлення даних, отриманих на протязі тривалого періоду часу, дає можливість вірно

зрозуміти процеси, які відбуваються в оточуючому середовищі. Заохочення студентів до наукових екологічних досліджень відіграє значну виховну роль, формуючи почуття відповідальності і бережливого ставлення до природи.

Ключові слова: навколишнє середовище, екологічний моніторинг, забруднення повітря і води, екологічна ситуація.

В. Волков

– кандидат биологических наук, доцент кафедры биологии Славянского государственного педагогического университета

ИЗУЧЕНИЕ ЭКОЛОГИЧЕСКИХ ПРОБЛЕМ ГОРОДОВ В НАУЧНЫХ СТУДЕНЧЕСКИХ КРУЖКАХ

Статья содержит материал по анализу динамики экологического состояния окружающей среды за последние 20 лет в г. Славянске. Рассматриваются причины изменения степени загрязнения воздушного бассейна и поверхностных вод. Изучение экологических изменений путем сопоставления данных, полученных на протяжении длительного периода времени, дает возможность правильно понять процессы происходящие в окружающей среде. Приобщение студентов к научным экологическим исследованиям играет определенную воспитательную роль, формируя чувство ответственности и бережного отношения к природе.

Ключевые слова: окружающая среда, экологический мониторинг, загрязнение воздуха и воды, экологическая ситуация.

V. Volkov

– Master of Science, Reader of professorship of biology of Slavyansk state pedagogical university.

STUDY OF ECOLOGICAL PROBLEMS OF CITIES IN SCIENTIFIC STUDENTS GROUP

The article contains materials on the analysis of dynamics of the ecological state of the environment for the last 20 years in Slavyansk. Reasons of change the degree of pollution of air pool and surface-water space are examined. Study of ecological changes by comparison of information, got during the long period of time, gives us the opportunity to understand the processes which take place in the environment. Attaching the students to scientific ecological researches plays a certain educational role, because it forms the feeling of responsibility and careful attitude toward nature.

Keywords: environment, ecological monitoring, pollution of air and water, ecological situation.

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок з важливими науковими та практичними завданнями.

Вивчення змін у навколишньому середовищі, які відбуваються в наслідок антропогенного впливу на природу, а також в зв'язку з глобальними кліматичними змінами є актуальним напрямком сучасних екологічних досліджень. Наявність даних по забрудненню довкілля отриманих на протязі року мало що можуть пояснити в екологічній ситуації того чи іншого регіону. Тільки виявлення багаторічної динаміки забруднення навколишнього середовища дає змогу з'ясувати головні тенденції екологічного процесу, який проходить в довкіллі. Такий підхід до оцінки екологічної ситуації дає студентам природознавчих та краєзнавчих гуртків можливість глибше зрозуміти причини і наслідки впливу людини на біосферу Землі.

Аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми і на які спирається автор, виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми, котрим присвячується означена стаття. Вивчення екологічного стану довкілля в Україні проводилося рядом вчених, а також такими установами, як міські СЕС. В їх роботах вказується на стрімке зростання отруєння повітряного басейну в Дніпропетровській, Луганській та інших областях, а також розглядалась проблема негативного впливу стічних вод, що потрапляють в водойми України (Протас С, Сидоренко М., Юркевич В., Степановських А., Клименко М., Царенко О., Джигарей В., Шевченко О. та інш). Кризисні екологічні явища в значній мірі є наслідком господарської діяльності людини і від того, який світогляд в неї сформувався, в яких традиціях вона вихована залежить її відношення до природи. На важливість екологічного виховання вказує в своїй роботі “Форми, засоби та методи екологічного виховання учнів” М.Колесник. Матеріали по багаторічній динаміці

забруднення навколишнього середовища Донбасу, зокрема, м.Слов'янська даються в статтях В.Волкова.

Формулювання цілей статті (постановка завдання). Метою даної статті є дослідження багаторічної динаміки забруднення довкілля м. Слов'янська, виявлення причин забруднення і впровадження отриманих результатів в учбово-виховний процес і в роботу наукових студентських гуртків.

Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів. Знайомство студентів-краєзнавців з екологічним становищем свого краю не менш важливе, ніж вивчення архітектурних пам'яток промисловості, побуту, національного складу населення або історії свого регіону. Екологічні умови, що склалися, здебільшого визначають здоров'я та відсоток смертності і середню тривалість життя людей, які живуть у даній місцевості.

Студенти повинні навчитися підходити до оцінки екологічних проблем з наукових позицій, виходячи з реалій існуючого стану, а не спиратися на думку пересічних громадян, що "все жахливо" і "екологічна катастрофа стрімко наближається". Неправильно звісно вважати, що все само собою якось владнається і для запобігання екологічного колапсу не потрібно нічого робити.

Правильне розуміння екологічних змін, які відбуваються навколо нас, дасть ключ до вирішення багатьох екологічних проблем.

Ступінь забруднення повітря, води, ґрунту необхідно розглядати у динаміці, тобто протягом довгого відрізка часу, щоб виявити тенденції змін, які відбуваються у навколишньому середовищі.

Багаторічні зміни екологічних умов ми розглянемо на прикладі м. Слов'янська. Варто зазначити, що схожі процеси відбувалися і в інших містах на всьому пострадянському просторі, починаючи з 1986–1988 років. [1;с. 104]

На сьогодні в місті знаходиться 30 об'єктів – джерел забруднення навколишнього середовища. Зникли такі гіганти як „Хімпром”, керамічний комбінат і ряд інших, що не могло не позначитися на екологічній ситуації в місті.

Забруднення повітряного басейну.

Найбільший ступінь забруднення повітря був помічений у 1985–1986 роках. Як і зараз основним „постачальником” отруйних речовин була Слов'янська ГРЕС (пізніше Слов'янська ТЕС). На її частину припадало близько 58% усіх забруднень. В атмосферу викидався пил, оксид вуглецю, двоокис сірки, двоокис азоту, аміак і пари різноманітних кислот. ПО „Хімпром” також активно забруднювало атмосферу. Його викиди складали 29% від усіх забруднень. Інші підприємства міста відігравали незначну роль у цьому процесі (13%).

Спад виробництва і повна зупинка ряду заводів і фабрик привели до помітного скорочення викидів в атмосферу шкідливих речовин. Так, з 1986 по 1994 рік кількість забруднень, які потрапили у повітря, зменшилася на 51% [1, с. 104]

Кількість забруднюючих речовин, які потрапили в атмосферу у 1995 році говорить по подальше зменшення викидів. Однією з причин очищення повітря є проведення деяких повітрянозахисних заходів як, наприклад реконструкція і на лаштування систем з очищення викидів в атмосферу.

Недостатнє фінансування привело до того, що заплановані на 1996 рік реконструктивні заходи на Слав ТЕС і ОАО „Содовий завод” фактично не були впроваджені. Екологічні заходи, що проводилися в місті у 1995–1996 роках не призвели до певного помітного поліпшення повітряного басейну. В цілому до кінця 1996 року забруднення знизилося порівняно з 1986 роком на 60% [1, с. 105]

Подальші спостереження за станом атмосфери міста показали, що він прямо залежить від роботи підприємств, які характеризуються значною нестабільністю.

Аварійні викиди, вихід зі строю повітряно очисних споруд, застарілі технології очищення та інші екологічні негаразди постійно змінюють картину екологічного стану повітряного середовища міста. Так на фоні загального багаторічного скорочення об'ємів отруйних речовин в повітрі обумовлено падінням виробництва, двотисячний рік виділився різким (на 29% в порівнянні з 1999 р.) зростанням викидів в атмосферу [2, с. 52].

“Винуватцем” цього опинилась Слав ТЕС. Вона викинула в повітря в 2000 р. на 10550 т отруйних сполук більше, ніж в 1999 р.

Таким чином, починаючи з 2000 р. ми спостерігаємо повільне зростання об'ємів шкідливих речовин, які потрапляють в повітряний басейн. Однією з причин цього явища можна назвати невиконання підприємствами міста значного переліку заходів з вдосконалення повітряно очисного обладнання. Залишилися не виконаними роботи з розміщення блочно-комплексних устаткувань в складі газових турбін, будівництво очисних споруд з метою зменшення викидів сірчаного ангідриду і сполук азоту на Слав ТЕС та інше.

Вже до кінця 2002 року в атмосферу потрапило 42,2 тис. т шкідливих речовин; в 2003 р. – 45,6 тис. т, в 2004 р. – 50,34 тис. т, що на 25,8% більше, ніж в 2000 році [3, с. 26].

У 2005–2006 рр. ріст об'ємів забруднюючих речовин, що потрапляють в повітря, практично зупинився. Треба відмітити, що такі підприємства, ОАО “СМІЗ”, ОАО “Славважмаш”, ОАО “СЗВІ”, ООО “Донметсплав” і ООО “АІЗ” поступово знижують викиди в атмосферу, але ріст викидів по Слав ТЕС перебивають ці позитивні зрушення. Скорочення викидів стало можливим в результаті виконання більшості запланованих природоохоронних заходів [4, с. 7]. Це і технічне переоснащення електрофільтрів корпусу 7 Б котла енергоблоку № 7 на Слов'янській ТЕС і впровадження на “Тореласті” нового екструзивного метода виготовлення плівки, а також проведення реконструкції дробометної камери в цеху лиття на “Бетонмаші”.

На протязі 2007 року відмічалось подальше зниження викидів в повітряний басейн м. Слов'янська. На Слов'янській ТЕС це було обумовлено зупинкою котла № 5. Внаслідок цього в атмосферу потрапило на 7,3 тис. т (17,2%) менше забруднень, ніж у 2006 році.

Заміна аспіраційних устаткувань сепараторів БСХ на камери замкненого циклу на ЗАО “Слов'янськолія” очікуваного результату практично не дала. В порівнянні з 2006 роком зменшення викидів склало всього 22,6 т. ОАО “СМІЗ” скоротило викиди в 2007 році на 285,2 т, але цей успіх нівельований зростанням викидів отруйних газів такими підприємствами, як ООО “Реактив”, ООО “СІС – Сода” і ООО “Мегаполіс – ЛТД”.

В цілому, промисловість міста за 2007 рік викинула в повітря отруйних речовин на 14,7% менше, ніж в попередньому році. Усього ж було викинуто в атмосферу за цей рік 43,970 тис. т забруднюючих речовин, що складає біля 310 кг на одного мешканця міста. Це немало, але, якщо порівняти з 1986 роком (122,26 тис.т/рік), то це майже в три рази менше. Прогрес беззаперечний [6, с. 6].

Забруднення поверхневих вод. Багаторічна динаміка забруднень поверхневих вод Слов'янська, це Сіверський Дінець, Казений і Сухий Торець і р. Колонтаївка потребує аналізу і осмисленню, бо нестабільна робота багатьох підприємств, аварійні викиди не очищених стічних вод та інші негаразди постійно змінюють екологічну ситуацію.

Води Сіверського Дінця піддаються сильному забрудненню фенолами, сполуками азоту і заліза, а також нафтопродуктами вже в Харківській області і проходять в Слов'янський район з перевищенням ГДК в 2–4 рази [5, с. 22]. Санітарний стан води також залишає бажати кращого. Так загальне мікробне число перевищує норму в 6 разів.

Щорічно Слов'янська ТЕС скидає в Сіверський Дінець велику кількість “умовно чистих вод”. Це теплообмінні води з басейнів-охолоджувачів. На перший погляд ці підігріті води в зимовий період повинні позитивно сказатися на іхтіофауні цієї ділянки Сіверського Дінця. Однак, спостереження показали, що в “підігрітих” зонах річки збираються хворі риби, що веде до розповсюдження серед здорових риб різних інфекцій. Окрім того, підвищена температура стимулює життєву активність риб. Якщо прийняти до уваги, що кормова база в зимовий період бідна і не в змозі забезпечити потребу в кормах, яка зросла, то це веде до ослаблення риб. Таким чином, так зване “теплове забруднення” води має негативні екологічні наслідки. Приймавши за точку відліку 1986 р. ми можемо простежити динаміку забруднення до сьогодення. Спостереження за станом вод показали, що до 2000 року забруднення вод м. Слов'янська знизилось на 55%, а до 2005 року на 63% [6, с. 6]. Деяке зниження спостерігалось і в наступні роки. Головною причиною скорочення об'ємів скидань брудних вод в річку послужило впровадження циклу оборотного водопостачання.

Санітарний стан поверхневих вод в порівнянні з минулими роками, помітно покращився, особливо по мікробіологічним показникам. Треба відмітити, що екологічний

стан поверхневих вод може з часом погіршитися, оскільки будівництво нових очисних споруд відкладається з року на рік, а старі споруди не в змозі ефективно очищати воду.

Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок у даному напрямку. Аналіз даних екологічного моніторингу отриманих більш, ніж за 20 років (починаючи з 1986 г), показав, що до дійсного часу забруднення атмосфери і поверхневих вод значно знизилися, що обумовлено з однієї сторони падінням промислового виробництва і з іншого боку – виконання ряду природоохоронних заходів на діючих підприємствах.

Усебічне вивчення динаміки забруднення навколишнього середовища дає можливість осмислити екологічні зміни, що відбуваються, виявити причини, які викликають ріст зниження забруднення середовища в ті, чи інші проміжки часу і визначити шляхи виходу зі складної екологічної ситуації. Правильне розуміння екологічних процесів уберігає від алармизма, як у край негативного бачення майбутнього навколишнього середовища, а також від невиправданого оптимізму у відношенні можливостей природи до самоочищення і самовідтворення.

Крім того, вивчення екологічних проблем має велике виховне значення, оскільки дає розуміння того, наскільки уразливе навколишнє нас природа і яке відношення вона вимагає до себе, щоб зберегтися в первозданному виді.

Література

1. Волков В.В. Экологические условия и их влияние на здоровье населения. В сб.: Питання вдосконалення навчально-виховної роботи в школі та ВУЗі. Вип.. 3, Слов'янськ, 1998, с. 104–106.
2. Волков В.В., Казьмин А.С., Степанова О.О. Стан навколишнього середовища м. Слов'янська і району по даних за 2000 рік. В зб.: Шляхи вдосконалення навчально-виховного процесу в дошкільній та початковій ланці. Слов'янськ, 2001, с. 52–54.
3. Волков В.В. Проблема забруднення повітряного басейну м.Слов'янська і району. В зб.: Пошуки і знахідки, вип.. 4, Слов'янськ, 2005, с. 26–27.
4. Волков В.В. Забруднення поверхневих вод м. Слов'янська і району за 2005 рік, в зб. Пошуки і знахідки, вип.. 5, частина 2, м. Слов'янськ, 2006, с. 7–8.
5. Волков В.В., Бесполько А.С. Забруднення повітря в м. Слов'янську по даних за 2006 рік, в зб. Пошуки і знахідки, вип.. 6, м. Слов'янськ, 2007, с. 22–23.
6. Волков В.В., Халтуріна О. Екологічний стан повітряного басейну та поверхневих вод м. Слов'янська за даними 2007 року, в зб. Пошуки і знахідки, вип.. 8, т. 4, м. Слов'янськ, 2008, с. 6–8
7. Джигарей В.С. Екологія та охорона навколишнього природного середовища: навчальний посібник, Київ, “Знання”, 2002, 178 с.
8. Клименко М.О., Прищепя А.М., Вознюк Н.М. Моніторинг довкілля., Київ, видавничий центр “Академія”, 2006, 360 с.
9. Колесник М.О. Форми, засоби та методи екологічного виховання учнів. Екологічний вісник, № 3, Київ, 2006, с. 15–19.
10. Протас С. Зона ризику – земля, вода, повітря. Науково-виробниче видання СЕС, Київ, 2007, с. 52–55.
11. Степановских А.С. Охрана окружающей среды. М., 2000, 557 с.
12. Сидоренко М. Забруднення довкілля: за крок від катастрофи. Науково-виробниче видання СЕС профілактична медицина, Київ, 2007, с. 56–58.
13. Царенко О.М., Злобіна Ю А. Навколишнє середовище та економіка природокористування. Київ. “Вища школа, 1999, 176 с.
14. Шевченко О.А., Цегельник Л.І., Дворецький А.Т. Токсифікація водоем басейну середнього і нижнього Дніпра під впливом антропогенних факторів. Екологічний вісник, № 5, Київ, Видавництво “Аспект-Поліграф”, 2004, с. 2–6.
15. Юркевич В. Промислові відходи і вплив на довкілля та здоров'я населення. Науково виробниче видання СЕС профілактична медицина, Київ, Видавництво “Авангард Стиль”, 2007, с. 74–78.

А. Ворох

– к.п.н., завідувач кафедри загальноінженерних дисциплін Української інженерно-педагогічної академії

УДК 514.18 (045)

ЕЛЕКТРОННИЙ ПІДРУЧНИК У РОБОТІ ВИКЛАДАЧА НАРИСНОЇ ГЕОМЕТРІЇ, ІНЖЕНЕРНОЇ ТА КОМП'ЮТЕРНОЇ ГРАФІКИ

Стаття присвячена проблемам інформатизації навчального процесу, де дослідженні особливості та основні вимоги до структури електронного підручника; проаналізовані можливості та функції електронного підручника при вивченні нарисної геометрії, інженерної та комп'ютерної графіки; визначено відповідні вимоги до сучасного викладача.

Ключові слова: електронний підручник, інформаційні технології, мультимедіа, гіперпосилання, анімація, відеометод, тестування.

А. Ворох

– к.п.н., заведуючий кафедри общеинженерных дисциплин Украинской инженерно-педагогической академии

ЭЛЕКТРОННЫЙ УЧЕБНИК В РАБОТЕ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ НАЧЕРТАТЕЛЬНОЙ ГЕОМЕТРИИ, ИНЖЕНЕРНОЙ И КОМПЬЮТЕРНОЙ ГРАФИКИ

Статья посвящена проблемам информатизации учебного процесса, где исследованы особенности и основные требования к структуре электронного учебника; проанализированы возможности и функции электронного учебника при изучении начертательной геометрии, инженерной и компьютерной графики; определены соответствующие требования к современному преподавателю.

Ключевые слова: электронный учебник, информационные технологии, мультимедиа, гиперссылка, анимация, видеометод, тестирование.

A. Vorokh

– candidate degree on Pedagogics, managing chair of general engineering disciplines of the Ukrainian engineer-pedagogical academy

THE ELECTRONIC TEXTBOOK IN TEACHING WORK ON DESCRIPTIVE GEOMETRY, ENGINEERING AND COMPUTER GRAPHIC

The article is devoted to the problems of the informatization of educational process, where the features and the basic requirements for the structure of electronic textbook were investigated; the possibilities and the functions of electronic textbook were analysed during the study of descriptive geometry, engineering and computer graphic; the basic requirements to the modern teacher have been defined.

Keywords: electronic textbook, information technologies, multimedia, hyperlink, animation, videomethod, testing.

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок з важливим науковим та практичним завданням: Актуальність проблеми застосування електронних підручників у навчальному процесі носить багатофакторний характер. Приєднання України до Болонського процесу і відповідної уніфікації системи вищої освіти за принципами європейських стандартів вимагає від сучасної вищої школи кардинальних реформ. Відповідні зміни відбулися в організації навчального процесу, систематизації і структуруванні навчального матеріалу, системі контролю знань студентів тощо. Принципових змін Болонська конвенція вимагає в сфері пріоритетності форм навчальної роботи, де на перший план виходить самостійна робота студента. Одночасно, гуманістичні принципи організації освітнього простору України вимагають запровадження особистісно-орієнтовного навчання, гнучкого підходу та індивідуалізації навчання, розвитку творчих здібностей кожного окремого студента.

Актуальність дослідження підтверджується своєю спрямованістю на розв'язання гострих протиріч сучасної освіти. Серед таких протиріччя між об'ємом необхідної інформації і часом, відведеним на її засвоєння. Об'єм необхідної інформації постійно збільшується, в результаті, кожен викладач повинен за мінімальні терміни викласти максимум навчального матеріалу. При цьому, в навчальний план постійно вводяться нові дисципліни, за рахунок яких зменшується число годин, відведених на вивчення фундаментальних дисциплін. Таким

чином, в сучасній професійній освіті виникла проблема – як з мінімальними витратами засобів і часу отримати максимальний результат навчання [3, с.10–11]. По суті, мова йде про оптимізацію навчання. Як один з варіантів розв'язання цієї проблеми є розробка та реалізація технологій навчання із застосуванням комп'ютерної техніки, електронних навчальних курсів, удосконалення сучасної очної та заочної форм підготовки спеціалістів.

Запровадженню електронних підручників у навчальний процес сприяє національна доктрина розвитку освіти, де інформаційні технології визнаються як пріоритетні [4]. Мова йде про впровадження сучасних інформаційно–комунікаційних технологій, що забезпечують подальше удосконалення навчально–виховного процесу, доступність та ефективність освіти, підготовку молодого покоління до життєдіяльності в інформаційному суспільстві. Це досягається шляхом:

- забезпечення поступової інформатизації системи освіти, спрямованої на задоволення освітніх інформаційних і комунікаційних потреб учасників навчально–виховного процесу;
- запровадження дистанційного навчання із застосуванням у навчальному процесі та бібліотечній справі інформаційно–комунікаційних технологій поряд з традиційними засобами;
- розроблення індивідуальних модульних навчальних програм різних рівнів складності залежно від конкретних потреб, а також випуску електронних підручників;
- створення індустрії сучасних засобів навчання, що відповідають світовому науково–технічному рівню і є важливою передумовою реалізації ефективних стратегій досягнення цілей освіти.

Особливого значення використання електронного підручника набуває при викладанні дисципліни "Нарисна геометрія, інженерна та комп'ютерна графіка", де наочність першочергово впливає на швидкість і якість сприйняття інформації, глибину розуміння її суті та рівень сформованих знань у студентів. Саме широкі мультимедійні можливості комп'ютера дозволяють ефективно організувати процес передачі абстрактних знань студентам: кольорові рисунки, анімація, аудіо, відео – все це допомагає засвоїти такі базові теми нарисної геометрії, як види проектування, проектування точки, прямої, площини, перетин прямої з площиною, перетин площин, перетин тіл з площиною та між собою, метод сфер, способи утворення та розгортка поверхонь, аксонометричні проекції тощо. Під час викладання тем інженерної графіки вдало можна продемонструвати способи утворення зображень на кресленні (видів, розрізів), параметри різьб, роз'ємні та нероз'ємні з'єднання, зубчасті передачі, вали, складальні креслення та інше. У ході вивчення комп'ютерної графіки електронний підручник може виконувати функції самоучителя по роботі з системою автоматичного проектування, наприклад, Компас.

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: Проблемою інформаційних технологій у навчальному процесі сьогодні займається велика кількість педагогів–дослідників. Предметом наукового аналізу стають педагогічні підходи до комп'ютеризації навчального процесу (Б.С.Гершунський, Є.І.Машбиць, І.П.Підласий), концептуальні педагогічні положення про дистанційне навчання (О.О.Андреєв, В.М.Кухаренко, Є.С.Полат, О.В.Хуторський), психолого–педагогічні проблеми використання комп'ютерів у навчально–виховному процесі (Г.ж.Кедрович, Ю.І.Машбиць, В.І.Шандригось), інноваційні засоби, методи і форми організації професійної підготовки майбутніх фахівців у вищій школі (В.І.Бондар, А.О.Вербицький, Е.Е. Карпова, Н.В.Кічук, Л.В.Кондрашова, З.Н.Курлянд, Г.О.Нагорна, М.І.Приходько, М.М.Солдатенко, С.О.Сисоєва, Р.І.Хмелюк та ін.). Однак, дослідники, здебільшого, зосереджують увагу на стратегічних завданнях та напрямках їх розв'язання. Ми ж зосередимо увагу на конкретних шляхах реалізації новітніх інформаційних технологій при вивченні нарисної геометрії, інженерної та комп'ютерної графіки.

Формування цілей статті (постановка завдання): Таким чином, ставимо наступні завдання нашого дослідження:

- дослідити особливості та основні вимоги до структури електронного підручника;

– проаналізувати можливості та функції електронного підручника при вивченні нарисної геометрії, інженерної та комп'ютерної графіки.

Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів: В результаті проведеного дослідження було встановлено, що раціональна структура електронного підручника повинна включати наступні розділи [1]:

1. Вступ до дисципліни (предмет, актуальність, мета і завдання вивчення дисципліни, місце і взаємозв'язок з іншими дисциплінами за фахом);
2. Навчальну програму з дисципліни;
3. Методичні вказівки до самостійного вивчення курсу;
4. Основний зміст, структурований за розділами (модулями);
5. Тести, питання, завдання для тренінгу (за розділами);
6. Практичні завдання для самостійної роботи;
7. Словник термінів;
8. Список літератури та посилань;
9. Інформація про автора.

Повнота підручника за можливістю повинна бути такою, щоб мінімізувати звернення студента до додаткової навчальної інформації.

Серед загальних особливостей електронного підручника можна виділити наступні [2]:

- орієнтація на сучасний діяльнісний підхід у навчанні: активізація навчання за рахунок активного залучення до навчального процесу кожного студента, організації їх самостійної роботи, інтерактивність в роботі, можливість використання елементів підручника в рамках традиційних форм навчання;
- комбіноване використання основних чинників інтенсифікації навчання (посилення цілеспрямованості, підвищення напруженості завдань, поглиблення мотивації, підвищення інтересу до діяльності, збільшення інформативної ємкості занять, прискорення темпу учбових дій);
- велика кількість учбового, довідкового, тестового матеріалу по всіх темах і ефективна організація доступу до цього матеріалу;
- підвищення наочності представлення учбової інформації;
- дружній, ясний і цікавий інтерфейс підручнику, що задовольняє вимогам ергономіки, враховує вікові і особистісні особливості студентів, з можливістю модифікації на основі індивідуальних побажань;
- орієнтація на особистісно-орієнтоване навчання, індивідуалізацію і диференціацію навчання, динамічна генерація навчального і тестового комплексу відповідно до необхідного рівня студента;
- можливість створення проблемних ситуацій, при вирішенні яких студенти не тільки можуть приймати самостійні рішення, але і творчо засвоювати навчальний матеріал;
- контроль над результатами самостійної роботи студентів і видача рекомендацій з подальшого вивчення матеріалу;
- мережева версія підручника, яка дасть можливість викладачу економити час і поєднувати індивідуальний підхід і статистичний облік досягнень студентів;
- Інтернет-версія підручника крім всіх основних матеріалів курсу даватиме можливість здійснення методичної підтримки через Інтернет для отримання викладачем нових методичних матеріалів, пошуку студентами інформації при виконанні творчих завдань, забезпечення для студентів з віддалених районів країни можливості доступу до кращих освітніх ресурсів і консультацій провідних викладачів;
- засоби, що дозволяють викладачу поповнювати задачник, скласти новий урок, технічні засоби для складання контрольних робіт і окремих завдань;
- повний набір методичних матеріалів для викладача.

Розглянемо докладніше можливості та функції електронного підручника в організації навчання студентів нарисній геометрії, інженерній та комп'ютерній графіці. По-перше, відзначимо текст електронного підручника, в якому широко реалізуються гіперпосилання, що допомагає оперативному пересуватись у межах підручника, а вбудована система пошуку дозволяє швидко знайти необхідний термін або тематику. В результаті, маємо значну

економію часу за рахунок різкого скорочення допоміжної діяльності студента (пошук та пересування по підручнику), яка не пов'язана безпосередньо з процесом засвоєння знань.

Окремо необхідно відзначити модульну структуру електронного підручника, де весь навчальний матеріал розділено на окремі дози. Кожна доза є логічно завершеною частиною навчальної інформації, яка включає виклад теоретичного матеріалу, практичні завдання на закріплення нових знань та приклади їх розв'язання, тестовий контроль з виставленням оцінки, що інформує студента про рівень засвоєння нових знань.

Третьою характерною рисою електронного підручника є насиченість двох та трьохмірною кольоровою графікою, яка забезпечує ефективне сприйняття та розуміння нового матеріалу. Корисною є можливість збільшити ілюстрацію до необхідного розміру. Тут метод ілюстрації дозволяє реалізувати один з ключових принципів у навчанні – принцип наочності, що має особливе значення при вивченні дисципліни нарисна геометрія, інженерна та комп'ютерна графіка.

Психолого–педагогічні дослідження довели, що людина запам'ятовує 15% почутої інформації, 25% побаченої, але, якщо бачить і слухає одночасно, то в пам'яті залишиться вже 65%. Тому ефективною є можливість супроводження складних, незрозумілих моментів аудіо поясненнями ілюстрованого матеріалу, записаними викладачем і вбудованими в електронний підручник.

Особливо корисною є можливість електронного підручника продемонструвати шляхом анімаційних сцен складні для розуміння операції. Наприклад, отримання проєкцій тіл, утворення поверхонь, перетин поверхонь, розгортка та інші. За рахунок анімаційних інструментів студент сприймає динамічну сцену певної операції, яка може супроводжуватись аудіо поясненням з боку викладача. Такий педагогічний прийом сприяє якісному засвоєнню студентами нових абстрактних знань.

Широкі мультимедійні можливості електронного підручника дозволяють у повному обсязі застосовувати відеометод. У даному випадку раціональним є записати у цифровому форматі курс лекцій ведучих викладачів кафедри, після чого вбудувати ці лекції в електронний підручник окремим розділом. В результаті, кожен студент отримає можливість прослухати курс лекцій кращих викладачів, що не завжди можна реалізувати у звичайному навчальному процесі.

Для закріплення теоретичного матеріалу електронний підручник повинен містити індивідуальні практичні завдання, що обираються студентом залежно від варіанту. Таким практичними вправами повинна завершуватись кожна логічно завершена частина теоретичних інформації. Для полегшення розв'язання індивідуальних вправ за допомогою відеометоду можна навести приклад розв'язання певної задачі – свого роду шаблон або орієнтовна основа діяльності, де буде показано базовий алгоритм розв'язання задачі. Приклад розв'язання задачі можна організувати в Компасі із спливаючими підказками або аудіо поясненнями, або можна підготувати відеозапис із розв'язання практичних вправ викладачем у дошки. Також ці прийоми подання інформації можна комбінувати.

Завершуватись доза навчального матеріалу повинна перевіркою знань студента, яку раціонально можна організувати методом тестового контролю. Тут надаються викладачу широкі можливості з проектування тестів. Програма дозволяє обрати тип тесту: одиночний вибір правильної відповіді, множинний вибір, відкритий тест, тест на встановлення правильної відповідності, тест на визначення правильної послідовності. Час тестування може бути обмежений. Кожному питанню можна привласнити окрему "вагу" в балах. Є корисна можливість перемішувати питання та відповіді, в результаті чого не можливо буде підібрати ключ до тесту, тобто, кожне наступне тестування буде відрізнитись від попереднього. За результатами тестування студент отримає підсумкову оцінку та повідомлення про результати засвоєння нових знань. Результати тестування можуть бути записані на електронний носій та пред'явлені викладачу. Також для цього може бути використана електронна пошта. Таким чином, буде завершено одну логічну дозу навчального матеріалу, після чого можна переходити до наступної дози.

Зазначимо, що електронний підручник дозволяє реалізувати індивідуальний підхід до студентів, тобто організує особистісно–орієнтоване навчання. Перш за все це проявляється в індивідуалізації навчального темпу та режиму роботи, тобто кожен студент може вивчати предмет у зручний для нього час, протягом довільного періоду у властивому лише йому темпі.

Можна піти глибше в процесі індивідуалізації навчання. Так, наприклад, за результатами вхідного тестового контролю в межах електронного підручника можна рекомендувати студенту практичні завдання різного рівня складності.

Тепер проаналізуємо програмні оболонки, в яких можна реалізувати електронний навчальний курс. Звичайно, все це можна організувати за допомогою програмного комплексу Moodle, що спеціалізованою системою управління навчальним процесом, призначеним для використання в мережі Інтернет або на локальних мережах навчального закладу. Для роботи системи необхідно мати сервер. Отже, стає зрозуміло, що для користування системою Moodle студенту необхідно мати доступ до Інтернету або працювати в межах навчального закладу по локальній мережі. При цьому для комфортної роботи Інтернет повинен бути швидкісним. Звичайно, такі можливості на сьогодні має далеко не кожен студент, але більшість з них мають комп'ютер вдома. Тому ми пропонуємо для розробки електронних підручників програмну оболонку SunRav, яка містить модуль розробки електронного підручника SunRav BookEditor, модуль читання підручника SunRav BookReader, модуль для створення, проведення та адміністрування тестів SunRav TestOfficePro. Цю програму дуже легко і швидко можна встановити на локальному комп'ютері, після чого студент може приступати до вивчення електронного підручника. При цьому не потрібна мережа Інтернет та складні операції по налаштуванню сервера.

Зазначимо, що програма SunRav не є конкурентом або альтернативою комплексу Moodle – у них зовсім різне призначення. Так, програма SunRav дозволяє розробити та донести до кожного студента окремий електронний підручник, який може бути записаний на CD або DVD-диск, флеш-пам'ять та інші електронні носії інформації. Moodle таких можливостей не дає. Доступ відбувається за рахунок мережі Інтернет або локальної мережі. У свою чергу, SunRav має обмежені інструменти зворотного зв'язку студента з викладачем, що робить навчальний процес замкненим, а, отже, менш ефективним. Moodle, навпаки, повністю орієнтований на інтерактивний дистанційний навчальний процес. Іншими словами, Moodle – це програмний комплекс, призначений для організації дистанційної освіти. Цілком очевидно, що Moodle і SunRav необхідно використовувати паралельно. При цьому, Moodle вирішуватиме стратегічне завдання дистанцізації освіти, а SunRav дозволить урізноманітнити форми навчальної роботи студентів очної та заочної форм навчання.

На завершення відзначимо, що дуже важливо не захоплюватись вертуалізацією навчального процесу. Досвід ведучих світових університетів довів, що оптимальною часткою у навчальному процесі електронних засобів навчання є 35–40%, а більша роль, 50%, все таки належить паперовим формам представлення навчальної інформації.

Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок у даному напрямку: Таким чином, за результатами проведеного дослідження можна зробити висновок, що за умов глобальної інформатизації суспільства в цілому та навчального процесу зокрема, сьогодні ставить нові вимоги до сучасного викладача, який повинен:

- мати уявлення про стан і перспективи застосування електронних навчальних курсів і комп'ютерів у навчально-виховному процесі освітніх установ різних типів;
- раціонально використовувати різні види технічних та електронних засобів в навчальному і виховному процесах на основі загальнопедагогічних і психологічних вимог, аналізувати і узагальнювати досвід їх використання;
- користуватися програмними продуктами;
- уміти розробляти плани, проводити та аналізувати навчальні та виховні заняття з використанням сучасних електронних та технічних засобів;
- уміти розробляти електронні підручники та методично грамотно їх використовувати у навчальному процесі;
- уміти використовувати комп'ютери для спрощення праці по збору, обробці, збереженню і передачі інформації;
- уміти підготувати презентації екранних наочних матеріалів;
- уміти виготовляти роздавальний матеріал, підбирати програмне забезпечення і завдання для індивідуальної роботи студентів;
- уміти фіксувати елементи освітнього процесу за допомогою сучасних засобів відеозйомки, фотографування;

- уміти знаходити необхідну в навчальному процесі інформацію у світовій інформаційній системі;
- використовувати інформаційні технології для розвитку власних творчих здібностей, задоволення пізнавальних і професійних потреб;
- знати правила експлуатації технічної апаратури, санітарно-гігієнічні вимоги, вимоги пожежної безпеки і техніки безпеки при її використанні.

Серед перспективних напрямків подальших досліджень залишаються принципи організації навчального процесу з використанням електронних підручників, дидактичні характеристики та умови ефективного застосування електронних підручників, використання електронних засобів навчання на лекціях, методика організації навчання з нарисної геометрії, інженерної та комп'ютерної графіки з використанням електронного підручника тощо.

Література

1. Андреев А.А. Дидактические основы дистанционного обучения [Електронний ресурс] // www.iet.mesi.ru/br/ogl-b.htm.
2. Батищев В.И., Мишин В.Ю. Информационные технологии обучения [Електронний ресурс] // <http://conf.bstu.ru/conf/docs/0026/0396.doc>.
3. Коваленко Е.Э. Методика профессионального обучения [учебн. для инж.-пед., препод. спецдисциплин с-мы проф.-тех. и высш. образов.] / Е. Э. Коваленко– Х. : ЧП "Штрих", 2003. – 480 с.
4. Національна доктрина розвитку освіти [Електронний ресурс] // www.president.gov.ua/documents/151.html.

І. Главатських

– старший викладач Української інженерно-педагогічної академії

УДК 53+378.145 (045)

ПЕДАГОГІЧНІ ПЕРЕДУМОВИ ЗАПРОВАДЖЕННЯ ЕЛЕКТРОННІВ КУРСІВ ПРИ ПІДГОТОВЦІ ІНЖЕНЕРІВ–ПЕДАГОГІВ НА ЗАНЯТТЯХ З ВИЩОЇ МАТЕМАТИКИ

Дистанційне навчання, дидактичною основою якого є інформаційно-навчальне середовище, все більше впроваджується в системі освіти України, зокрема в професійно – технічній освіті. Розробка і впровадження в навчальний процес ВНЗ комп'ютерних педагогічних технологій є своєчасною, актуальною проблемою. В статті розглянуті теоретичні основи електронного підручника та перспективи його використання при підготовці інженерів–педагогів на заняттях з вищої математики.

Ключові слова: електронний підручник, навчальний процес, навчальна інформація, математика, відео– і аудіо інформація, електронні програмно-педагогічні засоби, навчально-методичний комплекс, гіпертекстові системи, дидактична модель, гіпермедіа документ, інформаційно-навчальне середовище.

II. Главатских

– старший преподаватель Украинской инженерно-педагогической академии

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ПРЕДПОСЫЛКИ ВНЕДРЕНИЯ ЭЛЕКТРОННЫХ КУРСОВ ПРИ ПОДГОТОВКЕ ИНЖЕНЕРОВ–ПЕДАГОГОВ НА ЗАНЯТИЯХ ПО ВЫСШЕЙ МАТЕМАТИКЕ

Дистанционное обучение, дидактической основой которого является информационно-учебная среда, все больше внедряется в систему образования Украины, в частности в профессионально – техническое образование. Разработка и внедрение в учебный процесс ВУЗ компьютерных педагогических технологий – проблема своевременная и актуальная. В статье рассмотрены теоретические основы электронного ученика и перспективы его использования при подготовке инженеров–педагогов на занятиях по высшей математике.

Ключевые слова: электронный учебник, учебный процесс, учебно-методический комплекс, учебная информация, дидактическая модель, видео– и аудио информация, математика, гипертекстовые системы, электронные программно-педагогические средства, гипермедиа документ.

I. Glavatskih

– senior Lecturer of the Ukrainian engineer–pedagogical academy

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ПРЕДПОСЫЛКИ ВНЕДРЕНИЯ ЭЛЕКТРОННЫХ КУРСОВ ПРИ ПОДГОТОВКЕ ИНЖЕНЕРОВ–ПЕДАГОГОВ НА ЗАНЯТИЯХ ПО ВЫСШЕЙ МАТЕМАТИКЕ

The remote training which didactic basis is the information–educational environment, takes root into an education system of Ukraine, in particular in professional – technical education more and more. Working out and introduction in educational HIGH SCHOOL of computer pedagogical technologies – a problem timely and actual. In the article are described theoretical bases of the electronic pupil and prospect of its use by preparation of engineers–teachers on employment on vucisei mathematical.

Keywords: *The electronic textbook, mathematical, educational process, an uchebno–methodical complex, the educational information, didactic model, video– and audio the information, hypertext systems, hypermedia the document, the electronic programmno–pedagogical means which.*

Постановка проблеми у загальному вигляді, її зв'язок з важливим науковим та практичним завданням: Комп'ютерно орієнтовані програмно–педагогічні засоби є основними елементами інформаційного навчального середовища. Скласти інформаційне цілісне середовище вони зможуть лише коли вся їх множина буде вибудована на основі законів диференціації й інтеграції змісту, з максимальною реалізацією його структурно–логічних, міжпредметних та причинно–наслідкових зв'язків.

Підручник – книжковий педагогічний засіб, зміст якого – структурно–логічно викладений, систематизований матеріал з навчального предмету або навчальної дисципліни. Це найважливіший організатор освітньої діяльності.

Теорії підручникотворення присвячено багато наукових праць. Сталими є дефініції розробки традиційного підручника. Чітко визначені дві його функції дидактична (підручник як джерело навчальної інформації, що розкриває зміст, регламентований державними стандартами в доступній формі) і організаційна (засіб навчання з організації освітнього процесу, організації самоосвітнього процесу). Такий висновок важливий в плані обґрунтування наступності теорії традиційного підручникотворення щодо теоретичних основ проектування електронного підручника.

У концепції побудови електронних підручників на основі парадигми експертних систем Кіншук та Пател А. (1996) [5] пропонують концепцію створення інтелектуальних систем навчання на принципах:

- 1) викладач – центральна фігура проектування електронних програмно педагогічних засобів;
- 2) електронні програмно–педагогічні засоби повинні відтворювати ситуативні процедури, які вимагають від того, хто навчається, пошуку необхідних знань і самостійного формування правильних рішень (метод проб і помилок);
- 3) електронні програмно–педагогічні засоби надають навчальну інформацію, здійснюють неперервне тестування правильності його дій і на цьому будується зворотній зв'язок до додаткової навчальної інформації, завдяки якій у доступній формі можуть бути сформовані правильні рішення ситуативної процедури;
- 4) використовуючи гіпертекстову і гіпермедіа парадигми, можливо зв'язати окремі інтелектуальні навчальні апплети і побудувати „Велику інтелектуальну систему навчання” (об'єднане інформаційно–навчальне середовище);
- 5) знання розглядаються як множина сутностей, на основі яких створюються навчальні апплети, за допомогою яких, в дидактичному плані, досягається, з одного боку – високий рівень представлення структурованих знань, з іншого – реалізація об'єктно–орієнтованого програмування;
- 6) матеріал – у формі простого інтерфейсу, з можливістю чіткої деталізації ситуативної процедури за складовими, пошук їх не повинен бути дуже складним.

Описаний концептуальний підхід є кроком вперед у напрямі створення електронних програмно–педагогічних засобів як структурних елементів систем навчання (інтелектуальних). Але тут розглядаються в основному програмно–технічні аспекти, а не дидактичні.

Дидактичний підхід до побудови електронних програмно-педагогічних засобів утворює викладача як головну фігуру навчального процесу. При їх проектуванні педагогічний талант викладача проявляється через мистецьки відпрацьований дидактичний алгоритм. При цьому:

- викладачу надається можливість використання для побудови стратегічного плану навчання свого багажу методичних підходів і знань з предмету;
- викладач може орієнтувати матеріал і на сильного студента і на слабого, реалізуючи особистісно-орієнтований підхід до побудови навчання.

Узагальнюючи дидактичні і організаційні функції підручникотворення, можна погодитися з позицією Т.А.Гаврилової, що найбільш перспективним підходом у проектуванні електронних підручників є їх об'єктно-структурна будова з властивостями системності, абстрагованості, ієрархічності, типізації, модульності, наочності і простоти [6].

Електронні підручники розкривають зміст предмету і призначені для формування знань науково-теоретичної дисципліни. Можуть бути адаптивними (орієнтованими на індивідуальні запити і здібності), інтегрованими (охоплювати зміст декількох споріднених предметів одного науково-теоретичного циклу) та змішаними (поєднують функції адаптивності, інтегрованості). За характером роботи студента при використанні комп'ютерно орієнтованих програмно-педагогічних засобів їх приводять до трьох інформаційно-навчальних моделей-електронний підручник, електронний навчально-методичний комплекс та електронні оціночно-контролюючі програми.

Електронний навчально-методичний комплекс розкриває зміст предмету, пропонує комплекс тестів, практичних завдань, лабораторних, екзаменаційних і залікових робіт, контрольних, тренувальних вправ, методичних рекомендацій. Відповідає вимогам освітньо-кваліфікаційних стандартів, навчальним планам та програмам, запитам, повинен бути адаптивним до індивідуальних здібностей студентів, інтегрованим – охоплювати як зміст декількох предметів, так і увесь перелік навчальних предметів до змісту професії, з теоретичним викладанням змісту, практичним відпрацюванням. За характером організації взаємодії студента з викладачем, він може бути інтерактивним або автоматизованим. В режимі інтерактивної роботи забезпечується дистанційно-консультаційна взаємодія викладача зі студентом. В автоматизованому режимі електронний навчально-методичний комплекс моделює взаємодію викладача зі студентом з використанням автоматизованої системи навчання.

Електронні оціночно-контролюючі програми – це засоби програмно-педагогічної інтерактивної співпраці студента з педагогом. Ці засоби призначені для контрольного, залікового, екзаменаційного тестування орієнтуються на один предмет за змістом, але можуть мати і інтегральну структуру і охоплювати декілька навчальних предметів.

Електронні програмно-педагогічні засоби повинні бути орієнтовані на компетентнісний підхід, визначати, які фундаментальні знання, в якому обсязі і в яких розділах може набути студент, які вміння і навички будуть розвинені в процесі навчальної роботи, повинні оптимально поєднувати наступні структурні компоненти:

- основний текст, де розкривається головний зміст навчального матеріалу, як правило з найскладніших питань;
- додатковий текст, як поглиблений варіант розкриття змісту матеріалу;
- допоміжний текст, в якому розкривається головний зміст навчального матеріалу, але у більш доступній формі;
- пояснювальний текст, в якому розкриваються найбільш незрозумілі питання основного і допоміжного текстів;
- ілюстративні матеріали у вигляді таблиць, діаграм, схем, малюнків,...
- елементи акцентування уваги у вигляді виділення основних понять тексту, використання анімаційних ефектів та голосового супроводу;
- елементи організації інтерактивної взаємодії (тестові завдання, вправи, контрольні завдання, ситуативні процедури, ...), як правило в складному варіанті їх виконання;
- елементи адаптації тестових завдань, контрольних завдань, ситуативних процедур, вправ, до здібностей того, хто навчається.

Електронні програмно-педагогічні засоби – це єдність організаційно-педагогічної і психолого-дидактичної складових навчального процесу. Якщо фундаментальні аспекти

дидактики стосовно традиційного підручникотворення вивчені і залишаються теоретичною та методологічною базою проектування електронних програмно-педагогічних засобів, то аналіз наукових матеріалів, присвячених проблемі проектування комп'ютерно орієнтованих програмно-педагогічних засобів виявив недостатню теоретичну і методичну розробленість питань забезпечення їх адаптивності й інтегрованості.

Аналіз основних досліджень і публікацій, в яких започатковано частин загальної проблеми, котрим присвячується означена стаття. Проблемою дистанційних технологій у навчальному процесі займається велика кількість педагогів-дослідників. Предмет наукового аналізу – педагогічні підходи до комп'ютеризації навчального процесу (А.А.Андрєєв, Ю.Н.Швецов, В.Л.Шевченко, Б.С.Гершунський, В.Н.Агеєв,). Ж. Піаже: для того, хто вчиться, логіка підручника – „мораль-думки“, оскільки електронний підручник повинен будуватися на принципах, методах логіки мислення, що закладається у структуру підручника.

Д.Ш. Матрос: структурний підхід до викладення змісту навчального матеріалу в електронному підручнику є основою розвитку загальнонавчальних інтелектуальних вмінь студента [10]. Під структуруванням розуміють:

- надання нових знань у взаємозв'язку з раніше освоєними;
 - виклад змісту як системи взаємопов'язаних між собою елементів;
- розкриття змісту електронного підручника на основі міжпредметних зв'язків.

І.Я.Лернер: підручник є узагальненою моделлю навчального процесу [11], є детермінований характер підручника по відношенню до навчального процесу, виділяють у підручнику ознаки сценарію навчального процесу. Це важливо з точки зору введення в дидактику поняття „дидактичний сценарій“ електронного підручника.

В.П. Безпалько: підручник – складна, комплексна модель людського досвіду відображає педагогічний досвід (моделюється педагогічна система). Цей висновок є суттєвим з точки зору застосування в дидактиці поняття „дидактична модель“ електронного підручника [12,13].

Є тенденція розповсюдження ідеї антропоцентричної школи, де на перший план висувуються інтереси студента. М.А. Холодна, розглядаючи психологічні аспекти роботи з підручником, пропонує змінити його статус і перетворити в інтелектуальний самовчитель [14]. Це важливо для забезпечення особистісно-орієнтованого підходу до формування електронного підручника.

М.Р.Меламуд: методичні основи побудови комп'ютерно орієнтованого підручника– необхідність надання можливості різних варіантів вивчення змісту. Це важливо з позиції потреби здібності [7].

А. Кривошеєв: у формуванні електронного підручника його елементи повинні відповідати вимогам, які висувуються до програмованого підручника [10]. Є.А. Суховенко: обов'язкова організація зворотного зв'язку, здійснення поточного і тематичного контролю оволодіння матеріалом у електронному підручнику. Висновок – електронний підручник повинен мати будову, яка б забезпечувала неперервний, покроковий режим навчання. Кожний фрагмент треба закінчувати тестами або завданнями, чи вправами.

С.А.Хресточевський: найефективніше те, що електронний підручник дозволяє організовувати „живі“ лекції у поєднанні з наочністю, відео– і аудіо інформацією, анімаційним і голосовим супроводом. Доцільно в електронному підручнику використовувати усі можливості мультимедійних засобів з метою надання текстової, графічної інформації і змоги демонструвати, моделювати, розказувати, надавати миттєву допомогу у вигляді ілюстрацій,...

Формування теоретичних підходів до організаційної функції електронного підручника прослідковується в аналітичному огляді концептуальних моделей дистанційної системи навчання Кіншук, Пател, де відмічаються його атрибути:

- завдяки Інтернет є перевага електронних підручників над традиційними (можна одночасно працювати над матеріалом і спілкуватися між собою);
- одночасна робота з навчальним матеріалом і спілкування не залежить від місця перебування і від часу;
- мультимедійне спілкування; опосередкована взаємодія того, хто навчає з тими, кого навчають через комп'ютер.

Завдяки цим атрибутам електронного підручника виникли концепції дистанційного навчання:

1) Берне (1996) – концепція „Глобальне навчання" (Global Tutoring), в якій використання інформаційних технологій для індивідуального або групового навчання (той, хто навчає ніколи не зустрічається з тим, кого він навчає).

2) Лемоне (1996) – Web–Courser, програма автоматизованого складання електронних програмно–педагогічних засобів, на основі даних про користувача та Web Resource – програму, яка дозволяє викладачу розробляти навчальний курс в автоматизованому режимі, використовуючи блоки заготовлені інформаційні.

3) Наварескі, Добровольські (1996) створили інтелектуальну децентралізовану розподілену мультиагентську систему. Принципова основа її – спілкування того, хто навчає з тими, кого він навчає через автономних агентів, з використанням авторських мультимедійних навчальних курсів.

4) Ангелідес, Гібсон (1993)–гіпертекстова методика формування електронних програмно–педагогічних засобів (атрибут інтелектуальної системи навчання PEDRO). Основа її – використання гіперкарт (Hyper Cards), які пропонуються тим, хто навчається і автоматизований підбір яких здійснюється за результатами відпрацювання попередніх матеріалів.

Аналіз організаційно–педагогічних аспектів, нашою хує на висновок про перевагу технічних, а не дидактичних підходів до формування електронних програмно–педагогічних засобів як основи організації дистанційного процесу. Для досягнення високого рівня реалізації дидактичних підходів у створенні інформаційно–навчального Інтернет – середовища необхідно мати більше ніж хороший інструментарій для розробки web–сторінок електронного підручника. Для формування необхідна команда спеціалістів психолого–педагогічної галузі та інформаційних технологій.

Аналіз досліджень, публікацій, де розглядається питання проектування електронних програмно–педагогічних засобів виявив, що розповсюдженою є тенденція включати практично усі комп'ютерно орієнтовані дидактичні засоби до класу електронного підручника.

Формування цілей статті (постановка завдання): Мета статті – в актуалізації розробки принципово нових методичних матеріалів з математики для студентів інженерно–педагогічних спеціальностей, відповідаючим вимогам сучасної парадигми вищої освіти.

Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів: Існуюча система навчання студентів ВНЗ прикладній математиці і сучасні процеси інформатизації прикладної математичної освіти породжують ряд суттєвих проблем, у числі яких:

- низкоефективна стихійна інформатизація системи навчання математиці;
- невідповідність інформаційних технологій, що застосовуються, цілям, змісту, методам, формам і засобам освітньої діяльності;
- методична неопрацьованість підходів викладання математики, які максимально враховують позитивні аспекти використання інформаційних технологій у педагогічній діяльності;
- недостатнє використання інформаційних технологій і ресурсів у розробці й експлуатації електронних і традиційних освітніх видань в математиці;
- незабезпеченість комплексу математичних дисциплін спеціалізованими освітніми електронними виданнями й ресурсами.

Рішення завдань інформатизації прикладної математичної освіти є актуальним. У навчальному процесі ВНЗ при викладання дисциплін, що належать до математичних, акцент повинен розставлятися на ознайомленні студентів із сучасними комп'ютерами й програмними засобами, застосованими в реальній практичній математиці. Засобів багато. Існують «загальні» технології, які застосовуються в багатьох областях людської діяльності. Так, для подання інформації, що є змістом предметної області, використовуються гіпертекстові технології, які міцно вкорінюються в методичних системах навчання вузівської математиці й інформатиці. Гіпертекстові системи підходять до вивчення більшості математичних дисциплін. Так, за принципом гіпертексту організовані багато електронних математичних довідників, побудовані підказки в системах автоматизації математичних розрахунків і математичного моделювання, тощо.

Навчальний процес математичної освіти – приклад застосування гіперорієнтованих систем. Наявність системи у викладі змісту курсу свідчить про можливість його подання у вигляді гіпертексту.

Особлива проблема – виробництво традиційних паперових підручників і навчальних посібників в області ознайомлення з основами автоматизації сучасних математичних розрахунків і оперування їх сучасними комп'ютерними математичними пакетами. Змістовний матеріал підручників, посібників, часто перестає бути актуальним ще до потрапляння у ВНЗ. Один з виходів – розробка електронних підручників, посібників з математичних дисциплін та можливості оперативної зміни, доповнення змісту мережних електронних підручників відповідно до змін в області інформаційно-технологічного забезпечення сучасної. Оперативність необхідна у розробці інформаційного наповнення, у коректуванні структури й системи навігації підручників та відповідних їм Інтернет-Сайтів. Теорія, що умовно названа інформаційним інтегруванням – у змісті конкретних дисциплін прикладної математичної підготовки виділяють ієрархічну структуру, що відбиває підпорядкованість понять – основи предмета. Технологія побудови ієрархії включає виділення понять, складання системи зв'язків, відображаючих смислово залежності понять. З деякими допущеннями систему понять і систему міжпонятійних зв'язків можна визначити як тезаурус, що представляє собою граф з довільним розташуванням ребер. За основу можна взяти для розробки електронного підручника позбавлений циклів граф-тезаурус, що називають деревом або ієрархією. Ієрархії коректно представляють логічну структуру математики. Не мають істотних недоліків, що погіршують методичні аспекти навчання прикладної математиці.

Будується або змінюється гіпермедіа – документ, що є по суті Інтернет Сайтом, кожна електронна сторінка якого крім тексту, що відповідає поточному поняттю ієрархії, має гіперпосилання на поняття вищого рівня узагальненості. Використання Інтернет – Підручника в прикладній математичній підготовці зводиться до методичного обходу інформаційних статей по гіперпосиланнях, відповідно до алгоритмів, аналогічним тим, що використовуються при обході дерев. Автоматизація процесів створення й коректування комп'ютерних засобів навчання прикладній математиці на основі подібних технологій дозволить замінити звичну роботу з написання текстів на спеціальних мовах зміною ієрархічних структур і відповідних їм інформаційних доповнень.

Висновки з даного дослідження і перспективи розвідок у даному напрямку: Проведене дослідження дозволяє зробити висновки:

– електронні засоби навчання прикладній математиці та можливі підходи до їх створення, застосування, незважаючи на переваги по забезпеченню основних методичних вимог сучасного освітнього процесу, треба застосовувати в сукупності з іншими новими й уже сформованими технологіями й методами навчання, такими як використання традиційних підручників і посібників з математики, а також очне спілкування педагогів і тих, кого навчають.

– розробка принципово нових методичних матеріалів, орієнтованих на засвоєння професійно орієнтованої інформації з математики (задачі – макети реальних професійних дій) забезпечить підвищення рівня освіти;

– викладання математики студентам інженерам-педагогам передбачає змістовний і дистанційний контроль знань.

– для підвищення ефективності процесу навчання необхідно поєднувати використання комп'ютерних технологій навчання і запровадження різних пошукових і традиційних методичних підходів, прийомів та засобів навчання.

Серед перспективних напрямків подальших досліджень – принципи організації навчального процесу з використанням комп'ютерних технологій в процесі вивчення математики та пошук раціональних методик їх впровадження, створення бази дистанційних підручників, удосконалення вже існуючих.

Література

1. Положення про організацію навчального процесу у вищих навчальних закладах України: Затверджене наказом Міністерства освіти України від 2 червня 1993 р. № 161 // Урядовий кур'єр. – 1993. – № 42. – С.10.

2. Зшивальників Ю.Н. Підвищення ефективності прикладної математичної підготовки у вузах на основі впровадження інформаційних і телекомунікаційних технологій //XIII Міжнародна конференція «Інформаційні технології в утворенні (ИТО–2003)»: Сб. тр. учасників конференції. Ч. IV. – М.: Освіта, 2003, с. 84–86.
3. Григор'єв С.Г., Гриншкун В.В., Макаров С.И. Методико–технологічні основи створення електронних засобів навчання. – Самара: Изд–У Самарской державної економічної академії, 2002. – 110 с.
4. Захарова И.Г. Информационные технологии в образовании: Учеб. Пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. – М.: Издательский центр “Академия”, 2003. – 192 с.
5. Patel A. & Kinshuk. Intelligent Tutoring Tools on the Internet – Extending the Scope of Distance Education. 18th ICDE World Conference, June 2–6, 1997, Pennsylvania, USA.
6. Гаврилова Т.А. Объектно–структурная методология концептуального
7. анализа знаний и технология автоматизированного проектирования баз знаний // Труды Междунар. конф. „Знання–диалог–решение 95”. Т. 1. Ялта., 1995. – С.9
8. Меламуд М.Р. Методические основы построения компьютерного учебника для вузов: Автореф. дисс. ... канд. пед. наук. М., 1998. 9.
9. Беспалько А.А. Технологические подходы к разработке электронного учебника по информатике: Дисс. ... канд. пед. наук. Екатеринбург, 1998.
10. Христочевский С.А. Методические основы проектирования электронных учебников //Проектирование образовательных информационных ресурсов, систем и технологии: Сб. док., сообщений. М., 1998. С.9–17.
11. 10. Кривошеев А.О. Электронный учебник – что это такое?//Университетская книга. 1998. №2. С.13–15.

В. Гутник

– аспірант кафедри методики викладання іноземних мов Київського національного лінгвістичного університету

УДК 378.147:811.112.2

ХАРАКТЕРИСТИКА ТА АНАЛІЗ ФОНЕТИЧНИХ КУРСІВ

Стаття містить порівняльний аналіз 19 вступних корективних курсів за визначеними автором критеріями. Аналіз має на меті запозичення позитивного досвіду в організації та проведенні фонетичних курсів. Виявлені недоліки наявних фонетичних курсів будуть враховані при створенні моделі комунікативного вступного корективного курсу.

Ключові слова: фонетична компетенція, вступний корективний курс, комунікативний, формування навчальної автономії, професійна спрямованість.

В. Гутник

– аспірант кафедри методики преподавания иностранных языков Киевского национального лингвистического университета

ХАРАКТЕРИСТИКА И АНАЛИЗ ФОНЕТИЧЕСКИХ КУРСОВ

В статье анализируются 19 вводных коррективных курсов с целью заимствования положительного опыта в их организации и проведении. В основе анализа – разработанные автором семь критериев. Выявленные недостатки имеющихся фонетических курсов будут учтены при создании модели коммуникативного вводного коррективного курса.

Ключевые слова: фонетическая компетенция, вводный коррективный курс, коммуникативный, формирование учебной автономии, профессиональная направленность.

V. Gutnik

– post-graduate student of Kyiv National Linguistic University

CHARACTERISTICS AND ANALYSIS OF PHONETICS COURSES

The article presents the comparative analysis of introductory remedial courses based on the defined seven criteria with a view to adopt positive methods in arrangement and conducting of introductory remedial courses and to find faults to prevent them while working out a model of communicative introductory remedial course. The research is based on characteristics and analysis of nineteen phonetic courses.

Key words: phonetic competence, introductory remedial course, communicative, forming of educational autonomy, vocational orientation

Постановка проблеми. Формування фонетичної компетенції (ФК) у майбутніх учителів німецької мови розпочинається на початковому ступені навчання та вивчення іноземної мови (ІМ), який традиційно називається вступним корективним курсом (ВКК). Робота над іншомовною вимовою розпочинається з першого дня і продовжується протягом всього періоду навчання у ВНЗ, проте саме початковий ступінь вивчення мови накладає відбиток на всі наступні ступені. Відсутність у першокурсників автоматизованих нормативних слухо–вимовних та інтонаційних навичок зумовлює доцільність і необхідність проведення ВКК. До того ж, як зауважують В. Хунеке та В. Штайніг, внаслідок намагання учнів пристосуватись до вимови один одного, існує тенденція до створення так званої “піджин” – вимови або своєрідної фонетичної “норми” навчальної групи, яка визначається переважно особливостями рідної мови. Така акомодация може спричинити нерозуміння носіями мови членів навчальної групи [11, с.139]. Це також свідчить про необхідність організації та проведення ВКК, у ході якого одночасно із формуванням ФК відбувається корекція вже сформованих ненормативних навичок.

Аналіз останніх досліджень. Процес формування ФК має ряд недоліків попри достатньо велику кількість існуючих фонетичних курсів та накопичений досвід їх укладання та проведення. Загальновідомими є фонетичні курси Е.І. Лисенко, Н.Ф. Бориско, С.О. Воліної, А.О. Попова / М.Л. Попок, Т.Д. Вербицької, Л.І. Хіцко / Т.С. Богомазової, Н.Д. Лукіної, Н.О. Бонк, Н.Ф. Бориско / Н.О. Красовської та інших авторів. Проте формування ФК у комунікативному ВКК залишилось поза увагою науковців. З метою створення сучасної оптимальної моделі ВКК вважаємо доцільним проаналізувати джерела, що містять фонетичні курси, які проводились у ВНЗ України та країнах пострадянського простору тривалий час, а саме з 1958 року. Таким чином, **метою** нашої статті є порівняльний аналіз актуальних ФК. Для досягнення цієї мети слід вирішити **такі завдання**: 1) визначити критерії аналізу ВКК; 2) охарактеризувати за визначеними критеріями кожен із обраних ВКК; 3) провести за визначеними критеріями *порівняльний* аналіз всіх обраних ВКК.

Виклад основного матеріалу. Проведення порівняльного аналізу ФК та їх оцінювання є неможливим без чітко визначених критеріїв. Не можна не погодитись з Н. О. Красовською [4, с.17], що *мета* ФК є першим і головним критерієм, якому підпорядковуються всі інші і з яким вони є взаємопов'язаними. Навчання слід розпочинати з визначення цілей, оскільки категорія цілей являється базовою в методиці і визначає всі подальші категорії, як то зміст, прийоми, етапи тощо. Вибір цілей завжди обумовлюється соціальним замовленням суспільства [1, с.31]. Оскільки визначення цілей навчання у сучасній методиці здійснюється у термінах комунікативної компетенції, доцільно проаналізувати існуючі ФК за критерієм “поставленої мети” чи сукупністю цілей конкретного ВКК і визначити, які з курсів найбільше відповідають вимогам сучасних програм.

Мета ВКК визначає його *характер*, що можна вважати другим критерієм аналізу. За характером розрізняються фонетичні, фонетико–орфографічні та комплексні курси. У ході фонетичного курсу вся увага зосереджується на звуковій стороні мовлення, адже його метою є розвиток акустичних та артикуляційних навичок. Фонетико–орфографічні курси окрім акустичних та артикуляційних навичок навчали елементарних навичок читання та письма [5, с. 53]. Комплексні курси орієнтовані на роботу над всіма мовними аспектами [4, с.20]. Проте сучасне бачення комплексності дещо змінилось. Комплексним слід вважати ФК, що містить завдання для оволодіння чотирма видами мовленнєвої діяльності: аудіюванням, читанням, говорінням та письмом. Відповідно курси, які залишають поза увагою хоча б один із видів мовленнєвої діяльності, комплексними вважатись не можуть.

Характер ФК залежить також від *організації навчального процесу*, від того, як викладається ІМ – розподіляється на аспекти (лексика, граматики, фонетика), чи вивчається безаспектно або інтегровано. Зарубіжна методика викладання ІМ майже не має досвіду аспектного викладання. У ВНЗ країн радянського та пострадянського простору переважало аспектне викладання, за виключенням вивчення ІМ як другої. Аспектне викладання не можна обґрунтувати з точки зору психолінгвістики і методики викладання ІМ, оскільки студент вивчає у ВНЗ не фонетику, граматику і лексику окремо, а оволодіває мовою як цілісною системою і мовленням як реалізацією мовних знань у процесі усного чи писемного спілкування. Вивчаючи мову аспектно, студент оволодіває сумою експліцитних знань з фонетики, граматики та певним

об'ємом лексики і навчається мовним маніпуляціям з цим матеріалом, проте ці знання не перетворюються в імпліцитні і не включаються у відповідні мовленнєві навички і вміння відповідних цільових компетенцій, оскільки кожен аспект засвоювався ізольовано від інших і в умовах, не наближених до умов реальної комунікації. Таким чином, слід зробити висновок, що успішне формування комунікативної компетенції, до складу якої входить ФК, є можливим за умови інтегрованого викладання ІМ. Така організація навчального процесу є актуальною не тільки для основного курсу, а й для ВКК зокрема.

Всі попередні критерії обумовлюють *зміст* ВКК, який залежить безпосередньо від цілей навчання, опосередковано – від соціального замовлення та рівня розвитку науки [1, с.39]. Н. Ф. Бориско вважає, що визначення поняття *зміст навчання* пов'язане з певними труднощами, що пояснюється різними точками зору методистів на цю категорію. Якщо у методиці докомунікативного періоду під змістом навчання розуміли все, чого потрібно навчити, і сюди ж відносились мовний і мовленнєвий матеріал, вміння та навички, теми та тексти, то з розвитком комунікативного підходу трактовка змісту навчання дещо змінилась. До нього почали включати сфери, ситуації, ролі у спілкуванні, невербальні засоби, лінгвокраїнознавчі знання тощо. Типова програма [10, S.19] визначає та описує три мінімуми, які відносяться до змісту навчання: тематичний та мінімуми, визначені за функцією та за формою. Приймаючи це за основу, до тематичного мінімуму ВКК слід віднести теми, підтеми, проблемні питання, які пов'язані з життєдіяльністю людини, її побутом та суспільним життям. До змісту ВКК слід також включити відібрані за визначеними принципами мовні та мовленнєві мінімуми: лексичний, граматичний, та фонетичний, при чому останніх два є для мовного ВНЗ одночасно "максимумами". Функціональний мінімум реалізується у сферах, типових ситуаціях, ролях та функціях спілкування. Невід'ємною складовою частиною змісту являється соціокультурний компонент (мінімум), який знаходиться у нерозривному взаємозв'язку з іншими компонентами та являється основою для формування соціокультурної компетенції. Цей мінімум включає лінгвокраїнознавчу інформацію про німецькомовні країни, вербальні та невербальні засоби комунікації, специфічні моделі поведінки та ритуали, лексику із соціокультурним забарвленням та специфічні мовні елементи. Аналізуючи зміст існуючих ФК, слід звернути увагу на їх близькість до сучасного бачення змісту навчання як категорії методики.

Метою практичних занять з німецької мови згідно Типової програми є формування іншомовної комунікативної компетенції у міжкультурному спілкуванні [10, S.15] або міжкультурна комунікативна компетенція (МКК), яка визнається сьогодні більшістю вчених та практиків як практична мета навчання ІМ [1, с.37]. Таким чином, розпочинаючи з перших днів навчання у ВНЗ, студент вчиться спілкуванню іноземною, а саме німецькою мовою, у різних комунікативних ситуаціях. Комунікативне спрямування навчального процесу і практичного заняття зокрема є необхідною умовою оволодіння іншомовним спілкуванням. За умови організації ВКК з урахуванням принципів комунікативного підходу, саме комунікативне спрямування сприяє формуванню слухо–вимовних та інтонаційних навичок у процесі комунікації. З огляду на це *комунікативна спрямованість* визначається як наступний критерій аналізу фонетичних курсів. За умови проведення комунікативного ВКК не виникає питання, що вважати одиницею формування фонетичної компетенції. Послідовність: текст – понадфразова єдність – фраза – слово – звук – слово – фраза – понадфразова єдність – текст [4, с.13] є прийнятною для організації комунікативного ВКК. Це полегшує завдання відбору навчального матеріалу, придатного для укладання вправ комунікативного характеру. Саме співвідношення кількості мовних та мовленнєвих вправ визначає комунікативний – некомунікативний характер ВКК.

Таким чином, у ході аналізу існуючих ФК з точки зору комунікативного спрямування, слід звернути увагу також на те, що являється одиницею навчання і на співвідношення комунікативних та некомунікативних вправ.

При визначенні компетенцій користувача у Загальноєвропейських рекомендаціях серед загальних компетенцій виокремлено *вміння та досвід (savoir–apprendre)*. Під цим поняттям слід розуміти здатність спостерігати за новим досвідом і брати в ньому участь, а також приєднувати нові знання до вже існуючих, змінюючи останні, якщо це потрібно [3, с.106–107]. Це означає відносну самостійність студента, завдяки чому він може приймати рішення, що стосуються безпосередньо цілей навчання, його змісту та способів його організації та проведення. У такому разі ми можемо говорити про формування *навчальної автономії (НА)* студента [9, S.5].

Автономним можна вважати такого студента, який має чіткі уявлення про цілі навчання, обсяг і зміст навчального матеріалу, а також є спроможним усвідомити процес оволодіння ІМ і розуміє, який тип навчальної поведінки є йому притаманним. НА стосується насамперед здатності індивіда до навчання і самонавчання [13, S.240–241]. Основним принципом автономного навчання, як зауважує С. Нойнер, є здатність до планування власного навчання та до рефлексії. Останню слід розуміти як форму теоретичної діяльності людини, спрямовану на осмислення власних дій і їх законів [6, с.10].

Формування НА створює умови для застосування різноманітних навчальних стратегій, свідомого планування своїх дій щодо опрацювання навчального матеріалу та керування цими діями, для рефлексії над діями та думками, для формування вміння співвідносити щойно отримані знання з вже набутими, а також робити висновки з метою структуризації або реорганізації власних знань [13, S.241]. Здобуваючи досвід навчання, навчившись вчитися, студенти, схильні до вивчення мови, розвивають свої здібності далі, що не потребує від них надприродних зусиль. Ті студенти, які не мають особливих здібностей, можуть розвивати їх. У процесі самовдосконалення студент розвиває свою НА. Для її успішного розвитку студент повинен креативно підходити до виконання домашніх завдань та завдань для самостійної роботи (СР), а також шукати нові види завдань та вправ, які б допомогли йому заповнити ті чи інші ніші у його системі знань і умінь, що виникли внаслідок об'єктивних чи суб'єктивних причин. *Уміння вчитися* включає здатність до ефективного використання навчальних можливостей, створених ситуаціями викладання, наприклад: здатність уважно стежити за презентованою інформацією, усвідомлювати мету поставленого завдання, ефективно співпрацювати у парній та груповій роботі, швидко й часто застосовувати мову, що вивчається, здатність використовувати адекватні матеріали для самостійного вивчення, організовувати й застосовувати засоби навчання для самоосвіти, успішно навчатись [3, с.107].

Створюючи модель комунікативного ВКК, його слід організувати таким чином, щоб викладач і студент співпрацювали як два рівноправні партнери, оскільки вони обидва несуть відповідальність за досягнення успіху [10, S.32]. ВКК має забезпечуватись як обов'язковим для виконання завданнями, так і завданнями для СР, а також завданнями, які рекомендовані для поглибленої роботи над навчальними матеріалам. Ці завдання слід супроводжувати короткими інструкціями стосовно методики їх виконання, оскільки протягом першого місяці навчання студент ще не має досвіду з організації СР. Формування НА студента створює підґрунтя для його успішної самореалізації як фахівця, і як особистості. ***Спрямованість на формування НА*** студента визначається як наступний критерій аналізу ФК.

Однією з найважливіших цілей практичного заняття з ІМ на педагогічних факультетах університетів та у педагогічних ВНЗ вважається формування професійно-орієнтованої комунікативної компетенції. Вона включає знання та вміння, які дають змогу студентам педагогічних ВНЗ ефективно працювати у майбутньому за фахом – викладачем чи вчителем ІМ. Формування професійно-орієнтованої комунікативної компетенції (ПОКК) починається на 1 та 2 курсі (так звана “випереджуюча професіоналізація” навчального процесу). Це відбувається у процесі засвоєння мовних знань та у ході розвитку всіх навичок і вмінь [10, S.50–64]. Першокурсник повинен усвідомити з перших днів навчання у ВНЗ, яку професію він обрав і що він може почерпнути у ході навчального процесу не тільки для поглиблення своїх мовних знань, а також для свого самоствердження як вчителя. Практичне заняття з ІМ дає викладачеві багато можливостей навчати студентів їх професії. Викладачу-мовнику не варто залишати це завдання для третього курсу, коли професії почнуть навчати викладачі кафедри методики, психології та педагогіки. Протягом перших занять з ВКК студент працює над розвитком свого фонетичного слуху. Слід використати нагоду для того, щоб студент послухав своїх одногрупників, намагаючись при цьому занотувати допущені помилки і проаналізувати їх. Це ж завдання може стосуватися також читання вголос та декламації. На другому-третьому тижні ВКК варто пропонувати студентам самим укласти фонетичні вправи для вдосконалення сформованих слухо-вимовних та інтонаційних навичок. Досвід показує, що студенти виконують такі завдання з задоволенням та підходять до їх виконання креативно. Проте такому завданню повинно передувати пояснення викладача стосовно методики виконання незвичних видів роботи. Таким чином закладається наріжний камінь у формуванні ПОКК. Зважаючи на те, що у ході ВКК починається

формування комунікативної компетенції з домінантою на фонетичному аспекті, слід говорити про початок формування у ході фонетичного курсу професійних слухо–вимовних вмінь та навичок. В. В. Перлова розглядає професійні слухо–вимовні вміння як здатність учителя свідомо і з розумінням повної системи дій використовувати власні професійно орієнтовані слухо–вимовні навички у навчальних цілях. Фонетично методичне вміння визначається як здатність учителя використовувати поряд із професійно–орієнтованими слухо–вимовними навичками фонетичні знання для формування слухо–вимовних навичок своїх учнів [7, с.5]. Все це сприяє формуванню особистості майбутнього вчителя, який є підготовленим і здатним до іншомовного міжкультурного діалогу та до навчання інших такого діалогу. Це являється метою професійної підготовки вчителя [1, с.35]. **Професійну спрямованість** ВКК можна вважати ще одним критерієм порівняльного аналізу фонетичних курсів.

Таким чином, порівняльний аналіз і оцінювання обраних фонетичних курсів ми будемо проводити за наступними критеріями:

мета фонетичного курсу, характер курсу, організація навчального процесу, зміст, комунікативна спрямованість, спрямованість на формування навчальної автономії, професійна спрямованість.

У ході аналізу нами було розглянуто 19 фонетичних курсів, які видані з 1958 по 2007 рік (список проаналізованих підручників додається). Оцінюючи ВКК за визначеними критеріями, ми свідомі того, що ці критерії є відносними. Оскільки деякі з проаналізованих курсів були укладені у докомунікативний період, вони в силу об'єктивних причин не можуть відповідати вимогам сьогодення. Проте критичний аналіз всіх існуючих ФК необхідний для того, щоб остаточно відійти від помилкових положень, які до цього часу проявляються у методиці організації та проведення ВКК в якості стереотипів. З другого боку, важливо виявити в існуючих теоріях та концепціях ті позитивні моменти, які свого часу не привернули до себе належну увагу, і запозичити цінний досвід для створення сучасної оптимальної моделі ВКК.

Критерій перший: мета курсу. Аналізуючи ФК за першим критерієм, за метою навчання та вивчення ІМ, слід повернутися до визначення мети Типовою програмою. Вона ставить за мету комплексний і інтегрований розвиток всіх компетенцій, виокремлюючи лінгвістичні або мовні, мовленнєві та навчальну як домінуючі протягом першого року навчання [10, S.18]. Формування мовних, мовленнєвих, навчальної, соціокультурної та професійної компетенцій розпочинається на першому році навчання та вивчення ІМ. З огляду на викладене вище, метою навчання у ході ВКК слід вважати комплексне та інтегроване формування мовних, мовленнєвих та навчальної компетенцій з домінантою на їх складову – фонетичну компетенцію. Проте це не означає, що формування соціокультурної та професійної компетенцій слід залишати поза увагою.

ФК №1 [1958] має на меті навчити диференціації на слух правильної та неправильної вимови, а також правильно вимовляти, розмовляючи ІМ. У ході ФК №2 [1961] передбачено “дати правильні настанови” по відтворенню і сприйняттю всіх фонем як ізольовано, так і в словах, також щодо вживання правильної інтонації, і прищепити навички письма і усного мовлення. ФК №3 [1962] та ФК №4 [1969] мають на меті формування та вдосконалення всіх слухо–вимовних навичок та підготовку до основного етапу вивчення ІМ. ФК №5 [1977] укладено у період визнання комунікативного підходу провідним у методиці викладання ІМ, проте це не знайшло відображення у ФК. Метою цього курсу є опрацювання звуків та звукосполучень у слові та читання текстів у транскрипції та орфографії. Це ж стосується ФК №6 [1982]. Близькою за формулюванням і за сутністю є мета ФК №7 [1985], №8 [1986], №9 [1990], №11 [1994], №12 [1995], №14 [1997] та №17 [2001], № 19 [2007], а саме: формування слухо–вимовних навичок та їх вдосконалення. Кардинально відрізняються від попередніх ФК № 10 [1990], №13 [1997] та №16 [2001], які укладено з урахуванням принципу комунікативності. Метою цих курсів автори визначають формування слухо–вимовних та інтонаційних навичок у процесі комунікації з опорою на засвоєний лексичний та граматичний матеріал. ФК №15 [2001] та №18 [2004] мають на меті навчання студентів іншомовного спілкування (в усній та писемній формі) шляхом розвитку МКК на основі здобутих мовних та соціокультурних знань і відповідних сформованих навичок з акцентом на фонетичну складову. Виходячи з цього, слід зробити висновок, що більшість ФК як

докомунікативного періоду, так і періоду визнання комунікативного підходу провідним, а саме 14 курсів із проаналізованих 19 (або 74%) мають на меті формування слухо–вимовних та інтонаційних навичок ізольовано від процесу іншомовної комунікації. Три ФК (16%) укладено з урахуванням принципів комунікативного навчання, що дає можливість формувати слухо–вимовні та інтонаційні навички у зв'язному мовленні з опорою на лексико–граматичний матеріал. Лише два ФК (11%) відповідають сучасному баченню ВКК.

Критерій другий: характер курсу. Розглядаючи ФК за другим критерієм, ми розрізняємо вступні фонетичні, фонетико–орфографічні та комплексні курси. До чисто ФК, метою яких є формування акустичних та артикуляційних навичок, слід віднести ФК №1 [1958], №7 [1985], №11 [1994], №14 [1997] та №17 [2001]. Фонетико–орфографічними слід вважати ФК №2 [1961], №5 [1977], №8 [1986] і №19 [2007]. Ці курси містять вправи для формування елементарних навичок письма. Беручи до уваги докомунікативне розуміння комплексності: наявність видів роботи над трьома аспектами мови, всі інші ФК слід вважати комплексними. Проте сучасне трактування комплексності ґрунтується на відомому у методиці викладання “принципі взаємопов’язаного навчання всіх видів мовленнєвої діяльності – аудіювання, говоріння, читання і письма” [8, с.240]. Виходячи із сучасного розуміння цього поняття: наявність завдань для оволодіння чотирма видами мовленнєвої діяльності, такими можна вважати лише ФК №10 [1990], ФК №15 [2001] та №18 [2004]. ФК №3 [1962], №4 [1969], №6 [1982], №9 [1990], №12 [1995], №13 [1997], №16 [2001] та №19 [2007] містять вправи для формування фонетичних, граматичних та лексичних навичок, проте цього недостатньо, щоб вважати такі курси комплексними. Н. О. Красовська називає такі курси поліаспектними, що повністю відображає їх сутність [4, с.20]. Таким чином п’ять ФК (26,3%) із розглянутих 19 є чисто фонетичними, 4 (21%) – фонетико–орфографічними. Найбільший відсоток – 37% (7), складають курси, у яких просліджується тенденція комплексного підходу до укладання ФК. Комплексними можна вважати лише три ФК (16%).

Критерій третій: організація навчального процесу. В залежності від організації навчального процесу розрізняють аспектне викладання ІМ та інтегроване. Останній спосіб організації навчального процесу є пріоритетним для мовного ВНЗ, і для першого курсу зокрема, оскільки він сприяє формуванню як мовленнєвих навичок у читанні, аудіюванні, говорінні, та письмі, так і засвоєнню мовних знань з лексики, граматики та фонетики і формуванню відповідних мовних навичок [10, S.48]. Н. К. Скляренко говорить про інтегроване формування мовних (фонетичної, лексичної, граматичної) і мовленнєвих (в аудіюванні, говорінні, читанні й письмі) компетенцій у зв’язку з відмовою від аспектного навчання відповідно до Загальноєвропейських рекомендацій із мовної освіти [8, с.240]. Десять із проаналізованих курсів (57%) слід вважати такими, що орієнтовані на аспектне вивчення ІМ, зокрема фонетики, оскільки вони містять вправи для формування лише артикуляційних навичок. Це курси №1 [1958], №2 [1961], №5 [1977], №7 [1985], №8 [1986], №9 [1990], №11 [1994], №14 [1997], №17 [2001] та №19 [2007]. 43% ФК мають інтегрований характер. Ці курси включають вправи як фонетичні, так і лексико–граматичні. До таких слід віднести курси №3 [1962], №4 [1969], №6 [1982], №10 [1990], №12 [1995], №13 [1997], №15 [2001], №16 [2001] та №18 [2004]. Така пропорція демонструє традиційність аспектного викладання ІМ.

Критерій четвертий: зміст курсу. У Типовій програмі [10, S.19] визначено та описано три мінімуми, які відносяться до змісту навчання: тематичний та мінімуми, визначені за функцією та за формою. З огляду на це ми вважаємо реалізацію тематичного, функціонального та мовного і мовленнєвого мінімумів трьома підкритеріями, які покладені в основу аналізу ФК за змістом. Оскільки кожен мінімум містить соціокультурний компонент, останній слід вважати четвертим підкритерієм аналізу. Згідно Типової програми [10, S.50–64] протягом першого року навчання у мовних ВНЗ опрацьовуються 13 тем, які концентруються на повсякденному житті людини та її життєдіяльності, зокрема: “Знайомство” з підтемами “Привітання”, “Інформація про себе”, “Загальні відомості про роботу та професію”; “Сім’я” з підтемами “Сімейні стосунки”, “Зовнішність та характер людини”, “Кохання та шлюб”, “Батьки та діти”; “Клімат та погода” та ін. На нашу думку, спектр всіх тем першого курсу має відобразитися у змісті ВКК. Аналізуючи ФК за першим підкритерієм, слід визначити спектр тем, які у них представлені. ФК №6 [1982] взагалі не містить тематичного поділу навчального матеріалу. “Активний словник”, який входить до складу кожного уроку з ВКК, не має тематичного характеру. Лексичний

матеріал у ФК №3 [1962] представлено лише двома темами “Навчання” та “Сім’я”. ФК №4 [1969] містить теми “Класне приміщення”, “Матеріали”, “Зовнішність”, “Професія”, “На занятті”, “Сім’я”, “Квартира”, “Час”, “Вранці”, загалом дев’ять. ФК №13 [1997] містить 13 навчальних текстів, тематичний характер яких не можна визначити однозначно. Лише у чотирьох текстах проявляється їх тематична направленість: “Я студент”, “Котра година?”, “Я вивчаю іноземні мови”, “У магазині”. ФК №10 [1990] містить загалом чотири теми. Окрім вже згаданих у цьому ВКК представлена тема “Дозвілля”. Порівняно з попередніми ФК №16 [2001] містить значно більше лексичних тем, всього дев’ять. До вже згаданих тем слід додати “Друзі та колеги”, “Свята та подарунки”, “Пори року”, “Подорож”, “Місто”. ФК №15 [2001] та №18 [2004] відзначаються найширшим тематичним спектром: перший містить 12, другий – вісім тем. До нових, ще не згаданих тем належать “Країни”, “Робота над мовою” [ФК 15]. Фонетичні курси №1 [1958], №2 [1961], №5 [1977], №7 [1985], №8 [1986], №9 [1990], №11 [1994], №14 [1997], №17 [2001] та №19 [2001], що складає 53% від загальної кількості, зорієнтовані лише на оволодіння артикуляційними та частково інтонаційними навичками і не містять тематичного навчального матеріалу. До змісту таких курсів входить лише мовний мінімум, зокрема фонетичний мовний матеріал: фонем та їх алофони, звуки, графеми, літери, склади, слова та словосполучення, речення та інтонемі. Таким чином лише дев’ять (47%) із 19 ВКК містять тематично організований лексичний матеріал. Проте кількість тем є обмеженою: від двох до дев’яти, що обмежує також кількість лексичних одиниць, які опрацьовуються у ході ФК. Цим самим спрощується зміст курсу. Тільки два ФК (11%) – №15 [2001] та №18 [2004] відзначаються широким тематичним спектром, що відповідає вимогам Типової програми. Мовні мінімуми реалізуються у фонетичному, граматичному та лексичному матеріалі. Оскільки кожен ФК містить необхідний фонетичний мінімум, найбільший інтерес для дослідження представляє граматичний мінімум, який з нашої точки зору має входити до змісту ВКК відповідно до Типової програми. Він включає синтаксичний та морфологічний матеріал (речення, типи речень, будова речень; дієслово, іменник та всі їх категорії, прикметник, прислівник, займенник, числівник, прийменник, сполучник), а також вправи для формування граматичної компетенції [10, S.19]. Проаналізовані ФК №1 [1958], №2 [1961], №5 [1977], №7 [1985], №8 [1986], №9 [1990], №11 [1994], №14 [1997] та №17 [2001], що складає 50% від загальної кількості джерел, які аналізувалися, не містять граматичного матеріалу взагалі. Сюди слід віднести також ФК №10 [1990] та №12 [1995], які відзначаються тематичною організацією лексичного матеріалу. ФК №3 [1962], №6 [1982] та №19 [2007] містять граматичний матеріал з чотирьох тем: “Дієслово”, “Займенник”, “Просте речення”, “Іменник”. У ході ФК №13 [1997] окрім вище згаданих тем опрацьовується “Числівник”. ФК №4 [1969] включає зразки питальних та стверджувальних речень, які укладені на основі активної лексики і пред’являються у вигляді таблиць. ФК №15 [2001], №16 [2001] та №18 [2004] (16%) відрізняються наявністю всіх граматичних тем, які передбачені Типовою програмою. Крім того, слід зазначити, що 34% ФК містять окремі граматичні теми, які, як правило, не пов’язані з лексичним матеріалом, що вивчається у ході ВКК.

Зважаючи на те, що соціокультурний компонент “пронизує” всі три мінімуми, і реалізується в них і через них, слід зазначити, що лише три ФК, а саме №15 [2001], №16 [2001] та №18 [2004] (16%), містять автентичні матеріали з соціокультурним компонентом. Тоді, як у ФК №16 та №19 автентичні матеріали представлені лише текстами (монологи, діалоги), то у двох наступних курсах використовуються різноманітні ролі представників різних країн і професій, полілоги, які містять багато лінгвокраїнознавчої інформації, пісні та вірші німецьких авторів, німецькі скоромовки та прислів’я. Зміст саме цих ФК – №15 [2001] та №18 [2004] (11%) слід вважати таким, який загалом відповідає вимогам Типової програми.

Критерій п’ятий: комунікативна спрямованість. З 70-их років минулого століття принцип комунікативності визнано провідним. Н. К. Складенко зазначає, що принцип комунікативності передбачає побудову процесу навчання ІМ як моделі реального процесу спілкування [8, с.237]. Комунікативна спрямованість навчального процесу взагалі і ВКК зокрема означає домінування “діяльнісно-орієнтованих та інтелектуальних завдань, які дають змогу вивчати ІМ як засіб міжкультурного спілкування в процесі спілкування і як скарбницю іншої культури” [2, с.189].

Такими завданнями можуть бути комунікативні вправи, різні творчі та проблемні завдання, рольові та ділові ігри, проекти, “мозкові штурми”, навчання в тандемі,

взаємонавчання [2, с.189], тобто такі завдання, які сприяють створенню навчально-комунікативних ситуацій, активізації мовленнєво-мисленнєвої діяльності та вмотивованості мовленнєвих дій. Аналізуючи ФК за критерієм комунікативна спрямованість, ми розглядаємо співвідношення кількості комунікативних (мовленнєвих) та умовно-комунікативних вправ і вправ некомунікативного характеру (мовних). У ході аналізу ми звертали увагу на завдання до вправ. Вони мають бути максимально комунікативними, тобто перевага надається умовно-комунікативним і комунікативним вправам, обов'язково вмотивованим [8, с.239]. У ході нашого дослідження з'ясувалось, що ФК №1 [1958], №2 [1961], №5 [1977], №7 [1985], №8 [1986], №9 [1990], №11 [1994], №14 [1997], №17 [2001] та №19 [2007], що складає 53% від загальної кількості джерел, не підлягають аналізу за критерієм "комунікативна спрямованість", оскільки вони призначені для аспектного вивчення фонетики і не містять ні тематично зорієнтованого лексичного, ні програмного граматичного матеріалу. Вправи, які містять ці ФК, орієнтовані на формування акустичних, артикуляційних та інтонаційних навичок. Це мовні вправи, націлені на формування вище названих навичок на рівні складу, слова, словосполучення, речення та міні-текстів.

За критерієм "комунікативна спрямованість" були проаналізовані наступні курси: №3 [1962], №4 [1969], №6 [1982], № 10 [1990], №12 [1995], №13 [1997], №15 [2001], №16 [2001], та №18 [2004], що складає 47% від загальної кількості. У ФК №3 [1962] та №4 [1969] один урок містить в середньому 30 вправ. Всі вправи є некомунікативними, оскільки вони супроводжуються завданнями на зразок: "прочитайте вголос", "провідмініайте дієслова", "перекладіть", "дайте відповідь на питання" і т.д. Фонетичним вправам взагалі не передують сформульовані завдання. Уроки ФК №6 [1982] та №12 [1995] містять від семи до дев'яти вправ некомунікативного характеру. Проте фонетичні вправи у цих курсах супроводжуються чітко сформульованими завданнями. ФК № 10 [1990] та №16 [2001] містять до 20 фонетичних вправ. Більшість вправ є некомунікативними, проте слід відмітити наявність комунікативно зорієнтованих завдань, спрямованих на формування слухо-вимовних та інтонаційних навичок ("поясніть значення прислів'я", "розкажіть про робочий день Ваших батьків", "прочитайте цей діалог та спробуйте його зіграти"). Кількість таких вправ є незначною. Від попередніх курсів відрізняються №15 [2001] та №18 [2004], як за кількістю запропонованих вправ, так і за їх якістю. Кожен урок у цих курсах містить в середньому до 30 вправ. Більшість з них мають мовленнєвий характер і сприяють формуванню фонетичної компетенції вже у ході ВКК. Слід однак звернути увагу на те, що відсоток таких ФК складає лише 11.

Критерій шостий: спрямованість на формування навчальної автономії. Розглядаючи ФК за наступним критерієм, ми звертаємось до визначення навчальної компетенції. Під цим поняттям слід розуміти здатність до самостійного та самокерованого навчання, яке властиве незалежному користувачеві ІМ [10, S.30]. Як і кожна інша компетенція, вона включає певні знання та навички, а саме: знання сильних та слабких сторін свого когнітивного типу; знання навчальних стратегій та технік і вміння розробити свою власну навчальну стратегію; вміння визначати свою мету та потреби; вміння використовувати наявні матеріали для СР над мовою та ін. [10, S.31]. Н. Ф. Бориско зазначає, що вітчизняна наука чітко регламентує, як потрібно викладати ІМ, щоб студент вивчив, засвоїв, вживав вивчене і що повинен робити студент, щоб вивчити, засвоїти, вживати [2, с.189]. Новий напрям методичних досліджень в США та Західній Європі, а саме "Empirische Fremdsprachenlehr- und -lernforschung" дає змогу перенести акцент з керованого навчання ІМ на автономне вивчення ІМ, з контролю та оцінювання – на самоконтроль і самооцінювання [2, с.189]. Йдеться про формування та розвиток НА студента. У мовному ВНЗ цьому може сприяти використання підручників відповідної структури та змісту, а також конструктивна діяльність викладача, націлена на психолого-педагогічну підтримку студента. Німецькомовні підручники традиційно містять навчальний матеріал до теми "Навчатись вчитися", опрацювання якого дає змогу студенту визначити свій когнітивний тип (наприклад, креативний, перфекціоніст, практичний та ін.) [12, S.72]. Це допомагає правильно організувати СР над ІМ, вибираючи найефективніші методи та засоби. Аналізуючи ФК за їх спрямованістю на формування НА, ми взяли до уваги відносно новизну цього аспекту для вітчизняних підручників, тому ми обмежилися в нашому аналізі наявністю у них тематичного блоку "Навчатись вчитися", та завдань для СР, які можуть бути розміщеними окремими рубриками у ході уроку, після його завершення, в кінці підручника,

або бути інтегрованими у вправи. Ми також звернули увагу на характер завдань для СР та наявність ключів для самоконтролю. ФК №1 [1958] та №5 [1977] містять після теоретичної частини збірник вправ, які можуть бути використаними як в аудиторній роботі, так і для самостійного опрацювання. Недоліком цього збірника є відсутність чіткого формулювання завдання до вправ. У більшості вправ завдання відсутнє, що унеможлиблює СР студента, оскільки він не знає вимог до тієї чи іншої вправи. ФК №2 [1961] містить збірник додаткових фонетичних вправ, додаткових вправ для читання, роботи над інтонацією та текстів для читання, які розміщені окремим блоком по закінченні курсу. Автори також пропонують запитання для самоконтролю по консонантизму і по вокалізму. Кожен урок містить контрольні запитання та домашнє завдання. Проте практична цінність цих вправ обмежується їх суто репродуктивним характером. Перед вправами для СР відсутні сформульовані завдання. Уроки ФК №3 [1962], №6 [1982], №11 [1994] та №12 [1995], №13 [1997] включають тренувальні вправи репродуктивного характеру, проте не містять завдань для СР ні в уроці, ні після завершення курсу. Кожен урок ФК №4 [1969] та №8 [1986] включає рубрику “Вправи для виконання вдома”. Запропонованим вправам передують чітко сформульовані завдання, але всі вправи мають суто репродуктивний характер. ФК №7 [1985] містить вправи для СР в аудиторії та методичні інструкції до них, а також відрізняється від попередніх курсів наявністю ключів до цих вправ. Вправи мають репродуктивний характер. ФК №9 [1990] містить багато мовних тренувальних вправ, які призначені для роботи в аудиторії. Автори курсу не виділяють окремо завдань для самостійного опрацювання. Кожен урок ФК №10 [1990] містить по 6 контрольних завдань до уроку, більшість з яких (3–4) мають комунікативну спрямованість. Проте до змісту цього курсу не включено окремих завдань для СР. ФК №14 [1997] та №16 [2001] містять контрольні–тренувальні мовні вправи і питання для самоконтролю (без ключів). ФК №17 [2001] та №19 [2001] містять контрольні–тренувальні мовні вправи та тексти для заучування напам’ять, як блок завдань для СР. ФК №18 [2004] відрізняється наявністю окремих блоків тренувальних (як мовних, так і мовленнєвих) вправ, а також завдань для СР. Після опрацювання теми студент має виконати завдання для самоконтролю та дати відповіді на запитання. Кожна тема містить також ключі до тренувальних вправ. Уроки ФК №15 [2001] містять блоки тренувальних фонетичних та граматичних вправ. До кожного уроку підібрані завдання, які студент має виконати вдома. Сюди включено також довідковий теоретичний матеріал, що полегшує виконання завдань. Таким чином, сім ФК (37%) не містять завдань для СР. Три фонетичних курси (16%) включають завдання для СР (переважно комунікативні вправи) і ключі до них. Дев’ять курсів (47%) включають до свого змісту завдання для СР – вправи некомунікативного характеру та без ключів. До змісту ФК №1 [1958], №2 [1961], №5 [1977], №7 [1985], №8 [1986], №9 [1990], №11 [1994], №14 [1997] та №17 [2001], що складають 47% від загальної кількості джерел, не включено тему “Навчатись вчитися”, у восьми курсах вона розглядається частково (“Урок німецької мови”), і лише один ФК – №15 [2001] презентує її у повному обсязі. Таким чином, лише один із 19, а саме ФК №15 [2001] відзначається спрямуванням на формування навчальної автономії студента, що складає 5%.

Критерій свій: професійна спрямованість. Однією із цілей практичних занять з німецької мови на педагогічних факультетах університетів та у педагогічних ВНЗ є формування професійно орієнтованої комунікативної компетенції. Вона формується в процесі засвоєння мовних знань та формування всіх навичок [10, S.76]. Н. Ф. Бориско визначає професіоналізацію як складову мовної підготовки учителів ІМ і характеризує її як таку, що пронизує всі навчальні матеріали і навчальний процес з першого по п’ятий курс. Психолого–педагогічна та методична підготовка студентів може і повинна, на її думку, стати складовою частиною практичних занять з ІМ та всіх навчальних матеріалів [2, с.189]. Визначаючи професійну спрямованість ВКК критерієм аналізу, ми розглядали існуючі курси з точки зору наявності в них професійно орієнтованих завдань. Це такі завдання, які сприяють формуванню професійно орієнтованих слухо–вимовних та інтонаційних навичок, “що створюють фундамент, на якому будуються професійні слухо–вимовні вміння” [7, с.5].

З об’єктивних (ФК не призначений для педагогічних факультетів чи ВНЗ), чи суб’єктивних причин (автори не вважають за потрібне вводити до змісту ФК такі завдання) ФК №1 [1958], №2 [1961], №3 [1962], №4 [1969], №5 [1977], №6 [1982], №7 [1985], №8 [1986], №9 [1990], №11 [1994], №12 [1995], №13 [1997], №14 [1997], №16 [2001], №17 [2001], №18 [2004],

№19 [2007] – 17 (89%) не містять професійно спрямованих завдань. ФК №10 [1990] відрізняється від попередніх наявністю рубрики “Готуйтеся до професії вчителя!”, яка входить до складу кожного уроку. Для виконання пропонуються вправи як мовні, так і мовленнєві.

Контрольні завдання до кожного уроку також мають професійно спрямований характер. Слід звернути увагу на те, що кожному уроку передують чітко визначені вміння, які мають бути сформовані у ході конкретного заняття. З точки зору професійного спрямування у ФК №10 [1990] створено всі необхідні умови для формування ПОКК. Проте більшість професійно спрямованих вправ (в середньому чотири із шести) є некомунікативними. ФК №15 [2001] не містить окремих блоків, де були б окремо сконцентровані професійно спрямовані завдання. Проте половина (50%) всіх вправ, які входять до змісту кожного уроку, має професійне спрямування.

До тематичного мінімуму цього ВКК входять теми: “Заняття. Робота над мовою”, “Методи роботи над мовою”, які опрацьовуються на основі професійно спрямованих вправ. Таким чином лише два із розглянутих 19 ФК (або 11%) містять професійно спрямовані вправи та завдання.

З огляду на викладене вище можемо зробити такі **висновки**:

В результаті аналізу нами було встановлено, що лише 11% ФК мають на меті формування ІКК з акцентом на її фонетичну складову. Сучасному баченню комплексності відповідають лише 16% від загальної кількості ФК. Автори лише 43% проаналізованих курсів вважають пріоритетним інтегроване викладання ІМ, що знайшло відображення у їх роботах. Відповідно 57% ФК укладено з позиції аспектного викладання ІМ, що суперечить сучасному трактуванню процесу викладання і вивчення ІМ. Зміст лише 11% ФК можна вважати таким, що відповідає вимогам Типової програми. Аналізуючи ФК за комунікативною спрямованістю, ми дійшли висновку, що з урахуванням принципу комунікативності укладено ті ж 11%. Лише один ФК (5%) відзначається спрямованістю на формування навчальної автономії користувача ІМ. Тільки два ФК (11%) містять професійно спрямовані завдання та вправи. Перелічені вище недоліки, які властиві більшості існуючих ФК, зумовлюють необхідність розроблення оптимальної моделі ВКК, яка б відповідала вимогам Типової програми. Метою такого курсу має бути формування ІКК з домінантою на фонетичну складову. Характер ВКК – комплексний з урахуванням особливостей інтегрованого викладання ІМ. Комунікативна спрямованість є основною і необхідною умовою успішного формування фонетичної компетенції. Спрямованість ВКК на формування НА студента забезпечує успішну та рівноправну співпрацю обох учасників навчального процесу, студента і викладача, а також можливість для самовдосконалення. Професійна спрямованість ВКК є запорукою підготовки не тільки висококваліфікованих фахівців з ІМ, а й талановитих педагогів, які зможуть передати наступним поколінням свої знання та духовні надбання.

Таким чином, ВКК, який поєднає у собі всі перелічені вище характеристики, сприятиме успішному формуванню фонетичної компетенції з перших днів навчання у мовному ВНЗ.

Список проаналізованих підручників, які містять ВКК

(використані джерела подані у хронологічному порядку)

1. Сунцова И.П. Вводный курс фонетики немецкого языка. – М.: изд. литер. на иностр. языках, 1958. – 170с.
2. Передерій Т.А. Настановно–корективний курс фонетики англійської мови. – К.: Радянська школа, 1961. – 166с.
3. Карпов К.Б., Монигетти В.С. Вводный курс немецкого языка. – М.: изд. литер. на иностр. языках, 1962. – 239с.
4. Гжаниянц Э.М., Стабурова Л.Г. Коррективный фонетико–речевой курс. – Л.: Просвещение, 1969. – 158с.
5. Шишкова Л.В., Детинина А.В., Бибин О.А. Вводный фонетический курс немецкого языка. – Л.: Просвещение, 1977. – 247с.
6. Бонк Н.А., Котий Г.А., Лукьянова Н.А. Учебник английского языка. Часть 1. – 7–е изд., исправл. – М.: Высшая школа, 1982. – 637с.
7. Лукина Н.Д. Фонетический вводно–коррективный курс английского языка.: Учеб. Пособие для ин–тов и фак. иностр.яз. – М.: Высш.шк., 1985. – 204с.

8. Новиков Д.М., Агапитова Т.Г. Фонетика немецкого языка. Практический курс: Ученик для студентов ин-тов и фак. иностр.яз. – М.: Высш.шк., 1986. – 239с.
9. Карневская Е.Б., Раковская Л.Д., Мисуно Е.А. Практическая фонетика английского языка.: Учеб.пособие. – Мн.: Выш.шк., 1990. – 279с.
10. Бердичевский А.Л., Гиниатуллин Ж.Я. Deutsch. Sprachpraxis im 1.Studienjahr: учебное пособие. – М.: Просвещение, 1991. – 352с.
11. Hizko L. I., Bogomasowa T.S. Die Wege zur perfekten Aussprache. Deutsche Phonetik in Übung./Совершенствуйте свое произношение. Практический курс фонетики немецкого языка. – М.: Высшая школа, 1994. – 223с.
12. Вербицкая Т.Д. Методика обучения немецкому произношению на 1 курсе в языковом вузе (1 семестр):дисс. ... канд.пед.наук: 13.00.02 / Вербицкая Татьяна Диомидовна. – К., 1975. – 158с.
13. Попов А.А., Попок М.Л. Практический курс немецкого языка. Т.1. – М.: Лист, 1997. – 464с.
14. Тихонова И.В. Самоучитель немецкого языка. – Харьков.: Весть, 1997 – 448с.
15. Бориско Н.Ф., Бессмертная Н.В., Красовская Н.А. Deutsch intensiv. Интенсивный курс немецкого языка./ под ред. Бориско Н.Ф. (3-е изд., поправл. и перераб.). – К.:А.С.К., 2001. – 400с.
16. Волина С.А., Воронина Г.Б., Карпова Л.М. Zeit für Deutsch. Ученик немецкого языка в 3 частях. – М.: Иностраный язык, 2001. – 1ч. – 752с.
17. Лисенко Е.І. Вступний курс фонетики німецької мови. – 3-тє., доповнене й перероблене. – К.: А.С.К., 2001. – 95с.
18. Borisko N. Deutsch ohne Probleme./Самоучитель немецкого языка. Том 1. – М.: ИП Логос, 2004. – 480с.
19. Лисенко Е.І. Вступний курс фонетики німецької мови: навчальний посібник для студентів вищ. та серед. навч. закл. – 4-е видання, доп. і перер. – Вінниця: Нова книга, 2007. – 120с.

Література

1. Бориско Н.Ф. Концепция учебно-методического комплекса для практической языковой подготовки учителей немецкого языка. – К.: Издательский центр КГЛУ, 1999. – 286с.
2. Бориско Н. Ф. Задачи языковой межкультурной підготовки современного учителя иностранных языков. // Мова, культура й освіта в сучасному світі. – К.: Видавничий центр КНЛУ. – 2008. – В.1. – С. 185–191
3. Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання / Науковий редактор українського видання доктор пед.наук, професор Ніколаєва С. Ю. – К.: Ленвіт, 2003. – 273с.
4. Красовская Н.А. Обучение фонетическому аспекту общения на начальной ступени интенсивного курса немецкого языка в языковом ВУЗе: дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.02: – К., 1991 – 241с.
5. Михайлова О.Э. Методика обучения произношению на специальных факультетах пединститутов. – М.: Изд-во Моск. пед. ин-та им. В.И.Ленина, 1980 – 161с.
6. Морозов С.М., Шкарапута Л.М. Словник іншомовних слів. – К.:Наукова думка, 2000. – 680с.
7. Перлова В. В. Методика формування у майбутніх учителів англійської мови професійно орієнтованих слухо-вимовних навичок: Автореф. дис. ...канд. пед. наук: 13.00.02: – К., 2007 – 24с.
8. Складенко Н. К. Принципи формування іншомовної комунікативної компетенції. // Мова, культура й освіта в сучасному світі. – К.: Видавничий центр КНЛУ. – 2008. – В.1. – С. 237–242
9. Bimmel P., Rampillon U. Lernerautonomie und Lernstrategien: Fernstudieneinheit 23. – München: Goethe-Institut, 2000. – 208S.
10. Borisko N., Gutnik W., Klimentjewa M. ua. Curriculum für den sprachpraktischen Deutschunterricht an pädagogischen Fakultäten der Universitäten und pädagogischen Hochschulen. – К.: Ленвіт, 2004. – 256с.
11. Huneke H.-W.: Deutsch als Fremdsprache: eine Einführung / von Hans-Werner Huneke und Wolfgang Steinig.– 3.,überarb. und erw. Aufl. – Berlin: Erich Schmidt, 2002. – 270S.
12. Koithan U., Schmitz H., Sieber T., Sonntag R. Aspekte. Mittelstufe Deutsch. – Berlin und München: Langenscheidt KG, 2007 – 168S.

13. Neuner S. Lernerautonomie und Lernstrategien. Zu einer weiteren Fernstudieneinheit. / Stefanie Neuner // Deutsch als Fremdsprache. – 2003. – Heft 4. – S. 240–244

О. Ємченко

– старший викладач кафедри загальноінженерних дисциплін Української інженерно–педагогічної академії

М. Черкасов

– кандидат технічних наук, доцент кафедри загальноінженерних дисциплін Української інженерно–педагогічної академії

І. Бездетко

– студентка електротехнологічного факультету Української інженерно–педагогічної академії

УДК 004+378.147(045)

РОЛЬ КОМП'ЮТЕРА В НАВЧАЛЬНОМУ ПРОЦЕСІ ПРИ ПІДГОТОВЦІ ІНЖЕНЕРІВ–ПЕДАГОГІВ

Персональний комп'ютер – універсальний навчальний пристрій, що може бути з успіхом використаний на найрізноманітніших за змістом та організацією навчальних заняттях.

Ключові слова: інформаційні технології навчання, комп'ютерне навчання, алгоритмізація навчальної діяльності.

Е. Ємченко

– старший преподаватель кафедры общинженерных дисциплин Украинской инженерно–педагогической академии

Н. Черкасов

– кандидат технических наук, доцент кафедры общинженерных дисциплин Украинской инженерно–педагогической академии

І. Бездетко

– студентка електротехнологічного факультету Української інженерно–педагогічної академії

РОЛЬ КОМП'ЮТЕРА В УЧЕБНОМ ПРОЦЕСЕ ПРИ ПОДГОТОВКЕ ІНЖЕНЕРІВ–ПЕДАГОГІВ

Персональний комп'ютер – універсальне учебное устройство, которое может быть с успехом использовано в самых разнообразных по содержанию и организации учебных занятиях.

Ключевые слова: информационные технологии обучения, компьютерное обучение, алгоритмизация учебной деятельности.

Е.Emchenko

The high tutor of chair of the general–engineering disciplines of Ukrainian engineering–pedagogical academy

N.Chercasov

Cand. Tech. Sci. the senior lecturer of chair of the general–engineering disciplines of Ukrainian engineering–pedagogical academy

I.Bezdetko

The student of electrotechnological faculty of Ukrainian engineering–pedagogical academy

The personal computer is an universal educational devise which can be used with success in various ways of studies as under the maintenance as under the organization.

Keywords: traing information technologies, computer training, algorithmization of educational activity.

Постановка проблеми: Інформаційні технології навчання повинні розроблятися з урахуванням класичних дидактичних принципів. Комп'ютерне навчання визначило **два нових принципи:** індивідуалізації навчання та моделювання досліджуваних процесів або

явищ. В основному, технологія комп'ютерного навчання досліджувалася у двох напрямках: *візуалізації* (забезпечення наочності) навчального змісту та *алгоритмізації* навчальної діяльності. Проте, розгляд структури самої дидактики як сукупності теорій дидактичних принципів, навчальних методів, навчальних програм та загальної системної теорії, дозволяє у кожному елементі структури визначити як загальне так і частку, що відносяться до інформаційної технології навчання. Інформаційна технологія навчання є новою методичною системою, що дозволяє розглядати студента не як об'єкт, як суб'єкт навчання, а **комп'ютер – як засіб навчання**. Деталізація структури і складу знання, й дії дозволяє урахувати всі наведені компоненти в складі учбової програми, підвищуючи тим самим ефективність комп'ютерного навчання.

Аналіз основних досліджень і публікацій. В вітчизняній педагогіці вчення розглядається як процес, головними компонентами якого є знання та дії. Таке розуміння процесу вчення сходиться ще до **Я.А.Каменського** [1], який визначив знання частково як почуттєві уявлення, а головним чином – як поняття ті їх системи, описуючі об'єкти та явища в їх загальних зовнішніх властивостях, зв'язках, та пояснюючі їх сутність. **І.Ф.Герbart** [2] вчення вважав першим ступенем, слідом за яким йшов розвиток, удосконалення загальних пізнавальних процесів. Під вченням, як і багато хто з засновників психології та педагогіки, **Л.С.Виготський** [3] розумів набуття знання, вмінь та навичок, а під розвитком – придбання загальних якостей та здібностей. Означення діяльності найбільш чітко дав **І.І.Ль'ясов** [4]: «Діяльність – позначення процесів взаємодії людини та суспільства з об'єктами діяльності». Процес вчення розглядався як процес управління діяльністю, компонентами якого є об'єкти впливу, акти його перетворювання, а також продукт, умови та засоби перетворення. **П.Я.Гальперин** [5] ввів теорію поетапного формування розумових дій. Предметом засвоєння в процесі навчання при цьому вважається дія. Знання включаються в усі компоненти дії. **В.В.Давидов** [6] трактує вчення як опанування засобами переходу від всезагальних відносин до їх конкретизації та в зворотному порядку.

Ціль даної роботи – обґрунтувати застосування комп'ютера в освіті як одного з перспективних засобів навчання.

Виклад основного матеріалу. Головним в процесі навчання перераховані теоретики вважають засвоєння знань. **Процес засвоєння знань**, згідно положенням **Н.Ф.Талізінної** [7] та **П.Я.Гальперіна** [5], здійснюється в **шість етапів**:

- 1) Мотивація;
- 2) Розуміння схеми орієнтованої основи дії;
- 3) Виконання дії в матеріалізованій формі (тобто дію з об'єктами, що представленні у вигляді знаків, схем, моделей);
- 4) Виконання дій в голосному мовленні;
- 5) Виконання дій в мовленні про себе;
- 6) Виконання дій в розумовій формі (оперуючи образами та поняттями, без участі зовнішніх знаків та форм).

Підсумовуючи найбільш відомі, коротко описані вище теорії, можна виділити наступні **види (етапи) діяльності, пов'язані з засвоєнням учбової інформації при комп'ютерном навчанні**.

- 1) **Емпірична діяльність як етап сприйняття:**
 - Відбиття фону, що заповнює поле екрану дисплею;
 - Концентрація уваги та відбиття окремих одиничних об'єктів на фоні;
 - Відбиття виділених одиничних об'єктів та конкретної ситуації;
 - Відбиття конкретної ситуації в комплексі.
- 2) **Евристична діяльність щодо розпізнавання ситуації:**
 - Абстрагування від конкретності, в якій представлена ситуація, створення знакової моделі;
 - Пошук алгоритму перетворення моделі для розв'язку поставленого завдання, залучення знань, що маємо.
- 3) **Репродуктивна діяльність щодо перетворення моделі та отримання нового знання.**
 - Перетворення моделі за обраним алгоритмом;

- Інтерпретація результатів перетворення, оцінка адекватності отриманої моделі, знаннями якими володіє людина, яка навчається;

- Оцінка адекватності розв'язання поставленому завданню.

4) Практична діяльність, що пов'язана з відпрацюванням навиків:

- Закріплення вміння в подібних ситуаціях;
- Формування вміння в незвичайних ситуаціях;
- Формування асоціативних вмінь в незвичайних ситуаціях

Останній вид (етап) практичної діяльності відноситься до виховання стратега, який для розв'язання даної конкретної задачі використовуватиме увесь арсенал знань та вмінь, що має, шукати схожі ситуації, тобто асоціації.

Всі види діяльності, незалежно від конкретного змісту, включає наступні компоненти:

- Потреби та мотиви;
- Завдання;
- Дії;
- Операції.

Особливості комп'ютера як інструмента людської діяльності, полягають в забезпеченні доступу до великих об'ємів інформації та її переробки, посилення пізнавально – дослідних можливостей людини, організація обміну інформацією за змістом виконуваної діяльності та створення нової людино–машини комунікативної системи.

Компонентами учбової діяльності при комп'ютерному навчанні є:

- Учбове завдання;
- Система учбових дій;
- Моделювання змісту об'єктів засвоєння;
- Перетворення моделі;
- Дії самооцінки та контролю.

Учбове завдання ставить викладач. Оскільки комп'ютер нездатен на емоції, при постановці завдання, роз'яснення методів його розв'язання і контролю шляхів розв'язання людини, що навчається. При цьому необхідно особисту увагу приділяти мотивації, маючи, поряд з традиційним навчальним планом (або сценарієм програми) мотиваційний план. Тактика мотивації, що складається з підбадьорювання, похвали, виклику на змагання тощо, пов'язується з розв'язками, що створюють умови для стимуляції навчання. При комп'ютерному навчанні необхідно визначати мотиваційний стан людини, що навчається, реагувати з ціллю мотивації на дії розсіяних, менш впевнених або невдоволених, а також підтримувати тонус вже мотивованих. Структура мотиваційної основи діяльності людини, що навчається, відображає перераховані компоненти учбової діяльності, представляючи їх як **етапи навчання**.

На першому – зосередження уваги на учбовій ситуації – необхідно дати інформацію про актуальність та практичну значимість теми, зацікавити, розвинути прагнення до отримання нового знання.

На другому – конкретизувати питання, які допомагають оволодінню способами раціональної навчальної діяльності, що розвивають теоретичне мислення.

На третьому етапі – виборі розв'язання – необхідно створити індивідуальну установку на дану діяльність.

На четвертому, останньому етапі, коли людина, що навчається потребує оцінки та коректування дій, йому необхідно дати можливість вибору виду допомоги, надавати цю допомогу в доброзичливій формі, видавати, в випадку труднощів, додаткові завдання, алгоритмічні приписування щодо їх розв'язання та мотиваційні зазначення.

Дослід показав, що найбільш ефективною формою навчання є «викладач–комп'ютер–група людей, що навчаються». Ефективна сумісна діяльність, що здійснюється в педагогічній діяльності. При використанні комп'ютера як засобу навчання можна виділити наступні типи завдань: дидактичні завдання, в яких підвищується ефективність їх розв'язання за рахунок використання довідникових та експертних систем в навчанні; організація контролю й тренування при зберіганні традиційної форми навчання; нові дидактичні завдання, наприклад, імітація експерименту; моделювання змісту об'єктів засвоєння.

Комп'ютер як засіб навчання є безпрецедентним в історії педагогіки, тому що об'єднує в собі як засіб, інструмент навчання, так і суб'єкт – викладача. Зміна ролевої обстановки веде до значного перегляду теорії навчання. З'явилася необхідність розробки теорії дидактичної технології, що є частиною інформаційної технології навчання.

Комп'ютер, як засіб навчання повинен в процесі викладання виконувати, крім інших три важливі функції:

- Подавати учбовий матеріал;
- Давати вказівки (підказку, допомогу) щодо обробки інформації;
- Здійснювати зворотній зв'язок, тобто давати інформацію про рівень засвоєння

учбового матеріалу.

Перша із названих трьох функцій виконується за будь-якої організації заняття, тобто інформація пропонується завжди. Однак цього одного недостатньо. Для успішного досягнення цілей навчання вирішальним є те, що учбова інформація повинна бути зрозуміла і засвоєна студентами. Цьому сприяє виконання комп'ютером, як засобом навчання другої із названих функцій. Конкретно це, наприклад, означає, що використовувані засоби повинні містити моделі очікуваних результатів навчання, певною мірою керувати увагою студентів, у разі необхідності забезпечувати підказку, яка може здійснюватися у вигляді уточнення питання або коректування учбової ситуації, за допомогою комп'ютера студенти можуть швидко одержати необхідні довідки про використовувані в даний момент закони, поняття і правила, а також отримати рекомендації про перенесення (трансферт) вивченого раніше матеріалу на нову учбову ситуацію і т.д. Але і виконання другої функції не цілком достатньо. Для контролю результатів навчання з метою виявлення рівня засвоєних знань необхідні поточні відомості про якість і кількість засвоєної студентами інформації. Студент повинен бути проінформований про те, наскільки правильні його старання. Для самоконтролю він повинен мати дані про те, наскільки справджуються його очікування результатів навчання. В той же час і викладач для того, щоб знати, які слід здійснити кроки далі, має потребу в даних про ступінь засвоєння інформації студентами.

Висновки. Таким чином, комп'ютер в учбовому процесі виконує декілька функцій: служить засобом спілкування, створення проблемних ситуацій, партнером, інструментом, джерелом інформації, контролює дії та надає нові пізнавальні можливості. Тому в світі розвитку комп'ютерних технологій навчання, розповсюдження дистанційної освіти, комп'ютер не можна розглядати окремо від суб'єктів навчання.

Література

1. Каменский Я.А. Дидактика : учебник / Каменский Я.А. – М.: Высш.шк., 1998. – 501 с.
2. Герbart И.Ф. Естествознание, философия и наука о человеке : учебник / Герbart И.Ф. – М.: Просвещение, 1991. – 480 с.
3. Выготский Л.С. Мышление и речь / Выготский Л.С. – М.: Лабиринт, 1999. – 380 с.
4. Ильясов И.И. Деятельный ум / Ильясов И.И. – М.: Издательство «Смысл», 2001. – 380 с.
5. Гальперин П.Я. Лекции по психологии : учебник / Гальперин П.Я. – М.: Высш. шк., 2002. – 399 с.
6. Давыдов В.В. Практическая психология : учебное пособие / Давыдов В.В. – М.: Издательство «Пресс», 2000. – 224 с.
7. Талызина Н.Ф. Психология подростка / Талызина Н.Ф. – М.: Наука, 1991. – 440 с.

Т. Єрмакова

– аспірантка кафедри загальної педагогіки Харківського національного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди

УДК 371.71

СУТНІСТЬ ПОНЯТЬ «ЗДОРОВ'Я» ТА «ЗДОРОВИЙ СПОСІБ ЖИТТЯ» В НАУКОВО-ПЕДАГОГІЧНІЙ ЛІТЕРАТУРІ

На основі аналізу науково-педагогічної літератури та ряду нормативно-правових документів розкрито сутність понять «здоров'я» та «здоровий спосіб життя». Доведено, що здоров'я в значній мірі пов'язане зі способом життя людини та залежить від її способу життя. Визначено та проаналізовано такі поняття як «здоров'язберігаюча

компетентність» та «культура здоров'я», що є невід'ємною складовою формування здорового способу життя.

Ключові слова: здоров'я, здоровий спосіб життя, здоров'язберігаюча компетентність, культура здоров'я.

Т. Ермакова

– аспірантка кафедри общей педагогики Харківського національного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди

СУЩНОСТЬ ПОНЯТИЙ «ЗДОРОВЬЕ» И «ЗДОРОВЫЙ ОБРАЗ ЖИЗНИ» В НАУЧНО–ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ЛИТЕРАТУРЕ

На основе анализа научно–педагогической литературы и ряда нормативно–правовых документов раскрыто сущность понятий «здоровье» и «здоровый образ жизни». Доказано, что здоровье в значительной степени связано со способом жизни человека и зависит от его способа жизни. Определены и проанализированы такие понятия как «здоровьесберегающая компетентность» и «культура здоровья», которые являются неотъемлемым составляющим формирования здорового образа жизни.

Ключевые слова: здоровье, здоровый образ жизни, здоровьесберегающая компетентность, культура здоровья.

T. Iermakova

THE ESSENCE OF CONCEPTS “HEALTH” AND “HEALTHY WAY OF LIFE” IN SCIENTIFIC AND PEDAGOGICAL LITERATURE

On the basis of the analysis of scientific and pedagogical literature and of some normative–legal documents it is opened the essence of such concepts as “health” and “healthy way of life”. It is proved that health is substantially connected to the way of human life and depends on his way of life. In the article is determined and analysed such concepts as “health saving competence” and “culture of health” which are integral components of forming healthy way of life.

Key words: health, healthy way of life, health saving competence, culture of health.

Постановка проблеми. Аналіз останніх досліджень і публікацій. Здоров'я людини є невід'ємною складовою загальнолюдських цінностей. За всі часи воно було необхідною передумовою повноцінного життя, задоволенням матеріальних і духовних потреб, участі в трудовій, соціальній, науковій та інших видах діяльності.

Ідеї здорового способу життя беруть свої коріння із стародавніх часів, коли суспільство потребувало фізично міцних та здорових людей і воїнів, що здатні забезпечити функціонування устрою та захищати суспільство від сторонніх нападників, а також вести завойовницькі війни. Зі зміною епох змінювались вимоги та ставлення суспільства до ідеї виховання здорової людини. Тому до сьогоденних часів частина тих принципів і підходів до виховання здорової людини збереглась, інша втрачена назавжди, а ще одна складова набула подальшого розвитку і вдосконалення.

Природа заклала в людині великий потенціал сили й міцності. Але цього недостатньо перед натиском зростаючої кількості нових хвороб у тому числі і майже нездоланих. У свою чергу біологічна природа людини така, що їй потрібно «все здоров'я», яке вона мала у первісному стані, коли грілася власним теплом, полювала, воювала і вела суворий спосіб життя [1]. Більш досконале вивчення «недоліків» біологічної природи людини з позицій залежності здоров'я від способу життя доповнювалось з точки зору філософії (Оржеховська В.М., Скумин В.А.), педагогіки (Коменський Я.А., Компанієць Ю.А., Сухомлинський В.О.), валеології (Апанасенко Г.Л., Брехман І.І., Климова В.І.), психології (Вакуленко О.В., Яременко О.О.), фізичної культури (Гримблат С.О., Зайцев В.П.), соціології (Волков В., Лисицин Ю.П., Сахно А.В.).

На підставі аналізу науково–педагогічної літератури з проблем здоров'я людини можна сказати, що здоров'я в значній мірі пов'язане зі способом життя. Тому його рівня не можна досягти без цілеспрямованого та послідовного вивчення сутності понять «здоровий спосіб життя» та «здоров'я». Виходячи із зазначених позицій на цей час дана проблема залишається актуальною та своєчасною.

Робота виконана згідно плану НДР Харківського національного педагогічного університету імені Г.С.Сковороди.

Формулювання мети роботи. Мета роботи – на підставі аналізу науково–педагогічної літератури визначити сутність понять «здоровий спосіб життя» від «здоров'я» та роз'яснити їх залежність один від одного.

Результати дослідження. Проблема здоров'я підростаючого покоління України належить до найактуальніших проблем, вирішення якої обумовлює майбутнє держави й подальше існування здорової нації. Воно тісно пов'язано з рівнем розвитку держави та її місцем серед когорти провідних країн світу. Незважаючи на ряд нормативно–правових документів України, що спрямовані на зміцнення і формування та збереження здоров'я молоді і дорослих, формування соціально–активної, фізично здорової та духовно багатой особистості [3, 4, 5, 6, 22] спостерігається негативна тенденція щодо погіршення стану здоров'я старшокласників.

Згідно з «Національної доктрини розвитку освіти України у XXI столітті» [22] одним із напрямів державної політики щодо розвитку освіти є пропаганда здорового способу життя. У свою чергу держава повинна забезпечити підтримку дітей та молоді з особливостями психічного і фізичного розвитку; стимулювання у молоді прагнення до здорового способу життя та розвиток дитячого та юнацького спорту, туризму. Ці завдання означають, зокрема, досягнення якісно нового рівня змісту освіти, який має бути приведений у відповідність до сучасних і перспективних потреб особи і суспільства [17, с. 191–194]. А отже обов'язковим компонентом нової системи національної освіти мають стати знання про формування, збереження і зміцнення здоров'я та особливо гігієнічне виховання молоді.

Окремо необхідно виділити національну програму «Діти України» (затверджена Указом Президента України від 18 січня 1996 року № 63/96) [4], яка забезпечує права кожної дитини народитися здоровою, вижити і мати умови для всебічного розвитку, бути надійно соціально і психологічно захищеною. Статистичні дані з програми свідчать про те, що вже вступаючи до школи 60% дітей мають ті чи інші порушення здоров'я. Ця програма реалізується у комплексі з Державною національною програмою «Освіта» («Україна XXI століття») [6], Національною програмою планування сім'ї [22], Комплексною програмою розв'язання проблем інвалідності [22], які разом передбачають: поліпшення умов розвитку, виховання і освіти дітей; а також поліпшення стану здоров'я підростаючого покоління шляхом профілактики захворювань жінок і дітей та вдосконалення системи охорони здоров'я; сприяння повноцінному харчуванню дітей та розвитку індустрії дитячого харчування; поліпшення умов життя дітей, які перебувають в особливо складних і надзвичайних умовах; удосконалення правового законодавства щодо захисту материнства і дитинства [5, 6]. Основною метою зазначеної програми є забезпечення права кожної дитини народитися здоровою, вижити і мати умови для всебічного розвитку, бути надійно соціально і психологічно захищеною.

Розвиток педагогічної теорії і практики виховання, діяльність учителів, організація і зміст навчання становлять значний інтерес не тільки у Європі, а й на територіях України та знайшли відображення у роботах Вікторіно да Фельтре, Томаса Мора, Франсуа Рабуе, Ієроніма Меркуріаліса, Яна Амоса Коменського, Джона Локка, Жан–Жака Руссо, Йоганна Песталоцці, Григорія Сковороди, Костянтина Ушинського, Петра Лесгафта, А. Макаренка, Федіра Ерісмана, Олексія Доброславіна, Василя Сухомлинського та багатьох інших.

Літературні й педагогічні твори просвітителів внесли значний вклад у розвиток і зміцнення освіти України. Їхня діяльність сприяла розвитку вітчизняної науки і культури, а також позитивно позначилась на розбудові і вдосконаленні системи укріплення здоров'я нації. Тому на сучасному етапі розвитку людства та пошуку ефективних шляхів формування здорового школяра необхідне попереднє вивчення їх теоретичного та практичного досвіду.

Однією із провідних ідей наукового світогляду та педагогічної практики педагогів на початку XX століття був гармонійний розвиток людини, як фізичний, так і духовний з допомогою фізичних вправ. Важливого значення у цей період набуває профілактична робота зі школярами. Позитивний досвід з формування здорового способу життя був представлений у Павлівській середній школі В. Сухомлинського, колонії А.Макаренка [13, с. 35–39].

Здоров'я – це найвища людська цінність, але її не існуватиме, якщо вона не буде усвідомлена людиною. Це та верхівка, на яку людина повинна піднятися сама. В більшості випадків людина починає цінувати здоров'я, коли воно знаходиться під серйозною загрозою

або майже втрачено. Здоров'я населення є показником добробуту держави, тому його збереження є завданням державного рівня.

Феномен «здоров'я» вивчається протягом багатьох століть вченими з різних галузей, тому одного й точного визначення цього терміну не існує. З кожним роком змінюється і людство, і навколишнє середовище, а, отже, і будуть знаходитись нові засоби, методи і форми його збереження і вдосконалення. Тому будь-яке його визначення можна буде вважати вірним. Визначення, що було дано Всесвітньою організацією охорони здоров'я ще у 1948 році вважають основним: здоров'я – це стан повного фізичного, душевного й соціального благополуччя, а не тільки відсутність хвороб чи фізичних вад [26]. Також передбачається цілісний погляд на здоров'я як феномен, що інтегрує чотири складові, які є невід'ємними одна від одної: фізичну, психічну, соціальну і духовну, та у сукупності визначають стан здоров'я людини. Тому здоров'я розглядають не лише як ресурс, а й як мету життя.

Рівень стану здоров'я населення постійно знижується і це особливо насторожує, адже людина народжена для життя, що має бути наповнене любов'ю та здоров'ям. Тому в останні роки особливо зросла кількість вчених, що вивчають здоров'я людини, як якість повноцінного людського життя. Вони розглядають його у чотирьох взаємопов'язаних між собою складових – фізична, духовна, психологічна та соціальна (Анан'єв В.О., Апанасенко Г.Л., Балакірева О.М., Бех І.Д., Бойчук Ю.Д., Вайнер Е.Н., Вакулєнко О.В., Гончаренко М.С., Добролюбів Н.О., Марков В.В., Пахал'ян В.Е., Яременко О.О. та ін.).

Отже, фізичне здоров'я характеризується особливостями анатомічної будови тіла, рівнем фізичного розвитку органів і систем організму, тобто здатністю зберігати та використовувати своє тіло. Духовне здоров'я включає в себе рівень свідомості, особливості світогляду, життєвої самоідентифікації, ставлення до сенсу життя, оцінку власних здібностей і можливостей [27]. Соціальне здоров'я будується на взаємовідносинах із соціумом залежно від цінностей та мотивів поведінки індивіда і обумовлене характером та рівнем економічної, політичної, соціальної та духовної сфер суспільного життя [23]. Психічне здоров'я – суб'єктивна здатність людини адекватно реагувати на внутрішні та зовнішні подразники, уміння врівноважувати свої стосунки з навколишнім світом [9, с. 126]. Однак, ці чотири складові здоров'я не дають повного та чіткого визначення цьому поняттю. Тому існує необхідність дати визначення поняттю з точки зору інших наук.

З валеологічної точки зору, здоров'я – це міра життєпрояву людини, гармонійна єдність фізичних, психічних, трудових функцій, що зумовлює повноцінну участь людини в різних сферах суспільної діяльності [16]. Під психологічним здоров'ям відомий психолог Маслоу виділяє спрямованість до само актуалізації, тобто людина повинна розуміти саму себе та прагнути до гуманістичних цінностей [12]. З педагогічної точки зору, здоров'я людини у зрілому віці в більшій мірі залежить від того, як сполучається повноцінне харчування з іншими факторами режиму в роки дитинства, отрочество та ранньої юності. Тобто, сполучення здорового повноцінного харчування з трудом, відпочинком, повітрям, розумним та постійним загартовуванням організму [25]. З точки зору філософії, здоров'я – найвеличніша, неперехідна загальнолюдська цінність. Здоров'я є вірна, нормальна діяльність, гармонія духовного, психічного та фізичного начал людини [24].

На підставі аналізу вище згаданих складових здоров'я людини можна стверджувати, що здоров'я в значній мірі пов'язане зі способом життя. Тому його рівня не можна досягти без цілеспрямованого та послідовного навчання людей здоровому способу життя, починаючи з раннього дитинства.

Спосіб життя впливає на стан здоров'я людини відомо здавна, але суспільство звернуло особливу увагу на це лише у II половині XX століття, коли необхідність здорового способу життя стала очевидною. Виходячи з цього взаємозв'язок між способом життя та здоров'ям людини найбільш повно відображає поняття здоровий спосіб життя.

Ідеї формування здорового способу життя протягом історії пройшли шлях від первинного накопичення фактів і свідчень до розробки цілісної теорії [27]. У наш час формування здорового способу життя являє собою лише визначену систему практичних дій, є самостійним науковим напрямом, що характеризується поглядами сучасних науковців та практиків.

Початком першого етапу розвитку етапу сучасної історії формування здорового способу життя був «Звіт Лалонда» (1974 р.). Це звіт міністра охорони здоров'я і добробуту Канади – «Новий підхід до охорони здоров'я канадців», – який вперше в світі констатував на урядовому рівні, що медицина взагалі, й, зокрема, традиційна система охорони здоров'я відіграють не головну роль у комплексі чинників, які визначають стан здоров'я людини [27].

Здоровий спосіб життя не може скластись сам по собі, його необхідно вміло формувати й постійно підтримувати на основі ряду характерних для нього критеріїв: гігієнічно обґрунтованої поведінки, фізіологічно оптимального режиму праці, достатньої рухової активності, раціонального харчування, відмови від шкідливих звичок, повноцінного відпочинку [14, с. 8–11]. Він є способом життєдіяльності, спрямованим на збереження і зміцнення здоров'я людей, що забезпечує досягнення високого рівня психічного і фізичного розвитку, високу працездатність і реалізацію генетично запрограмованого довголіття [21].

Щоб дотримуватися саме здорового способу життя необхідно не аби яка пропаганда з залученням інформаційних та соціальних служб. Отже, пропагандою здорового способу життя є цілеспрямована діяльність з розповсюдження та популяризації фізкультурних занять, наукового обґрунтованих порад, рекомендацій та методичних концепцій за допомогою сучасних засобів масової інформації [8].

Не менш важливим у питанні формування здорового способу життя відіграє «здоров'язберігаюча компетентність». Під поняттям здоров'язберігаюча компетентність слід розуміти характеристики, властивості учня, спрямовані на збереження фізичного, соціального, психічного та духовного здоров'я – свого та оточення [18].

Поняття «здоров'язберігаюча компетентність» можна сформулювати як певний рівень медично–валеологічної грамотності особистості, стан соціального благополуччя, ступінь розвитку творчих сил, фізичних, психічних і розумових здібностей людини, виражених в організації її життєдіяльності, у ставленні до самої себе, інших людей, до природи, однак вона передбачає не тільки медично–валеологічну інформативність, але й застосування здобутих знань на практиці, володіння методиками зміцнення здоров'я й запобігання захворюванням [7, с. 25–28].

Формування здоров'язберігаючої компетентності починається з моменту народження людини й триває все життя. На рівень її розвитку впливає безліч факторів: родина, колектив, засоби масової інформації тощо. Значну роль у цьому відіграють усі навчально–виховні заклади й відповідальність за успішність процесу формування здоров'язберігаючої компетентності лягає на педагога.

Результатом сформованості здорового способу життя є культура здоров'я, що розглядається як невід'ємна складова загальної культури особистості, умінь та навичок з питань формування, відтворення і зміцнення здоров'я і яку характеризує високий рівень культури поведінки щодо свого здоров'я та здоров'я навколишніх [20, с. 22–23]. Вона є свого роду ставленням людини до самої себе, яке властиве тільки їй самій. Тому необхідно прагнути, щоб учні набули такі знання і навички щодо здоров'я, які б стали буттям [15, с. 206–207]. Отже, надійним та доступним шляхом керування своїм здоров'ям і підтриманням його на творчо активному рівні є формування культури здоров'я.

Формування культури здоров'я школярів має ґрунтуватися на такому світогляді, при якому учень буде усвідомлювати себе на національно–особистісному рівні. Необхідно сформувати системне розуміння сутності людини [10, с. 59].

Брехман І.І., засновник вчення про здоров'я, стверджував, що збереження і відтворення здоров'я перебуває в прямій залежності від рівня культури, яка є мірою усвідомлення й оволодіння людиною свого ставлення до самого себе, до суспільства і до природи, ступенем і рівнем саморегуляції її власних потреб [2].

Таким чином, спроба вченими поєднати культуру й здоров'я призвело до того, що культура здоров'я повинна передбачати створення людиною певного ідеалу здорової людини та постійну її діяльність з дотримання здорового способу життя, спрямованого на досягнення здоров'я, зовнішньої краси, прояву соціальної активності тощо [19, с. 178–182].

Висновки. Аналіз науково–педагогічної літератури дозволив визначити сутність поняття «здоровий спосіб життя» від «здоров'я» та роз'яснити їх залежність один від одного.

«Здоров'я» розуміється як стан організму, що визначає правильне функціонування організму та тісно пов'язаний зі способом життя людини.

В свою чергу, «здоровий спосіб життя» розуміється як діяльність людини, що спрямована на формування, збереження та зміцнення здоров'я людей, як необхідної умови розвитку людства.

Подальші дослідження зазначених проблем є сенс продовжити в аналізі педагогічної спадщини вітчизняних педагогів у плані використання в розробці теорії та практики збереження, зміцнення та формування здоров'я школярів у загальнонавчальних закладах країни.

Література

1. Амосов М.М. Роздуми про здоров'я / М.М. Амосов. – К.: Здоров'я, 1990. – 168 с.
2. Брехман И.И. Валеология – наука о здоровье / И.И. Брехман. – М.: Физкультура и спорт, 1990. – 206 с.
3. Верховна Рада України: Офіційний веб-сайт. – Режим доступу до сайту: <http://www.zakon.nau.ua/doc/?uid>
4. Верховна Рада України: Офіційний веб-сайт. – Режим доступу до сайту: <http://www.zakon.nau.ua/doc/?uid=1082.225.2&nobreak=1>
5. Верховна Рада України: Офіційний веб-сайт. – Режим доступу до сайту: <http://zakon.nau.ua/doc>
6. Верховна Рада України: Офіційний веб-сайт. – Режим доступу до сайту: <http://zakon.rada.gov.ua/cgi-bin>
7. Воронін Д.Є. Здоров'язберігаюча компетентність студента в соціально-педагогічному аспекті / Д.Є. Воронін // Педагогіка, психологія та медико-біологічні проблеми фізичного виховання і спорту. – 2006. – №2. – С.25–28
8. Глухов В.И. Физическая культура в формировании здорового способа жизни / В.И. Глухов. – К.: Здоров'я, 1989. – 72 с.
9. Гончаренко М.С. Екологічна валеологія: словник-довідник / М.С. Гончаренко, Ю.Д. Бойчук. – Х., 2007. – С. 126.
10. Горашук В.П. Теоретичні підходи до формування культури здоров'я школярів // Безпека життєдіяльності. – К., 2005. – № 5 (29). – С. 59.
11. Гримблат С.О. Здоровьесберегающие технологии в подготовке специалистов / С.О. Гримблат, В.П. Зайцев, С.И. Крамской // Учебно-методическое пособие. – Х.: Коллегиум, 2005. – 184 с.
12. Гуманистическая и трансперсональная психология: Хрестоматия / [сост. К.В. Сельченко]. – М.: А.С.Т., 2000. – 256 с.
13. Єрмакова Т.С. В.О. Сухомлинський про збереження та зміцнення здоров'я старшокласників / Т.С. Єрмакова // Теорія та методика навчання та виховання. – Х., 2008. – Вип. 21. – С. 35–39.
14. Изуткин А.М. Формирование здорового образа жизни / А.М. Изуткин // Советское здравоохранение. – 1984. – С. 8 – 11.
15. Івановчик Н. Культура здоров'я школярів – засіб всебічного розвитку їх як особистостей / Н. Івановчик, С. Ісасвич // Соціально-педагогічні проблеми сучасної середньої та вищої освіти в Україні. – Житомир: ЖДПУ, 2002. – С. 206–207.
16. Климова В.И. Человек и его здоровье / В.И. Климова. – М.: Знание, 1985. – 192 с.
17. Кожухівський О. Формування здорового способу життя учнівської та студентської молоді / О. Кожухівський // Соціально-педагогічні проблеми сучасної середньої та вищої освіти в Україні. – Житомир: ЖДПУ, 2002. – С. 191–194.
18. Компетентісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи / [заг. ред. О.В. Овчарук]. – К.: Видавництво «К.І.С.», 2004. – 112 с.
19. Король В.М. Проблема формування культури здоров'я сучасної людини / В.М. Король // Підготовка соціальних працівників до формування здорового способу життя дітей та молоді: збірник матеріалів Всеукраїнської науково-практичної конференції 23–24 лютого 2006 р. – Черкаси: ЧНУ, 2006. – С. 178 – 182.
20. Оржеховська В.М. Стратегія педагогіки здорового способу життя / В.М. Оржеховська // Педагогіка і психологія. – К.: Педагогічна преса, 2006. – № 4 (53). – С. 22 – 23.
21. Плахтій Д.П. Про здоров'я та здоровий спосіб життя / Д.П. Плахтій, Н.С. Славина, С.І. Дарчук, В.У. Дорош. – Кам'янець-Подільський: Видавець Мошак М.І., 2004. – 224 с.
22. Президент України Віктор Ющенко: Офіційне Інтернет-представництво. – Указ президента України № 347/2002 Про Національну доктрину розвитку освіти. – Режим доступу до сайту: <http://www.president.gov.ua/documents/html>
23. Роль сім'ї у формуванні здорового способу життя дітей та молоді / [упоряд. О.О. Яременко, О.М. Балакірева, Г.В. Беленька та ін.]. – К.: УІСД, 2004. – 193 с. – (Серія «Формування здорового способу життя»).

24. Скумин В.А. Культура здоровья – фундаментальная наука о человеке / В.А. Скумин. – Новочебоксарск: ТЕРОС, 1995. – Вып. 1. – 132 с. – (Библиотека культуры здоровья. Серия: Избранные лекции профессора В.А.Скумина).
25. Сухомлинский В.А. Павлышская средняя школа / В.А. Сухомлинский. – М.: Просвещение, 1969. – 400 с.
26. Устав Всемирной организации здравоохранения //Всемирная Организация здравоохранения: Основные документы: пер. с англ. – 39-е изд-е. – М.: Медицина, 1995. – 208 с.
27. Яременко О.О. Формування здорового способу життя: стратегія розвитку українського суспільства / О.О. Яременко, О.В. Вакуленко // Державний інститут проблем сім'ї та молоді: УІСД, 2004. – 160 с.

А. Берестовий

– кандидат фізико–математичних наук, доцент кафедри ЕКТСУ ЕТФ Української інженерно–педагогічної академії

А. Лебідь

– кандидат фізико–математичних наук, доцент кафедри ЕМС ЕТФ Української інженерно–педагогічної академії;

І. Гуров

– старший викладач кафедри ЕКТСУ ЕТФ Української інженерно–педагогічної академії

УДК 681.3

ИЗОХРОННИЙ МАТЕМАТИЧНИЙ МАЯТНИК

В статті пропонується удосконалення циклоїдного маятника, яке перетворює його в ізохронний маятник при відсутності опору.

Ключові слова: математичний маятник, гармонічні коливання, циклоїдний маятник, ізохронність, навчальний процес.

А. Берестовой

– кандидат физико–математических наук, доцент кафедры ЭКТСУ ЭТФ Украинской инженерно–педагогической академии

А. Лебедь

– кандидат физико–математических наук, доцент кафедры ЭМС ЭТФ Украинской инженерно–педагогической академии

И. Гуров

– старший преподаватель кафедры ЭКТСУ ЭТФ Украинской инженерно–педагогической академии

ИЗОХРОННЫЙ МАТЕМАТИЧЕСКИЙ МАЯТНИК

В статье предлагается усовершенствование циклоидного маятника, которое превращает его в изохронный маятник при отсутствии сопротивления.

Ключевые слова: математический маятник, гармонические колебания, циклоидный маятник, изохронность, учебный процесс.

A Berestovoy.

– can. f.m.s. UIPA

A. Lebed

– can. f.m.s. UIPA

I. Gurov

– s.t. UIPA

ISOCRONOUS MATHEMATICAL PENDULUM

The improvement of cycloid pendulum, which converts it into an isochronous pendulum in default of resistance, is offered in the article.

Keywords: mathematical pendulum, harmonic vibrations, cycloid pendulum, isochronousness, educational process

Постановка питання. Математичний маятник [1] являє собою матеріальну точку масою m , яка підвішена на невагомій нерозтяжній нитці довжиною l і виконує коливання в одній площині відносно положення рівноваги під дією сил земного тяжіння. Нехай φ є кут відхилення нитки маятника від положення рівноваги. При відсутності тертя коливання математичного маятника описуються однорідним диференціальним рівнянням 2-го порядку

$$(d^2\varphi/dt^2) + (g/l)\sin\varphi = 0, \quad (1)$$

де g є прискорення сили земного тяжіння, а t – час коливання. Для малих кутів відхилень до $5^\circ - 6^\circ$ в рівнянні (1) покладають $\sin\varphi \approx \varphi$, перетворюючи його в диференціальне рівняння гармонічних коливань

$$(d^2\varphi/dt^2) + (g/l)\varphi = 0. \quad (2)$$

Загальним розв'язком рівняння (2) є функція

$$\varphi(t) = A\sin(\omega t + \alpha), \quad (3)$$

де $\omega = \sqrt{g/l}$, а A і α є довільними сталими, значення яких знаходять за допомогою початкових умов

$$\varphi(0) = \varphi_0, \quad \varphi'(0) = \varphi'_0. \quad (4)$$

Розв'язок (3) визначає гармонічні коливання відповідно з амплітудою A і початковою фазою α , які обчислюються за формулами

$$A_0 = \sqrt{(\omega(\varphi_0))^2 + (\varphi'_0)^2} / \omega; \quad \alpha = \arcsin(\varphi_0 / A). \quad (5)$$

Коливання (3) є ізохронними, оскільки їх період

$$Tg = 2\pi/\omega = 2\pi\sqrt{l/g}. \quad (6)$$

не залежить від амплітуди коливань із діапазону $[-90^\circ; 90^\circ]$. Похибка

періоду коливань математичного маятника для кутів відхилень до $5^\circ - 6^\circ$ при заміні рівняння (1) на рівняння (2) не перевищує 0,05%.

Інтеграл диференціального рівняння (1) для початкових умов (4) і умов $t \in [-Tm/2; Tm/2]$, $\varphi \in [-\pi/2; \pi/2]$ має вигляд

$$t = \int_{\varphi_0}^{\varphi} \frac{d\varphi}{\sqrt{2\omega^2(\cos\varphi - \cos\varphi_0) + (\varphi'_0)^2}}, \quad (7)$$

де Tm – період коливань маятника (1). Обчислення на комп'ютері при $\varphi'_0 = 0$ виявило, що в діапазоні амплітуд $[-90^\circ; 90^\circ]$ періоди Tm за рівних умов більші періоду Tg , і для $\varphi = 90^\circ$ різниця досягає 18,034%.

Х. Гюйгенс винайшов циклоїдний маятник [2], встановивши в звичайному маятнику обмежувачі руху в формі циклоїди, яка має вертикальну вісь симетрії і обернена опуклістю вниз; нитка маятника підвішена в вузловій точці O циклоїди (див. рис.1) і виконує коливання між двома дугами цієї циклоїди.

Під час коливань точка підвісу нитки маятника зміщується в змінну точку O_1 дотику прямолінійного відрізка нитки із обмежувачем коливань; довжина маятничової нитки скорочується на довжину дуги OO_1 ; за формулою (6) це має зменшити період коливань маятника. На мові математики обмежувач OO_1 є еволютою – геометричним місцем центрів кривизни до траєкторії руху маятника – евольвенти по відношенню до еволюти. Отже, обмежувач OO_1 є компенсатором періоду коливань маятника.

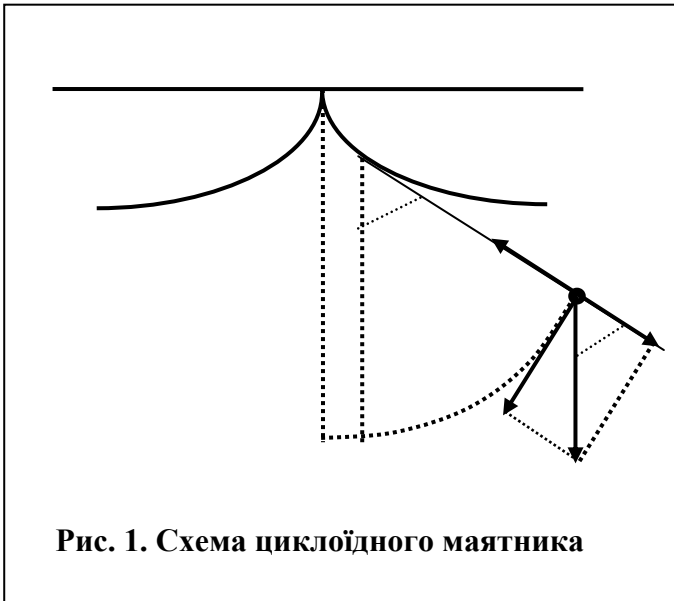


Рис. 1. Схема циклоїдного маятника

Коливання циклоїдного маятника вважають ізохронними з періодом

$$T = 2\pi\sqrt{4a/g}, \quad (8)$$

де $a = l/4$ є параметр рівнянь циклоїди

$$\begin{cases} x_1 = a(u - \sin u), \\ y_1 = l - a(1 - \cos u). \end{cases} \quad (9)$$

Теорія циклоїдного маятника викладена в посібнику [3], де стверджується, що період коливань циклоїдного маятника не залежить від початкового кута відхилень і що циклоїда є єдиною кривою, рухаючись по якій важка матеріальна точка виконує ізохронні коливання. Щоб в цьому переконатися, складаємо диференціальне рівняння коливань циклоїдного маятника і зробимо деякі обчислення.

Довжина дуги циклоїди, до якої прилягає нитка маятника, обчислюється визначеним інтегралом (для точки дотику параметр u дорівнює амплітуді φ маятника):

$$l' = \int_0^{\varphi} \sqrt{x'^2(u) + y'^2(u)} du = 2a \int_0^{\varphi} \sin(u/2) du = 4a(1 - \cos(\varphi/2)).$$

„Ефективна” довжина маятника дорівнює

$$l'' = l - l' = l - l(1 - \cos(\varphi/2)) = l \cos(\varphi/2).$$

В рівняння (1) замість l підставляємо „ефективну” довжину l'' нитки маятника. Одержуємо диференціальне рівняння циклоїдного маятника

$$(d^2\varphi/dt^2) + 2(g/l)\sin(\varphi/2) = 0. \quad (10)$$

Інтеграл диференціального рівняння (10) для початкових умов (4) і умов $t \in [-Tc/2; Tc/2]$, $\varphi \in [-\pi/2; \pi/2]$ виражається формулою

$$t = \int_{\varphi_0}^{\varphi} \frac{d\varphi}{\sqrt{8\omega^2(\cos(\varphi/2) - \cos(\varphi_0/2)) + (\varphi'_0)^2}}, \quad (11)$$

де Tc – є період коливань циклоїдного маятника. За допомогою відповідних обчислень за формулою (11) при $\varphi'_0 = 0$ знаходимо, що в діапазоні амплітуд $[-90^\circ; 90^\circ]$ період Tc коливань циклоїдного маятника відрізняється від періоду гармонічних коливань (2) на 4%.

Нашою метою є побудова ізохронного маятника для амплітуд $\varphi \in [-90^\circ; 90^\circ]$ при відсутності опору.

Виклад основного матеріалу дослідження. Для побудови ізохронного маятника використовуємо модель циклоїдного маятника, в якій компенсатори мають дещо іншу форму. Нехай частина нитки, що налягає на компенсатор коливань в момент часу t , має довжину $l' = s(\varphi) = l(1 - \sin \varphi / \varphi)$. (12)

Тоді „ефективна” довжина нитки маятника дорівнює
 $l'' = l - l' = l \sin \varphi / \varphi$. (13)

В диференціальному рівнянні (1) математичного маятника замінюємо довжину l нитки маятника на її „ефективну” довжину. В результаті одержуємо диференціальне рівняння $(d^2\varphi/dt^2) + (g/l)\varphi = 0$, (14)

яке повністю збігається з диференціальним рівнянням (2). Отже, з одного боку, рівняння (14) є рівнянням коливань деякого маятника циклоїдного типу, а з іншого боку, це рівняння є диференціальним рівнянням ізохронних гармонічних коливань, які мають період Tg (6).

Знаходимо форму (рівняння) обмежувачів маятника циклоїдного типу, для якого будуть виконуватись співвідношення (12) і (13), приймаючи за центр системи координат положення рівноваги кульки. З нескінченно малого прямокутного трикутника, гіпотенуза якого лежить на дузі OO_1 межевої кривої поблизу точки O_1 , одержуємо систему диференціальних рівнянь для цієї межевої кривої

$$\begin{cases} dx = \sin \varphi \cdot dl' = l \frac{\sin \varphi - \varphi \cos \varphi}{\varphi^2} \cdot \sin \varphi \cdot d\varphi, \\ dy = -\cos \varphi \cdot dl' = -l \frac{\sin \varphi - \varphi \cos \varphi}{\varphi^2} \cdot \cos \varphi \cdot d\varphi, \end{cases} \quad (15)$$

якій відповідають очевидні початкові умови
 $x(0) = 0, \quad y(0) = l$. (16)

Інтегруємо систему рівнянь (15) з врахуванням умов (16):

$$\begin{cases} x = l \int_0^\varphi \frac{\sin u - u \cos u}{u^2} \sin u \, du, \\ y = l - l \int_0^\varphi \frac{\sin u - u \cos u}{u^2} \cos u \, du, \end{cases} \quad -\pi/2 \leq \varphi \leq \pi/2. \quad (17)$$

Інтеграл з формул (17) спростуємо інтегруванням по частинам. В результаті ми одержуємо параметричні рівняння межевої кривої, для якої маятник циклоїдного типу буде виконувати ізохронні гармонічні коливання в діапазоні амплітуд від -90° до $+90^\circ$:

$$\begin{cases} x/l = -\frac{\sin^2 \varphi}{\varphi} + \int_0^\varphi \frac{\sin u}{u} \cos u \, du, \\ y/l = \frac{\sin \varphi \cos \varphi}{\varphi} + \int_0^\varphi \frac{\sin^2 u}{u} \, du. \end{cases} \quad (18)$$

Тепер можна скласти рівняння руху самої маятникової кульки:

$$\begin{cases} x^* = x(\varphi) + (l - s(\varphi)) \sin \varphi, \\ y^* = y(\varphi) - (l - s(\varphi)) \cos \varphi; \end{cases}$$

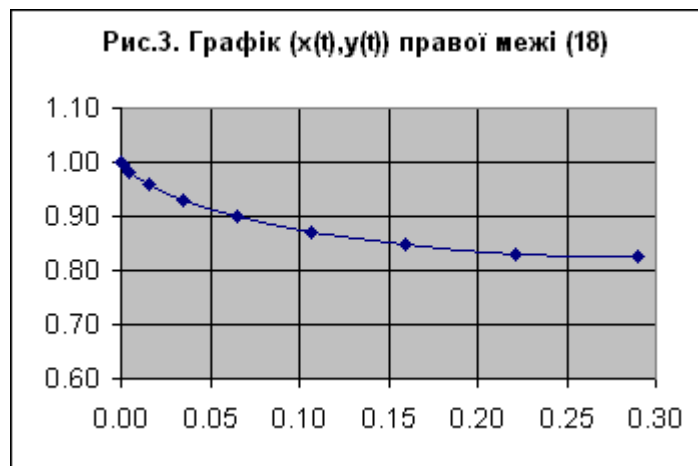
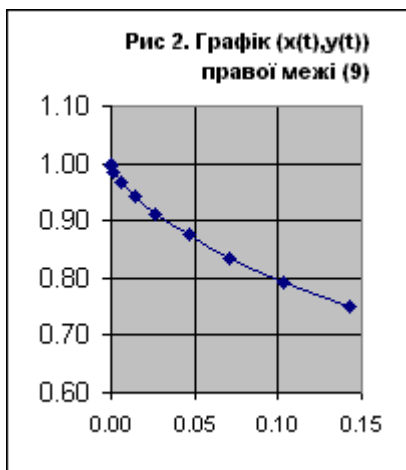
$$\begin{cases} x^*/l = -\frac{\sin^2 \varphi}{\varphi} + \int_0^\varphi \frac{\sin u}{u} \cos u \, du + \frac{\sin \varphi}{\varphi} \sin \varphi = \int_0^\varphi \frac{\sin u}{u} \cos u \, du, \\ y^*/l = \frac{\sin \varphi \cos \varphi}{\varphi} + \int_0^\varphi \frac{\sin^2 u}{u} \, du - \frac{\sin \varphi}{\varphi} \cos \varphi = \int_0^\varphi \frac{\sin^2 u}{u} \, du. \end{cases} \quad (19)$$

Для порівняння будемо графіки правих гілок обмежувачів коливань (9), (18) і відповідну траєкторію руху маятникової кульки.

Таблиця 1.

$t,^\circ$	$x_1(t)/l$	$y_1(t)/l$	$x(t)/l$	$y(t)/l$	$x^*(t)/l$	$y^*(t)/l$
0	0,00000	1,00000	0,00000	1,00000	0,00000	0,00000
10	0,00022	0,99620	0,00059	0,99497	0,17336	0,01515
20	0,00176	0,98492	0,00464	0,98042	0,33975	0,05970
30	0,00590	0,96651	0,01526	0,95796	0,49273	0,13096
40	0,01384	0,94151	0,03497	0,93005	0,62680	0,22473
50	0,02666	0,91070	0,06535	0,89984	0,73780	0,33558
60	0,04529	0,87500	0,10700	0,87081	0,82319	0,45731
70	0,07051	0,83550	0,15940	0,84648	0,88216	0,58342
80	0,10286	0,79341	0,22100	0,83006	0,91560	0,70758
90	0,14270	0,75000	0,28935	0,82414	0,92597	0,82414

Координати точок для побудови кривих (9), (18), (19)



З графіків рис.2 та рис.3 помічаємо, що обмежувач коливань для ізохронного маятника розміщений вище і його горизонтальні розміри приблизно вдвічі більші в порівнянні з аналогічним обмежувачем для циклоїдного маятника Гюйгенса.

Висновки: Побудована точна математична модель ізохронного маятника циклоїдного типу для діапазону $\varphi \in [-90^\circ; 90^\circ]$ амплітуд, знайдені рівняння відповідної обмежуючої кривої та траєкторії руху маятникової кульки, які можуть бути використані для побудови фізичних моделей такого маятника.

Одержані результат можуть бути використані в навчальному процесі з фізики (в формі виконання лабораторної роботи) і вищої математики з метою підвищення зацікавленості студентів до вивчення цих дисциплін.

Література

1. Савельев, И.В. Курс общей физики с. – М.: „Наука”, 1995. – т. 1.
2. Физический энциклопедический словарь. – М.: Советская энциклопедия, 1983.
3. Амелькин, В.В. Дифференциальные уравнения в приложениях [Текст]. – М.: “Наука”, 1987.

С. Ковалевский*– доцент, кандидат технических наук, Украинская инженерно–педагогическая академия***И. Голоперов***– доцент, кандидат технических наук, Украинская инженерно–педагогическая академия***УДК 621.867.8****ДИАФРАГМЕННЫЙ ДИФФЕРЕНЦИАЛЬНЫЙ ПНЕВМОПРИВОД КАМЕРНОГО ПИТАТЕЛЯ**

В работе приведены схема и описание конструкции принципиально–нового диафрагменного дифференциального пневмопривода камерного питателя, а также цель и преимущества применения.

Пневматика, привод, камера, сыпучие вещества, система, клапан, корпус, воздух, диафрагма, азартор.

С. Ковалевський*– доцент, кандидат технічних наук, Українська інженерно–педагогічна академія***І. Голопєров***– доцент, кандидат технічних наук, Українська інженерно–педагогічна академія.***ДИАФРАГМОВИЙ ДИФЕРЕНЦІАЛЬНИЙ ПНЕВМОПРИВОД КАМЕРНОГО ЖИВИЛЬНИКА**

У роботі приведені схема і опис конструкції принципово–нового діафрагмового диференціального пневмоприводу камерного живильника, а також мета і переваги застосування.

Пневматика, привод, камера, сипкі речовини, система, клапан, корпус, повітря, діафрагма.

S. Kovalevskiy*– associate professor, candidate of engineering sciences, Ukrainian engineer–pedagogical academy***I. Goloperov***– associate professor, candidate of engineering sciences, Ukrainian engineer–pedagogical academy***DIAPHRAGM DIFFERENTIAL PNEUMATIC DRIVE OF CHAMBER FEEDER**

A chart and description of construction of principle–new diaphragm differential pneumatic drive of chamber feeder, and also purpose and advantages of application, is resulted in work.

Pneumatic, drive, chamber, friable matters, system, valve, corps, air, diaphragm.

Введение. Пневмотранспортные системы являются особым самостоятельно развивающимися разделами теории машин, имеющим свои характерные особенности. В машиностроении получили широкое распространение пневматические системы различных типов. Особое место среди них занимают пневматические устройства, которые могут применяться как в приводах, так и в системах управления, а также в сочетании с другими устройствами [1].

Создание новых видов высокопроизводительного пневмотранспортного оборудования и разработка аналитического метода расчета трубопроводов и систем транспортирования сыпучих материалов, потребовало разработки принципиально новых пневматических устройств быстрого срабатывания для систем управления камерным питателем [1, 2].

Проблема и связь с научными и практическими задачами. Разработка и внедрение в производство принципиально нового малогабаритного камерного питателя для транспортировки угольной пыли к топкам котлов на Слав. ТЭС[2] потребовало разработки новых безопасных, надежных в эксплуатации узлов питателя, взамен применяемых ранее, которые не обеспечивают необходимую долговечность и были сложными в ремонте. Следует отметить также, что применяемые ранее пневмоприводы (пушка Гунина и др.) не обеспечивали безопасность работы

камерного питателя и всей транспортной системы из-за отказа отдельных элементов конструкции.

В связи с этим проблема разработки привода, лишенного указанных недостатков, стала актуальной и связанные с этим решения, как научной, так и практической задач.

Анализ исследований и публикаций. В процессе промышленных испытаний малогабаритного, камерного питателя большое количество отказов возникало по причине низкой долговечности, применяемого ранее пневмопривода-клапана подачи воздуха к узлам камерного питателя [2,6].

Серийно выпускаемые промышленностью пневмоприводы, как правило, обратного действия, т.е. при отказе элементов конструкция возникает возможность создания аварийной ситуации – прорыв сжатого воздуха в питательный бункер и выбросе угольной пыли в атмосферу.

Вопросы создания и исследования пневмоприводов прямого действия практически не изучены [1,5]. Авторам настоящей статьи известны работы по рассматриваемому вопросу [2,3,4,5], заслуживающие внимание, однако вопрос конструкции пневмоприводов прямого действия применительно к малогабаритному камерному питателю и условиям его работы, в них не рассматриваются.

В научной литературе пневмоприводы с начальным перепадом давления называются дифференциальными.

Постановка задачи. На основании анализа исследований и публикаций, эксплуатационных данных (отказах), применяемых ранее известных аналогичных узлов, вытекают следующие задачи, основными из которых являются:

1. Разработка конструкции диафрагменного дифференциального пневмопривода для малогабаритного камерного питателя, исключающего возможность создания аварийной ситуации при отказе какого-либо конструктивного элемента.

2. Определение конструктивных параметров, обеспечивающих оптимальный рабочий процесс камерного питателя.

3. Проведение стендовых и промышленных испытаний диафрагменного дифференциального привода в производственных условиях.

Изложение материала и результаты. Пневматическим приводом является система взаимосвязанных устройств, предназначенных для приведения в движение узлов или механизмов. Разработан диафрагменный дифференциальный привод, у которого в начальный период работы в одной полости поддерживается магистральное давление p_m , а во второй – атмосферное p_a , т.е. имеет место значительный перепад давлений, причем, обе полости являются рабочими (Рис. 1)

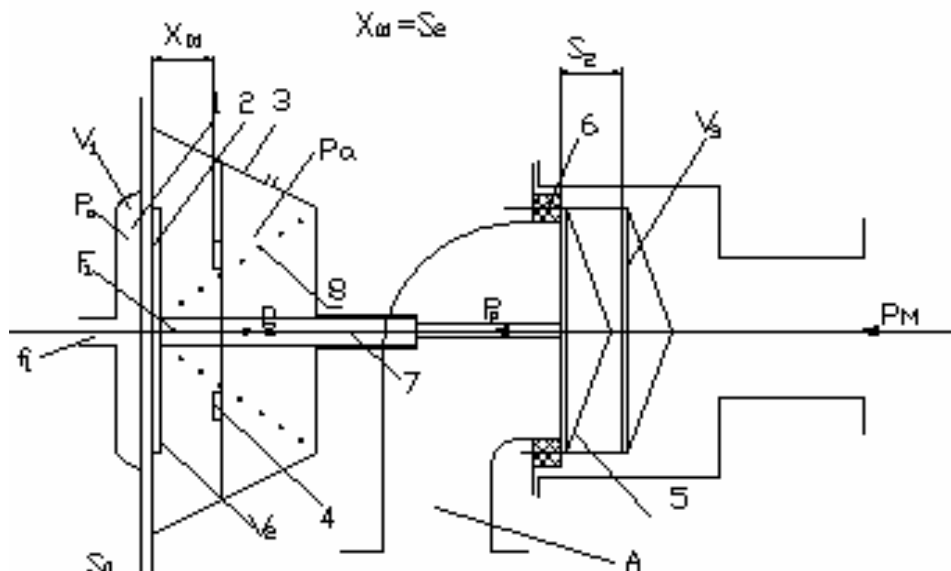


Рис.1 Конструктивная схема диафрагменного дифференциального пневмопривода

Диафрагменная V_1 обеспечивает периодическую работу пневмопривода, т.е. подачу воздуха к узлам питателя, и запорная V_3 находящаяся постоянно под магистральным давлением, которое закрывает клапан и обеспечивает: нормальное положение клапана – «закрытый». Магистральным давлением считается постоянное давление сжатого воздуха в напорной воздушной магистрали.

Разработанная конструкция привода (Рис. 1) выполнена на основании анализа и промышленных испытаний известных технических решений [2,3,4,5] изучения законов воздушного потока в пневмоприводах [3] и предназначена для обеспечения быстрой подачи сжатого воздуха к функциональным агрегатам питателя, а также обеспечения необходимой надежности и безопасности пневмотранспортной системы.

V_1 – диафрагменная камера; V_2 – камера размещения конструктивных элементов; V_3 – камера запорного клапана; А – камера подачи воздуха к узлам питателя; Б – камера соединительная; 1 – диафрагма; 2 – тарелка диафрагмы; 3 – корпус привода; 4 – упругий элемент, ограничитель хода тарелки; 5 – тарелка запорного клапана; 6 – упругий элемент запорного клапана; 7 – шток; 8 – возвратная пружина; 9 – распределитель; 10 – управляющее устройство блока автомашины; D – диаметр диафрагмы; d – диаметр клапана; S_1 – ход тарелки диафрагмы; S_2 – ход запорного клапана; F1 – площадь диафрагмы; F2 – площадь запорного клапана; f_1 – площадь входного отверстия пневмокамеры; f_2 – площадь отверстия сообщения с атмосферой камеры V2.

Элементы конструкции диафрагменного дифференциального пневмопривода воспринимают встречные нагрузки P_1 и P_2 . Нагрузка $P_2 = F_2 * \rho_m$ создается в камере V2 магистральным давлением ρ_m , которое удерживает клапан в «нормально-закрытом» положении, а нагрузка $P_1 = F_1 * \rho_a$ – рабочая, действующая с другой, противоположной стороны, создаваемая с помощью давления $p_a = (0,9 - 0,95) \rho_m$ в диафрагменной камере V_1 производит открытие клапана и быструю подачу сжатого воздуха к функциональным агрегатам питателя.

Последовательность действия привода приведена на его циклограмме (рис.2)

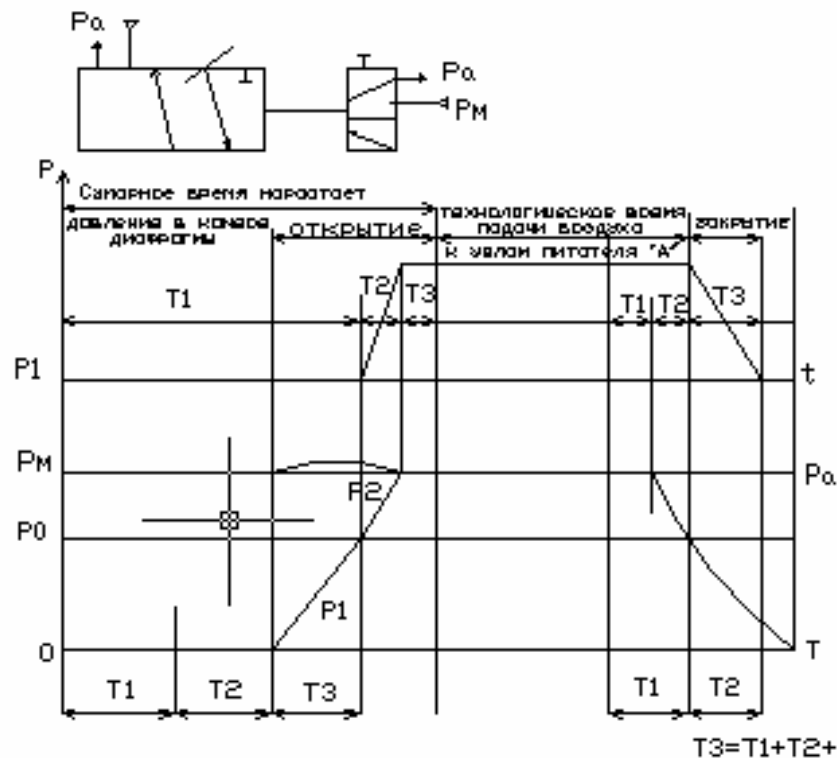


Рис.2 Циклограмма диафрагменного дифференциального пневмопривода.

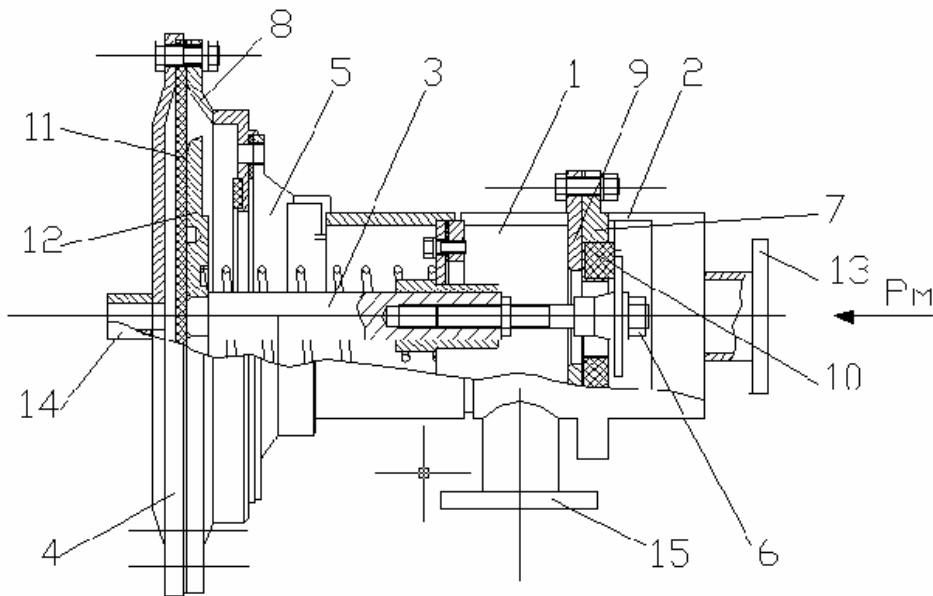


Рис.3 Конструкция диафрагменного дифференциального пневмопривода.

1. Корпус; 2. Крышка; 3. Шток; 4. Крышка пневмокамеры; 5. Стакан корпуса; 6. Регулировка положения тарелки клапана; 7. Седло; 8. Опора пневмокамеры; 9. Опора седла; 10. Упругий элемент седла; 11. Диафрагма; 12. Опора тарелки штока; 13. Фланец соединения клапана с воздушной магистралью; 14. Подача воздуха от распределителя; 15. Фланец соединения корпуса клапана с пневмосистемой функциональных узлов питателя.

Началом цикла является время подачи воздуха распределителем, т.е. время срабатывания $\tau_1 = 0,2$ сек; τ_2 – время распространения волны давления от распределителя к камере V_1 определяется по формуле [1]

$$\tau_2 = \ell / a ,$$

где

ℓ – длина трубопровода, м ;

a – скорость распространения звука в воздухе; при $T = 290$ К, $a = 341$ м/с.

τ_3 – время увеличения давления в диафрагменной камере до момента начала ~3 открытия клапана 3.

Сумма интервалов $\tau_1 + \tau_2 + \tau_3 = T_1$ – подготовительное время открытия клапана подачи воздуха; T_2 – время открытия клапана; T_3 – время движения подвижных элементов пневмокамеры (тарелки 2) до упругого упора 4, при котором, давление в плоскости V_1 увеличивается до магистрального p_m . Клапан 3 открыт в интервале времени установленным режимом работы блока автоматики P_m и составляет – технологическое время подачи воздуха к агрегатам питателя.

$T_1 - T_2$ – время срабатывания автоматики и время перекрытия подачи воздуха распределителем в камеру V_1 ;

T_3 – время закрытия клапана подачи.

Нижняя часть диаграммы отражает изменение давлений воздуха в диафрагменной полости V_1 и полости А; полость V_2 постоянно сообщена с атмосферой.

Давление в полости V_1 увеличивается, после открытия распределителя этот процесс продолжается, до начала открытия клапана 3 – давление ρ_a интервале $\tau_3 + T_2$ достигает магистрального.

Динамический расчет привода заключается в определении времени рабочего цикла, т.е. в определении отдельных элементов времени составляющих циклограмму.

Технологическое время подачи воздуха к узлам питателя задается в соответствии с его величиной определенной циклограммой работы камерного питателя, т.е. в данном случае, величина его задана. Необходимо определить время наполнения объема диафрагменной камеры V_1 сжатым воздухом и расход необходимого количества воздуха из магистрали.

Расход воздуха G_m определяем по формуле Сен–Венана и Венцеля [3,5]

$$G_m = \mu \cdot f_1 \cdot \rho_m \cdot \sqrt{\frac{2k \cdot 1}{k-1 \cdot RT_m}} \cdot \left[\left(\frac{\rho_1}{\rho_m} \right)^{2/k} - \left(\frac{\rho_1}{\rho_m} \right)^{(k-1)/k} \right] \quad (1),$$

где

μ_1 – коэффициент расхода, учитывающий сжатие струи при истечении, скорость воздуха и другие факторы;

f_1 – площадь входного отверстия;

ρ_m – давление, Па;

T_m – температура воздуха в магистрали;

k – показатель адиабаты, $k=1,4$;

R – газовая постоянная, $R=287 \text{ Дж}/(\text{кг} \cdot \text{К})$ для воздуха (при $T_m=290 \text{ К}$)

Могут иметь место два режима истечения воздуха – под критический, когда расход воздуха G_m определяется по формуле (1) и над критический при котором имеет место максимальный расход воздуха G [5], который наиболее приемлем для камерного питателя.

В упрощенном виде формула для расчета максимального количества воздуха G имеет вид [5]

$$G^* = \mu_1 \cdot f_1 \cdot \rho_m \cdot (\varphi^*) \cdot \sqrt{\frac{2k}{(k-1) \cdot R \cdot T_m}} = 0,0404 \mu_1 \cdot f_1 \cdot \rho_m / \sqrt{T_m},$$

где

$\varphi \cdot (\sigma^*) = 0,2588$, при $T_m = 293 \text{ К}$ критический расход воздуха;

$$G^* = 0,00236 \mu_1 \cdot f_1 \cdot \rho_m$$

В полости постоянного объема V_1 значение максимального давления при надкритическом режиме [5] имеет вид:

$$\rho_1 = \frac{k}{V_1} \cdot G^* \cdot R \cdot T_m t,$$

Откуда время наполнения объема V_1 , которое с небольшой погрешностью соответствует времени открытия клапана

$$t = \frac{p_1 \cdot V_1}{G * RT_m}$$

Выводы

1. Разработана как инструкция диафрагменного дифференциального пневмопривода прямого действия для малогабаритного камерного питателя, приведены стендовые и промышленные испытания, определены оптимальные параметры конструктивных элементов, обеспечивающие минимальное время срабатывания привода, увеличен срок службы запорных элементов в 3–5 раз.

2. Промышленные испытания показали, что привод в закрытом состоянии исключает возможность утечки сжатого воздуха в систему питателя и надежно защищает окружающую среду.

3. Испытаниями доведено, что разработанная принципиальная конструкция привода прямого действия может быть применена для использования в других узлах камерного питателя: клапан сброса воздуха; клапан аэратора верхнего и нижнего, а также обратный клапан.

Литература

1. Артоболевский И.И. Механизмы в современной технике. Пневматические и гидравлические механизмы. – М.: Наука, 1981. – 787 с.
2. Чальцев М. Н. Исследование и разработка малогабаритных камерных питателей. //Проблемы создания новых машин и технологий: сборник научных трудов. – Кременчуг: КГПИ, 2000. – Вып.1, №8. – С. 327–329.
3. Герц Е.В. Пневматические приводы. – М.: Машиностроение, 1969. – 359 с.
4. Попов Д.Н. Динамика и регулирование гидро– и пневмосистем. – М.: Машиностроение, 1977. – 424 с.
5. Герц Е.В. Крейнин Г.В. Расчет пневмоприводов. М: Машиностроение, 1975. 272с.
6. Чальцев М.Н. Зменшення витрат енергії при транспортуванні сипких матеріалів//Міжнародна науково-технічна конференція: Зб. наук. праць. – Одеса, 2004. – С. 213–217.

С. Загребельний

– канд.пед.наук, ст. викладач Донбаської державної машинобудівної академії

УДК 37.048.4

ВПРОВАДЖЕННЯ ІНФОРМАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ В НАВЧАЛЬНИЙ ПРОЦЕС

Стаття призначена проблемі застосування комп'ютерних та інформаційних технологій в навчальному процесі вищої школи. Визначаються деякі підходи використання комп'ютерної техніки, щодо вдосконалення дидактичних методів та засобів навчання студентів.

В статті автор вказує на використання в освітній діяльності Інтернет-технологій, які значно підвищують мотивацію навчання студентів, дійсно допомагають більш продуктивно запроваджувати сучасні педагогічні технології, такі як: особисто-орієнтоване навчання, метод проектів, розвиток інтеграційного підходу тощо.

Автор висловлює свою точку зору про необхідність застосування інформаційних технологій в навчанні, як важний дидактичний засіб при вивченні будь-якого предмету.

Ключові слова: інформаційні технології, всесвітня мережа, електронна пошта, телеконференції, дистанційна освіта.

С. Загребельний

ВНЕДРЕНИЕ ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В УЧЕБНЫЙ ПРОЦЕСС

Статья посвящена проблеме применения компьютерных и информационных технологий в учебном процессе высшей школы. Определены некоторые подходы использования компьютерной техники в совершенствовании дидактических средств и методов обучения студентов.

В статье автор указывает на использование в образовательной деятельности Интернет технологий, которые значительно повышают мотивацию обучения студентов.

Автор выражает свою точку зрения о необходимости применения информационных технологий в образовании, как важнейшее дидактическое средство при изучении любого предмета.

Ключевые слова: *информационные технологии, всемирная сеть, электронная почта, телеконференции, дистанционное образование.*

S. Zagrebelniy

INTRODUCTION OF INFORMATION TECHNOLOGIES IN AN EDUCATIONAL PROCESS

The article is devoted the problem of application of computer and informative technologies in the educational process of higher school. Some approaches of the use of computer technique are certain in perfection of didactics facilities and methods of teaching of students.

In the article an author specifies on the use in educational activity the Internet of technologies which promote motivation of teaching of students considerably.

An author expresses the point of view about the necessity of application of information technologies for education, as a major didactics mean at the study of any object.

Keywords: *information technologies, world network, e-mail, TV conferences, controlled from distance education.*

Постановка проблеми: одним з основних положень концепції сучасної вищої освіти є пріоритетна орієнтація на міждисциплінарні зв'язки навчання з використанням комп'ютерних знань. Розвиток інформаційних технологій вимагає від викладачів Вузів вміння знаходити інформацію за допомогою Internet, обробляти, зберігати її та доступно викладати студентам.

Питання застосування нових інформаційних технологій надто багатогранне. Можна виділити декілька напрямів їх застосування:

- забезпечення процесу наукових досліджень;
- забезпечення загальнодоступності інформації;
- інформатизація процесу навчання.

Кожен з виділених напрямів розрізняється вирішуваними задачами. Однак по способах використання всі вони є взаємодоповнюючими і частково перекривають один одного.

Аналіз основних досліджень та публікацій. В сучасних умовах однією із стратегічних задач модернізації вищої школи є формування нової парадигми освіти, основу якої складає ідея інтегрованої інформаційної середовища вузів, розробки і використання в навчальному процесі інформаційних і педагогічних технологій. На сьогоднішній день вже стало недостатньо орієнтуватися на традиційне методичне забезпечення навчального процесу. Потрібне створення принципово нового підходу до їх реалізації в інформаційно-технологічній підтримці навчального процесу. [4, с.134–137]

Як зазначає професор Хриков Є.М., що інформаційні технології дозволяють підвищити ефективність усіх складових процесу навчання – отримання необхідної інформації, її фіксації та реалізації. Основним завданням управління інформатизацією є підготовка членів колективу до оптимального використання інформаційних технологій. Підготовка студентів здійснюється за допомогою навчального процесу, позааудиторної роботи, створення можливості використовувати комп'ютерну техніку у повсякденному житті [4, с.37].

Міністерством освіти і науки України розроблена Державна програма "Інформаційні та комунікаційні технології в освіті і науці на 2006–2010 роки", яка передбачає застосування комп'ютерної техніки при викладанні будь-якого предмету, комп'ютерне тестування на іспитах та впровадження у вищу школу дистанційної освіти. [2, с.7–11]

Нові інформаційні і комунікаційні технології дозволяють втілювати на практиці реальну інтеграцію навчальних дисциплін, знайти точки зіткнення між загальноосвітніми і спеціальними дисциплінами і, тим самим, здійснити ідею міждисциплінарних зв'язків. Таким чином, у фокусі освіти опинилася методологічна підготовка студента не лише по кожній

окремій дисципліні, але і їх інтеграція з використанням інформаційних і комунікаційних технологій.

Розвиток комп'ютерної техніки, як зазначає дослідниця Волобуєва Т.Б., за останній час привів до значних змін в розумінні ролі інформаційних процесів в житті суспільства і можливостей застосування засобів обчислювальної техніки в навчанні. Сфера застосування комп'ютерної техніки в освіті постійно розширюється: так від використання комп'ютера і супутніх йому інформаційних технологій як об'єкту вивчення предмету інформатики акценти переносяться до широкого використання його як засоби для інтенсифікації навчального процесу загальноосвітніх дисциплін.[6, с.64–66]

Ці зміни не могли не вплинути на освітню сферу як з погляду змісту задач освіти, так і відносно використання технологічних спроможностей, що відкрилися, для досягнення цілей освіти. Представлення навчального матеріалу за допомогою технічних засобів використовується давно. Сьогодні найбільш вражаючі досягнення в області презентації навчального матеріалу відносяться до таких областей як фізика, хімія, біологія, історія. Використання інформаційних технологій стає необхідним компонентом в розвитку сучасної інформатики як науки і навчальної дисципліни. Тому як приклад реалізації міждисциплінарного навчання у вузі розглядатимемо можливості застосування комп'ютерних технологій в процесі вивчення предметів фізико–математичного циклу.

Мета статі. Проаналізувати роль інформаційних технологій в освіті та науці. Виявити недоліки та переваги застосування комп'ютерної техніки при проведенні занять.

Виклад основного матеріалу. Аргументом того, що застосування нових інформаційних технологій стає необхідним компонентом розвитку сучасної інформатики як науки і навчальної дисципліни може служити наступне твердження: *це предмет, де наочність – головний засіб для повного засвоєння матеріалу*, причому наочність за допомогою ЕОМ стає доступнішою, легше розуміються алгоритмізація та програмування.

Ми виділяємо дві основні сфери застосування інформаційних технологій при навчанні інформатики.

По–перше, – це безпосереднє застосування інформаційних технологій в навчанні, причому найчастіше – на практичних заняттях.

По–друге, – це застосування інформаційних технологій для організації самостійної роботи студентів поза аудиторними заняттями.

Проведення лінії інформатизації навчання лише по одному з напрямлень дає набагато менший результат навчання, чим застосування всіх напрямів в комплексі. Але в той же час, кожен з виділених напрямлень є достатньо цікавим і заслуговує на окрему увагу.

В рамках виділених напрямлень розглянемо можливості застосування мережі Інтернет при вивченні інформатики, які включають:

- WWW (Всесвітня павутина);
- E–mail (Електронна пошта);
- Телеконференції.

Сервери Всесвітньої павутини можуть бути використані:

- *викладачем* для пошуку додаткової і оновленої інформації до занять;
- *студентами* для пошуку інформації в процесі підготовки різного роду творчих робіт (доповідей, рефератів, ділових ігор, навчальних конференцій і тому подібне).

Електронна пошта може бути використана:

- *викладачами* для обміну навчально–методичною інформацією зі своїми колегами, методистами, ведучими ученими з самих різних регіонів країни і миру;
- *студентами* для обміну навчальними творчими роботами зі своїми однолітками з інших вузів;
- *викладачами і студентами* для взаємного обміну інформацією в процесі реалізації завдань дистанційного навчання і реалізації телекомунікаційних проектів.

Телеконференції можуть бути корисними:

- *викладачам* при обговоренні в режимі on–line найбільш актуальних питань змісту і методів навчання, інших важливих і цікавих проблем;
- *студентам* при участі в різного роду освітніх і пізнавальних телекомунікаційних проектах.

Використання комп'ютерних технологій викладачами–предметниками викликає сьогодні більше питань, чим має готових відповідей і рішень. Проте, використання в освітній діяльності Інтернет–технологій, значно підвищує мотивацію навчання студентів, дійсно допомагає більш продуктивно запроваджувати сучасні педагогічні технології, такі як: особисто–орієнтоване навчання, метод проектів, розвиток інтеграційного підходу тощо.

Кажучи про міждисциплінарні контакти у навчанні студентів, не можна не сказати, що комп'ютер є універсальним засобом навчання і може бути з успіхом використаний у викладанні дисциплін будь–якого блоку, зокрема і *блоку загальноосвітніх дисциплін*, на самих різних по організації і змісту заняттях. Тому при вивченні тих або інших тем поважно визначити ту *форму навчальної діяльності*, яка найбільш узгоджується з комп'ютерною технологією. Нею може бути і лекція, і практичне заняття, і лабораторне, і семінарське, і самостійна робота, і контроль і ін.

Ми вважаємо, що за допомогою комп'ютера можуть бути реалізовані всі види навчальної діяльності, і тому як приклад пропонуємо слідуєчу схему проведення занять по будь–якій з дисциплін загальноосвітнього блоку з використанням інформаційних і комунікаційних технологій:

1. *Читання викладачами курсу лекцій* з тих або інших загальноосвітніх дисциплін з використанням комп'ютерних технологій. З розвитком інформаційних і телекомунікаційних технологій можна говорити як про застосування цих технологій для читання лекційного матеріалу, так і про перехід до електронних лекцій.

У першому випадку викладач лише доповнює лекційний матеріал комп'ютерною презентацією теоретичного матеріалу; відеороликом для ілюстрації цифрового, графічного або наглядного матеріалу; моделями подій, явищ і процесів. Для здійснення лекційних демонстрацій необхідний потужний комп'ютер, або «електронна дошка», на якій демонструється матеріал, або, можливий варіант (коли невелика група студентів) демонстрації по мережі безпосередньо в комп'ютерному класі.

Електронні лекції передбачають поширення лекційного матеріалу по комп'ютерних мережах. Лекційний текст в такій лекції може бути не лише традиційним текстом, а відбірку статей або витягів з них, а також навчальних матеріалів, які готують студентів до майбутніх дискусій на лекціях. Особливу актуальність таких лекцій набувають в дистанційній освіті.

Всі наявні ілюстрації можна за допомогою плат розширення ЕОМ перетворити в стандартні формати динамічних і статичних ілюстрацій (наприклад, статичні – JPG, аудіо – WAV, анімації і відео – MPG, AVI і ін.), а подальше накопичення ілюстрацій проводити тільки у вибраних форматах. Все це дозволить суттєво спростити організаційний процес демонстрацій при проведенні занять. Трансляцію зображення краще здійснювати за допомогою відеопроєктора.

2. *Проведення практичних і семінарських занять*. Тут мультимедіа–технології можуть використовуватися як засіб відробітку студентами навичок та вмінь самостійно вирішувати завдання з вивчаемого курсу. На практичних заняттях можливе застосування *програм підтримки навчального процесу, інформаційно–довідкових систем, повчальних програм*.

3. *Контрольні перевірки знань і умінь* студентів не лише на заняттях, але і під час іспитів, захисту курсових і дипломних робіт.

За допомогою комп'ютера можуть бути реалізовані всі основні форми контролю, розпочинати від вступних екзаменів і закінчуючи випускними:

- поточний (він мотивує навчання і може проводитися у вигляді усного опитування, письмових контрольних робіт, перевірки звітів по практиці і так далі);
- тематичний (за допомогою його оцінюються результати вивчення теми або розділу програми);
- рубіжний (близький до тематичного, але призначений для перевірки засвоєння крупного розділу програми перед переходом до вивчення слідуєчого);
- підсумковий (застосовується при перевірці знання з всього курсу і свідчить про підсумки роботи викладача і студента);
- завершальний (проводиться при випуску студентів і здійснюється комісією).

При проведенні контролю знань в умовах міждисциплінарної спрямованості навчання особлива роль відводиться *міждисциплінарним тестам*. Методика створення таких тестів

повинна базуватися на вимогах відповідного освітнього стандарту. Міждисциплінарні тести діагностують засвоєні знання і уміння, а в разі затруднень допомагають побудувати або скоректувати тактику вивчення дисципліни. Ефективність організації полягає в спеціальному засобі самодіагностики знань і умінь, представленому у формі міждисциплінарного тесту і дозволяючому самостійно коректувати тактику вивчення дисципліни.

У практиці роботи викладачів для здійснення контролю знань використовуються тематичні тести (тестуючі програми); як правило, джерелом тестів можуть служити мультимедіа компакт-диски з повчальними програмами або глобальна мережа Інтернет. Сьогодні багато освітніх установ мають доступ до ресурсів Всесвітньої мережі, а деякі з них створюють власні Інтернет-сторінки і розташовують на них методичні розробки, навчальні програми тощо.

Окрім цього, існують спеціалізовані комп'ютерні програми, так звані генератори тестів, які дозволяють створювати тестуючі програми. В цьому випадку викладач самостійно програмує хід тестування і питання тесту. У цій роботі викладач-предметник може спиратися на допомогу викладача інформатики або лаборанта комп'ютерного класу.

4. *Проведення в традиційному і мережевому варіанті наукових і методичних семінарів* із студентами і викладачами в системі освіти, а також різного роду конференцій і виставок, направлених на підвищення їх наукової і професійної кваліфікації (з використанням on-line і off-line технологій, Audio Conferencing, Video Conferencing, телеконференції).

5. *Самостійне вивчення навчальних курсів* студентами, а також використання методів *дистанційного навчання*, які останніми роками набувають все більш широкого поширення.

Застосування сучасних інформаційних технологій значно підвищує ефективність самоосвіти. Це, передусім, пов'язано з тим, що при роботі з інформацією, записаною в цифровому (електронному) вигляді, легко організувати автоматичний пошук необхідних даних. У електронний вид переведено багато що, всесвітні відомі енциклопедії і словники, існує велика кількість електронних книг і посібників. Зростає популярність дистанційної освіти, коли завдання і методичні рекомендації одержує через Інтернет або по електронній пошті студент.

При комп'ютеризації навчання саме самостійна робота як вид навчальної діяльності показує найбільшу ефективність і результативність. Це тим більше поважно, що сучасна тенденція освіти спрямована на скорочення аудиторних занять і збільшення тим самим годин, відданих на самопідготовку. При роботі під управлінням ПЕВМ реалізуються практично всі процедури самостійної роботи студентів, що існують в традиційному навчальному процесі: самонавчання, самоконтроль, повторення пройденого матеріалу, підготовка до семінарських і практичних занять, тренування тощо. Повчальна програма дозволяє в будь-який для студента час відробляти потрібну тему в зручному для нього темпі (на відміну від лекції і практичного заняття, час яких строго фіксований і обмежений). Самостійна робота студентів – це і вивчення по мережі електронного варіанту лекцій, і самоконтроль, і навчання, і тренування, і пошук інформації по Internet. При самостійній роботі студентів можливе як часткове, так і повне використання комп'ютерної техніки.

У педагогічній і методичній літературі відмічено декілька напрямів застосування інформаційних технологій в освіті, серед них затребувані в навчальній практиці – чотири основних: *комп'ютер, як засіб контролю знань; лабораторний практикум із застосуванням комп'ютерного моделювання; мультимедіа-технології, як ілюстративний засіб при поясненні нового матеріалу, персональний комп'ютер, як засіб самоосвіти.*

Наш досвід показує, що для оволодіння базовими прийомами роботи на комп'ютері вистачає всього декількох занять (36 академічних годин). Але чи захоче сучасний викладач отримати такі навички? Це залежить від того, як буде організовано застосування комп'ютера в навчальному процесі.

Відповіді на попереднє питання показали бажання викладачів самостійно організовувати заняття із застосуванням комп'ютера. Сучасний викладач повинен володіти прийомами роботи на комп'ютері. Але які знання можна вважати за необхідний мінімум? викладачам було запропоновано відповісти на наступне питання: На якому рівні викладач повинен володіти навичками роботи на комп'ютері для успішного застосування інформаційних технологій в процесі навчання? Як варіанти відповіді були запропоновані три

рівні. Відповіді розподілилися таким чином: *перший рівень* – початкуючий користувач (робота з текстом, таблицями, початкові навички пошуку інформації в мережі Інтернет) – 46%; *другий рівень* – кваліфікований користувач (проектування презентацій, підготовка публікацій в мережі Інтернет) – 44%; *третій рівень* – користувач програміст (виготовлення тестуючих і повчальних програм) – 10%.

Таким чином, анкетування показало, що вищезазначені чинники, що перешкоджають впровадженню комп'ютера в навчальний процес, залишаються актуальними. Особливо варто відзначити такі з них як, *недостатня кількість комп'ютерної техніки і недостатній рівень вміння викладача працювати з комп'ютером*.

Висновки. Як показує практика, комп'ютер поки не став повноцінним засобом навчання у Вузів. Зокрема, для досягнення позитивного ефекту від застосування інформаційних технологій необхідне дотримання певних умов:

- *тимчасове.* Кожен предмет має свої організаційно–методичні і змістовні особливості, відповідно до яких має бути вибраний момент "включення" в нього інформаційних технологій;
- *технічне.* Технічні характеристики персональних комп'ютерів різні. Залежно від круга завдань, які передбачається вирішувати, необхідно підібрати комп'ютер і додаткові пристрої (такі як сканер, принтер, модем, мікрофон і тому подібне). Круг завдань визначає предмет, у вивченні якого застосовується комп'ютер.
- *організаційне.* При включенні інформаційних технологій в процес вивчення предмету встає питання налаштування програмного забезпечення і наладки пристроїв. Далеко не кожен викладач–предметник володіє навичками необхідними для комплексного обслуговування комп'ютерних пристроїв або для самостійної розробки освітніх засобів. Тому очевидна потреба викладача в кваліфікованому помічнику (наприклад, в особі лаборанта або викладача інформатики).

При дотриманні цих умов, по оцінках спеціалістів, сучасні інформаційні технології можуть служити дійовим дидактичним засобом. Проблеми застосування комп'ютерних засобів в процесі навчання багато в чому пов'язані з готовністю сучасного викладача до сприйняття персонального комп'ютера як дидактичного засобу.

Література

1. Бадмаев Б.Ц. Психология и методика ускоренного обучения. М, 1998.–С.27–31.
2. Державна програма "Інформаційні та комунікаційні технології в освіті і науці на 2006–2010 роки" / Міністерство освіти і науки України. – К., 2005. – 14 с.
3. Жалдак М.І., Лапінський В.В, Шут М.І. Комп'ютерно–орієнтовані засоби навчання математики, фізики, інформатики: Посібник для вчителів. – К.: – НПУ імені М.П.Драгоманова. – 2004. – 182 с. (стор. 6–11).
4. Захарова И.Г. Информационные технологии для качественного и доступного образования // Педагогика, №1, 2002. – С.124–125.
5. Інформаційні технології в освіті: метод. посібник / Тетяна Борисівна Волобуєва (авт.–уклад.). – Донецьк : Каштан, 2007. – с.64–66.
6. Хриков Є.М. Інформатизація управління навчальним закладом. //Комп'ютер у школі та сім'ї, 2004. –№1. – С.37–40.

Л. Земелєва

– методист, "Викладач – методист", спеціаліст вищої категорії, Костянтинівський індустріальний технікум Донецького Національного технічного університету

УДК 372.8+504.75

ВИКОРИСТАННЯ МЕТОДИКИ СИСТЕМНОГО АНАЛІЗУ ПРИ ВИКЛАДАННІ ДИСЦИПЛІНИ "БЕЗПЕКА ЖИТТЄДІЯЛЬНОСТІ"

Дана стаття розкриває можливості використання методу системного аналізу на заключному етапі вивчення курсу дисципліни "Безпека життєдіяльності". Демонструє гуманітарний підхід до проблем безпеки при вихованні молоді.

Ключові слова: особистість безпечної типу, системний аналіз, надзвичайна ситуація.

Л. Земелева

– методист, “Преподаватель – методист”, специалист высшей категории,
Константиновский индустриальный техникум Донецкого Национального технического
университета

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МЕТОДИКИ СИСТЕМНОГО АНАЛИЗА ПРИ ИЗУЧЕНИИ ДИСЦИПЛИНЫ “БЕЗОПАСНОСТЬ ЖИЗНЕДЕЯТЕЛЬНОСТИ”

Данная статья раскрывает возможности использования метода системного анализа на заключительном этапе изучения курса дисциплины “Безопасность жизнедеятельности”. Показывает возможности гуманитарного подхода к проблеме безопасности в процессе воспитания молодежи.

Ключевые слова: индивидуум безопасного типа, системный анализ, чрезвычайная ситуация.

L. Zemeleva

– methodologist of Kostyantynivka industrial technical school, teacher of the highest
qualification

USE OF METHOD OF SYSTEM ANALYSIS IN TEACHING “SAFETY OF ACTIVITY”

The article shows the opportunities to use the method of system analysis at the final stage of the training course “Safety of Activity”. The author demonstrates humanitarian approach to the problem of safety in the process of youth education

Key words: individual of safe type, system analysis, extraordinary situation.

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв’язок з важливими науковими та практичними завданнями. Сьогодні більшість з нас мешкає в упоряджених містах, забезпечує собі харчування не полюванням, а роботою у комфортному кабінеті або на потужному підприємстві. Складається враження, що необхідність у науці виживання є неактуальною. У повсякденному житті все зовсім інакше. Оточуюче нас середовище у своєму переліку містить небезпек набагато більше, ніж первісний світ. На жаль, але список цих небезпек постійно збільшується, наслідки стають масштабнішими, а можливість виникнення є непередбачуваній. А людина, розбещена благами цивілізації, стала не виправдано безпечною, необачною у повсякденному житті, втратила навички поведінки в екстремальних ситуаціях. Мета даної статті показати можливості використання системного аналізу на підсумковому етапі закріплення знань при вивченні дисципліни “Безпека життєдіяльності”.

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. Методика використання аналізу конкретних ситуацій в педагогічній практиці відома під назвою “Гарвардський метод”. Вона розроблялась у працях: Г.С.Батигіна [1, с.58], О.Г.Смалянінової [2], Т.М.Бойко [3], Мак Неймора [4]. Практичне впровадження методу базується на позиції активної діяльності суб’єкта навчання. Вона означає розвиток у студентів здібностей ставити перед собою мету, знаходити адекватні методи розв’язання проблеми, формувати особисту точку зору.

Формулювання цілей статті (постановка завдання). У статті надається методика практичного застосування проблемно–ситуативного методу, як засобу підвищення мотивації навчання за рахунок усвідомлення цінності самого процесу збагачення власного досвіду студентів.

Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів. Особливість дисципліни “Безпека життєдіяльності” полягає в тому, що вона має за мету не тільки збагатити студентів певною кількістю знань, а й визначити алгоритми поведінки в надзвичайних ситуаціях. Головне – виховати розуміння, що повсякденне дотримання культури безпеки є необхідною складовою існування самого життя. Сприяти становленню особистості безпечного типу – це сформувати у студентів навички самостійно розуміти, оцінювати конкретну ситуацію, приймати та реалізувати адекватні рішення в нестандартних умовах. Основою для розвитку цих здібностей є застосування на заняттях проблемно – ситуативного методу і системного аналізу реальних небезпечних подій.

Системність науки БЖД очевидна, її чинники складаються з технічних, суспільних, природничих, економічних галузей знань, невід’ємно поєднаних між собою. Єдність і

взаємозалежність знань і досвіду, який накопичило людство, є основою для оволодіння теоретичної складової курсу. Але ми повинні навчити застосовувати знання, бо головна формула безпеки: “Небезпека, що пройдена, безпечна”, – залишається незмінною. З метою навчити студентів робити системний аналіз небезпеки, встановлювати причинно–наслідкові зв’язки між складовими небажаної події, розвивати навички аналізу й узагальнення фактичних даних, теоретичних положень і практичних надбань, на підсумковому етапі вивчення курсу БЖД є виконання комплексного аналізу реальної небезпеки.

Студентам пропонується, дотримуючись логічної послідовності, проаналізувати реальну надзвичайну ситуацію, що відбулась протягом останнього року. До необхідності постійно знайомитись з джерелами інформації студенти привчаються, опрацьовуючи кожную тему. Кожна розповідь про несприятливі події буде незакінченою, поки не проведений її кількісний аналіз. Тому на занятті огляд інформаційних новин Міністерства надзвичайних ситуацій є обов’язковою складовою. Однак, інформація набуває цінності тільки тоді, коли вона не тільки отримана, але й опрацьована і надана у зручній для осмислення формі. Навчити працювати з інформацією – це ще одна мета, що реалізується під час виконання комплексного аналізу. Дане завдання є логічним завершенням курсу дисципліни “БЖД”, охоплює усі її тематичні блоки. Студентам пропонується проводити аналіз події за наступними напрямками:

1. Інформація про надзвичайну ситуацію (з посланнями на джерело)
2. Теоретичне визначення даної надзвичайної ситуації, характеристика шкідливих, небезпечних, вражаючих факторів.
3. Аналіз небезпеки, встановлення її рівня.
4. Визначення ризику
5. Встановлення впливу даної надзвичайної ситуації на природне середовище, інфраструктуру, людину.
6. Розробка алгоритму поведінки людини, яка потрапила в зону даної надзвичайної ситуації.
7. Алгоритм надання домедичної допомоги потерпілим у даній надзвичайній ситуації.
8. Засоби запобігання в даній надзвичайній ситуації.
9. Ліквідація наслідків даної надзвичайної ситуації
10. Інформація про аналогічні надзвичайні ситуації.

Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок у даному напрямку. Таким чином ми бачимо, що робота над завданням дає можливість студентам ще раз замислитись над цінністю життя, необхідністю дотримуватись правил безпеки, заздалегідь прораховувати власні можливості перед виконанням певної дії. Виконання роботи за визначеним планом дозволяє ґрунтовно проаналізувати чинники, які впливають на здоров’я і працездатність людини, визначають умови її існування та життєдіяльності. Підтверджує головне правило безпеки: передбачити, уникати, діяти.

Література

1. Батигін Г.С. Ситуативний аналіз як метод дослідження. М. Аспект –Прес, 1995. – С.58 – 62.
2. Смоляннінова О.Г. Дидактичні можливості кейс–методу в навчанні студентів. WWW.ntnu.nnov.ru/RUS/otd_slimetod_upraw_met/klis.dos
3. Бойко Т.М. Активізація самостійної навчальної діяльності студентів. Черкаський ЦНТЕС 2008.
4. Мак Неймор Основи розвитку кейс–методу. WWW.liveliv.ru/buck/100018323/

Н. Зеніна

*– викладач Костянтинівського індустріального технікуму, спеціаліст Вищої категорії,
Викладач – методист*

УДК 372.8+168.522

З ДОСВІДУ РОБОТИ ІСТОРИКО–ЕТНОГРАФІЧНОГО ЦЕНТРУ "БЕРЕГІНЯ"

Дана стаття є результатом узагальнення досвіду викладача Зеніної Н.В. з питань організації науково – дослідницької роботи, розвитку творчого потенціалу студентів. На думку автора, вирішенню подібних завдань, а також здійсненню завдань національного, статевого та родинного виховання можуть слугувати об’єднання, прикладом яких є

історико – етнографічного центру «Берегиня» Костянтинівського індустріального технікуму.

Ключові слова: берегиня, культурологія, генеалогічні дослідження.

Н. Зенина

– Преподаватель Константиновского индустриального техникума, специалист высшей категории, преподаватель – методист

ИЗ ОПЫТА РАБОТЫ ИСТОРИКО – ЭТНОГРАФИЧЕСКОГО ЦЕНТРА "БЕРЕГИНЯ"

Даня стаття являється результатом обобщения опыта преподавателя Зениной Н.В. по вопросам организации научно – исследовательской работы и развития творческого потенциала студентов. Автор доказывает, что решению подобных заданий а также реализации задач национального полового и семейного воспитания могут служить объединения, примером которых является историко – этнографический центр "Берегиня"

Ключевые слова: берегиня, культурология, генеалогические исследования

N. Zenina

– Zenina N – teacher of Kostyantynivka industrial technical school, teacher of the highest qualification, methodologist.

ABOUT THE WORK EXPERIENCE OF HISTORICAL AND ETHNOGRAPHICAL CENTER "BEREGYNYA".

In the article the teacher shows the results of experience summarizing in the problem of reseach work organization and development of creative potential of student. The author proves that such associations as "Beregynya" may help to solve the problems of national, sexual and family education of youth/

Key words: Beregynya, cultural science, genealogical research.

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок з важливими науковими та практичними завданнями. Важливим аспектом в контексті формування всебічно розвиненої особистості, розвитку її творчого потенціалу та здійснення завдань національного статевого та родинного виховання є (крім власне роботи на навчальних заняттях) система позакласних заходів, складовою яких може бути визнана діяльність студентських об'єднань, сформованих у відповідності з інтересами, схильностями та уподобаннями самих студентів.

Ми виходили з того, що подібне звернення до традицій, поглиблення знань теоретичного матеріалу та формування принципів здорового способу життя може проводитись через створення та діяльність історико – етнографічного центру

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 етнографів дослідників історії релігії та педагогів практиків розглядають проблему використання духовних цінностей та надбань в системі виховання всебічно розвиненої особистості та формування принципів здорового способу життя (Т.Кара–Васильєва, З.Чегусова, З.Косидовський, В.Наулко, Т.Ніколаєва). Як правило вони беруть за основу певні аспекти діяльності людини: духовна та матеріальна культура як цілісність, історія костюму, сучасний стан традиційних ремесел тощо.

Формулювання цілей статті (постановка завдання). В статті розглядається система дій, спрямованих на створення студентського об'єднання (історико – етнографічного центру), визначаються можливі напрямки роботи подільного об'єднання, способи реалізації означених напрямків та аналіз результатів діяльності історико – етнографічного центру.

В перше робиться спроба комплексного підходу до вирішення завдань національного статевого та родинного виховання і водночас, залучення студентів до дослідницької роботи, в тому числі, до проведення досліджень генеалогічного характеру.

Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів. Історико–етнографічний центр „Берегиня" існує в Костянтинівському індустріальному технікумі з 1993 р. як складова частина культурологічного комплексу, куди входять кабінет культурології, етнографічний музей і центр „Берегиня".

Достатньо довгий час існування дозволяє нам підвести певні підсумки своєї роботи.

З чого ж все почалося?

Нам доведеться повернутися до подій початку 90–х років минулого століття. В часи перебудови в Радянському Союзі значно посилюється інтерес до забутих сторінок історії, відкриваються факти, що замовчувались протягом кількох десятиліть, висвітлюються найбільш проблемні, болючі питання історії України та її народу, окремих його представників. Доступною стає інформація генеалогічного характеру. Оживають традиції святкування Різдва, Великодня, Трійці.

Історія постає не сухим збірником фактів, а набуває проблемності, емоційності, неоднозначності. В таких обставинах в Костянтинівському індустріальному технікумі розпочинає свою роботу гурток з вивчення традицій та звичаїв українського народу під назвою „Моя Україна”. В той час його діяльність проходила в трьох площинах:

1. теоретичні дослідження, набуття навичок роботи з літературою;
2. збирання експонатів етнографічного характеру;
3. випуск стінної газети „Берегиня”.

Назва цієї газети виявилася доленосною. Адже термін „Берегиня” не є однозначним. У давні дохристиянські часи наші предки називали Берегинями тих богинь, що оберігали домашнє вогнище, берегли лад і спокій в оселі (подібні функції виконували давньоримські Лари та Пенати). Берегинями ж називали русалок, які жили при берегах річок і яких треба було берегтися. [5,с.385] Мабуть, саме тому жодна з проблем, які ми розглядали в своїй роботі не обходилося без звернення до інформації про магічні потойбічні сили, що бережуть нашу домівку, одяг і їжу, що дарують нам захист і допомогу, але потребують певної поваги. З 1998 р. гурток набуває статусу історико–етнографічного центру, змінює назву (саме відтоді ми називаємося „Берегинєю”) і розробляє свій герб. В його основі – стародавнє зображення Берегині – жінки з піднятими у молитовному жесті руками [Зс.250]. До речі, подібні зображення покладені в основу одного з православних іконотрафічних типів Богородиці: Богоматір Оранту (з грецького „Та, що молиться”) зображують з піднятими до небес руками. Так поступово викристалізувалися внутрішній зміст та зовнішня атрибутика „Берегині”.

Надзвичайно важливою віхою в діяльності центру став 2000 рік. Саме тоді в Костянтинівському індустріальному створюється єдиний культурологічний комплекс.

Зупинимося на роботі одної з його складових – етнографічного музею, експозиція якого з самого початку формувалась в трьох напрямках:

1. предмети старовини. Найбільш давній з них нараховує майже три тисячі років – це пряслице з поселення скіфського часу (нині – селище Лихачівка під Полтавою). Є в музеї експонати, що служили людям з кінця ХІХ – початку ХХ ст.: рушники та сорочки, [4,с.28] господарський реманент (особливо цікавить відвідувачів лопата, якою виймали хліб з печі – одразу згадується казка про Івасика Телесика), рубелі та праски, горщики тощо;

2. речі виготовлені руками самих студентів. Під час навчальної практики 2000. дівчата–технологи зробили чудовий оберег – один із символів нашого культурологічного комплексу. Пам'ять про студентів – колишніх випускників залишилася в триптихові „Різдво” та серії акварелей „Чотири пори року” (Костенко Ю., 2001 р), вишиванці „Колядка” (Швиденко Т., 2002р.) композиція зі шкіри „Квітуча гілка” (Кучерявих О., 2003 р.), колекція етнічних ляльок (2007р.)

3. речі, надані музею приватними особами та організаціями. До 70–річниці КІТ наші колишні випускники, що працюють на Бучанському скляному заводі під Києвом, подарували музеєві козацьку шаблю – прекрасний приклад відродження гутництва – виготовлення виробів з гарячої пластичної скляної маси. [1,с.40] А як кортить перебрати струни оздобленої інкрустацією бандури – дарунка Костянтинівської школи мистецтв!

У кожній речі, скільки б років, десятиліть чи століть їй не було – своя історія. Дізнатися про неї, хоча б у загальних рисах, донести інформацію до інших – в цьому полягає основне завдання нашого музею, Робота з підготовки та проведення екскурсій є досить кропіткою та відповідальною – адже відвідувачами музею є не тільки студенти (денне, заочне та вечірнє відділення), а й учні шкіл міста та гості технікуму.

Надзвичайно важливим напрямком роботи центру є генеалогічні дослідження. Двадцятье сторіччя для України – це час революцій, воєнного лихоліття і масових переселень як результатів індустріалізації, повоєнної відбудови та депортацій. Все змішалось на наших землях, і люди стали втрачати відомості про своїх предків. Якщо не займатися цим питанням зараз, то наступні покоління остаточно залишаться без історичних коренів. Особливої уваги

заслуговують дослідження, об'єднані темою „Моя родина в роки Великої Вітчизняної війни”. Перегортаючи їхні сторінки, дивуєшся тому, який об'єм роботи був виконаний авторами. Викликає повагу навіть перелік документів використаних в процесі підготовки: матеріали міського краєзнавчого музею (Лутанюк Н.), матеріали листування з Українською спілкою в'язнів – жертв нацизму та Українським національним фондом „Взаєморозуміння та примирення” при Кабінеті Міністрів України, ксерокопії червоноармійських книжок (Єрмоленко Ю.), матеріали щодо бойового шляху 24-го полку зв'язку, де проходив службу прапід (Церингер Б.), листи з фронту та повідомлення про зникнення без весті (Омельченко В.), численні фотографії. В роботах представлені малюнки і вірші – твори студентів, проникненні величезною повагою до своїх предків та захопленням їхнім героїзмом і мужністю.

Зі сторінок творчих робіт дивляться на нас колишні фронтовики – молоді, усміхнені, у військовій формі тієї епохи. Майже нікого з них немає зараз поруч зі своїми правнуками, для яких матеріал щодо подій Другої світової та Великої Вітчизняної воєн перетворився на історію їхніх родин, дозволивши встановити зв'язок між минулим і сьогоденням. Про високий рівень та глибину студентських генеалогічних досліджень свідчить те, що в травні 2007 р. робота студента першого курсу Чернова А. зайняла I місце в регіональному конкурсі студентських творчих робіт, присвячених Дню Перемоги у Великій Вітчизняній війні.

За результатами своєї діяльності учасники центру виступають на підсумкових засіданнях. Можна виділити найбільш цікаві з них:

„Традиції та побут українського народу” (1998 р.), „Світ рослин в уяві та побуті українців” (1999 р.), „З лялькою через віки та країни ” (2000 р.), „Одвічні людські цінності в світлі Біблейських сказань: погляд через віки” (2002 р.), „Світ, де мрія оживає (2003 р.), „Мій дім – моя фортеця” (2004 р.), „Чарівні сили осені і літа” (2006р.), „Історія живе в речах” (2007р.).

В 2005–2006 навчальному році „Берегиня” розпочинає роботу з вивчення традицій календарно–сімейної обрядовості в Україні. Результатом стало створення циклу відео – програм, що використовуються на заняттях з культурології та Історії України, а також під час позакласних заходів.

Виступи на відкритих підсумкових засіданнях, участь у підготовці та створенні відеопрограм, проведення екскурсій до музею – все це збагачує досвід студентів, сприяє формуванню у них грамотного, культурного мовлення, уміння контролювати свої емоції та не боятися публічних виступів, слідкувати за зовнішнім виглядом. Комплекс подібних умінь та навичок допомагає становленню людини з високим рівнем культури спілкування.

Робота в центрі надає змогу вирішити ще одне завдання: розширити та поглибити знання студентів з обраної ним спеціальності. Студенти–технологи на занятті „З лялькою через віки та країни” знайомилися з історією порцелянових ляльок німецького (мейсенська порцеляна) та українського виробництва, а на занятті „Мій дім – моя фортеця” – дізналися про минуле та сьогодення такого звичного для нас предмету, як дзеркало. Взагалі переплетіння проблем теоретичного характеру, елементів дослідницької роботи та питань практичної спрямованості є характерним для роботи центру. На згаданому вже занятті „Мій дім – моя фортеця” студенти–електрики познайомили присутніх з історією побутових електроприладів та загальними правилами їхнього використання. Виступ майбутніх економістів доповнювали зібрані ними відомості про коливання цін на ринках та в магазинах міста з серпня до листопада 2004 р., а також приклади ведення господарської та касової книг в сім'ї.

На занятті „Одвічні людські цінності в світлі Біблейських сказань” вдалося цікаво поєднати проблематику відношення до рідної землі як Землі Обітованої з питанням професійної орієнтації спеціальності „Фінанси”. Мова йшла про одну з археологічних знахідок на біблейських землях – частину архіву своєрідної банківської фірми "Мураш і сини" часів Вавилонського полону. Сто п'ятнадцять документів, записаних клинописом на глиняних табличках, відбивають широкі міжнародні зв'язки цієї іудейської родини. Фірма отримувала за посередництво високу відсоткову ставку – двадцять процентів. [2,с.148] Серед підписів на документах досить багато іудейських прізвищ. Це доводить що частина переселенців жила у великому достатку. Але, незважаючи на це, народ не забував своєї Батьківщини...

Іноді наслідки підсумкових засідань бувають досить непередбачуваними. В листопаді 2006 р. в рамках обласної наради директорів з питання узагальнення досвіду роботи викладачів КІТ нами проводилося заняття "Чарівні сили осені і літа". Весільна обрядова пісня "Горіла сосна", яка була відреставрована і представлена в ході розгляду одного з питань, сподобалась настільки, що була висунута на одну з номінацій фестивалю „Студентство – за розквіт України”, що майже десять років проводиться на базі технікуму. А цей успіх виводить нас до участі в регіональному фестивалі "Зоряні весни".

Безумовно, певним підсумком роботи центру стало відкрите засідання за темою «Історія живе в речах», що базувалося на матеріалах експозиції етнографічного музею КІТ. В доповідях студентів перепліталися теоретичні знання, отримані на заняттях з технології скла, відомості про історію та сьогодення українських вишивок та етнічних ляльок, перегорталися сторінки історії КІТу та його будівель. Окрасою заняття стали майстер – класи з художнього розпису скла та виготовлення й використання в сучасному інтер'єрі виробів з солоного тіста.

Подібні заняття підсумкового характеру і зараз є актуальними для «Берегині» – адже наближається 15 річниця її існування.

Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок у даному напрямку. Підсумовуючи вище викладене, можна визначити, що організація діяльності історико–етнографічного центру може стати основою для розробки та вдосконалення методик залучення студентів до активної участі в навчальному процесі, формування у них навичок дослідницької роботи. Використання духовних цінностей та надбань українського народу, формування принципів здорового способу життя; використання історично обумовлених традицій національного статевого та родинного виховання може допомогти у вирішенні завдання формування всебічно розвиненої особистості та розвитку її творчого потенціалу.

Література

1. Кара–Васильєва Т., Чегусова З. Декоративне мистецтво України ХХ ст.: у пошуках великого стилю. – К.: Либідь, 2005. – 520с.
2. Косидовский З. Библейские сказания – М.: Тара: Книжный клуб, 2001. – 466с.
3. Культура та побут населення України під ред. Наулко В.І. – К.: Либідь, 1993. – 502с.
4. Ніколаєва Т. Історія українського костюма. – К.: Либідь, 1996. – 340с.
5. Українці: вірування, повір'я, демонологія. – К.: Либідь, 1998. – 400с.

О. Каверіна

– кандидат філологічних наук, доцент, Донецький національний технічний університет

УДК 37.013.2:378

ОРГАНІЗАЦІЙНО–МЕТОДИЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ СТУДЕНТІВ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ КОМУНІКАЦІЇ

Одна з найскладніших проблем якості професійної підготовки майбутніх фахівців безпосередньо пов'язана з організаційно–методичними умовами реалізації моделі з формування готовності студентів до професійної комунікації. Вони ґрунтуються на особливостях навчально–виховного процесу як комплексної системи професійної підготовки і визначають її зміст, методи, організаційні форми та засоби.

Ключові слова: *інтегративний підхід до професійної підготовки, професійна підготовка майбутніх інженерів в процесі формування професійної комунікації, професійно–орієнтовані форми формування готовності до професійної комунікації, навчально–методичний комплекс, готовність майбутніх фахівців технічного профілю до професійної комунікації, інтегративна навчально–пізнавальна діяльність.*

О. Каверина

– кандидат филологических наук, доцент, Донецкий национальный технический университет

ОРГАНИЗАЦИОННО–МЕТОДИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ГОТОВНОСТИ СТУДЕНТОВ К ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОММУНИКАЦИИ

Одна из наиболее сложных проблем качества профессиональной подготовки будущих специалистов непосредственно связаны с организационно–методическими условиями реализации модели по формированию готовности студентов к профессиональной коммуникации. Они базируются на особенностях учебно–воспитательного процесса как комплексной системы профессиональной подготовки и определяют ее содержание, методы, организационные формы и методы.

Ключевые слова: интегративный подход к профессиональной подготовки, профессиональная подготовка будущих инженеров в процессе формирования профессиональной коммуникации, профессионально–ориентованные формы формирования готовности к профессиональной коммуникации, учебно–методический комплекс, готовность будущих специалистов технического профиля к профессиональной коммуникации, интегративная учебно–познавательная деятельность.

О. Kaverina

– Candidate of Science in Philology, assistant–professor, Donetsk National Technical University

ORGANIZATIONAL–METHODICAL CONDITIONS OF THE STUDENT FORMATION READINESS FOR THE PROFESSIONAL COMMUNICATION

One of the most difficult problems of the professional training quality of the future specialists is organizational–methodical conditions of the formation readiness professional communication model. They are based upon the learning– educational process peculiarities as the complex unit of the professional training and define the contents, methods, organization forms and means.

Key words: integrative approach, professional training of the future engineers in readiness formation for the professional communication, methodical complex, professional–oriented forms of teaching.

Постановка проблеми. Освіта і суспільство є невіддільними один від одного поняттями. Науково–технічний розвиток, глобальні зміни, які мають місце в суспільстві і цивілізації в цілому, перехід до наукомісткого виробництва відбиваються на стані освіти.

Суспільство дає соціальне замовлення системі вищої освіти на підготовку сучасної моделі спеціаліста, ядром якої є розвиток особистості з системою ціннісних орієнтацій, мотивів діяльності, здатністю до самоаналізу і самовдосконалення у поєднанні з професійно значущими знаннями і вміннями.

Внаслідок прискорення темпів науково–технічного прогресу і переходу суспільства до сучасної постіндустріальної епохи різко зростає статус освіченої та висококультурної особистості як на виробництві так і в невиробничих сферах. А відтак виникає необхідність не тільки і навіть не стільки в знаннях, скільки в готовності та здатності отримувати нову інформацію та вчасно й ефективно її застосовувати. Однак головними недоліками традиційної системи вищої технічної освіти є: стандартизація освітнього процесу, за яким навчання орієнтується на можливості середнього студента; уявлення про студента як про об'єкт педагогічного впливу; догматизм у розкритті змісту навчально матеріалу, орієнтація на передачу «готових» знань; імперативний стиль управління інтегративною навчально–пізнавальною діяльністю студентів; відсутність цілісності, упорядкованості знань, що суттєво знижує ефективність інтелектуальної діяльності студентів; ігнорування внутрішнього світу особистості, що призводить до погіршення психологічної атмосфери особистісних контактів викладача і студента, і, як результат, до втрати впливу на становлення особистості фахівця.

Аналіз останніх досліджень. Одним із напрямів, що отримали останнім часом прискорений розвиток у педагогічній теорії і практиці, є ідея інтеграції. За останні 5–10 років

у педагогічній пресі та науковій літературі ряд авторів (С.Гончаренко, Ю.Мальований, А.Данилюк, О.Комар, І.Кошмина, В.Фоменко, В.Колесина та ін.) висвітлюють різні тенденції та перспективи інтеграції в освіті. Ця ідея стала провідною на межі XIX і XX сторіч.

Інтегративний підхід до проектування змісту освіти передбачає групування дисциплін із їх наступною інтеграцією, що дозволяє підвищити упорядкування циклу дисциплін та його цілісність, сприяє формуванню у майбутніх інженерів цілісних систем професійних знань та інтелектуальних умінь.

Основні загальнотеоретичні положення концепції інтегрованого підходу до формування готовності студентів до професійної комунікації в процесі професійної підготовки не суперечать загальнодидактичним принципам навчання у вищій школі. Нагадаємо, що до основних загальнодидактичних принципів навчання відносимо науковість, системність, доступність, свідомість. Як основні дидактичні принципи навчання проявляються за умов такого педагогічного нововведення як інтегративний підхід до формування готовності студентів до професійної комунікації, як змінюється зміст цих принципів для створення умов ефективного функціонування навчального процесу з урахуванням викликаних ним змін? Зупинимось коротко на цьому питанні.

В умовах інтегративного підходу до освіти посилення професійної спрямованості у оволодінні гуманітарних дисциплін в процесі професійної підготовки може бути досягнутим за допомогою їх інтеграції із предметами професійно-технічного циклу. Інтеграція гуманітарних та технічних дисциплін – це актуальний сучасний принцип навчання, який забезпечує вирішення основних соціально-економічних і педагогічних завдань професійної підготовки. Сутність принципу профспрямованості складається із орієнтації змісту, цілей, методів, форм організації системи навчання на майбутню професійної діяльності студентів-інженерів. Ця орієнтація не має на меті будь-який утилітарний підхід, не націлює на відбір змісту, який має тільки практичну цінність. У вищих технічних навчальних закладах гуманітарна підготовка повинна бути фундаментом всебічного розвитку особистості майбутнього інженера, розвивати прийоми цієї навчально-пізнавальної діяльності. Засвоєння базових гуманітарних (в першу чергу мовних) інваріантних знань має раціонально поєднуватися з варіантними курсами, які відрізняються за об'єктом й глибиною засвоюваного гуманітарного матеріалу.

Мета статті – на основі теоретичного аналізу визначити та обґрунтувати організаційно-методичні умови професійної підготовки майбутніх інженерів в процесі формування готовності до професійної комунікації.

Виклад основного матеріалу дослідження. Зміст мовного матеріалу повинен варіювати залежно від основної професії майбутнього інженера: економічної, хімічної, металургійної, металооброблювальної та ін. Відповідно до цих груп професій повинен будуватися зміст навчання лінгвістичних дисциплін з метою формування готовності до професійної комунікації в процесі професійної підготовки. Не менш важливим з точки зору забезпечення їх профспрямованості є питання про структуру навчальної дисципліни (порядок розташування навчальних тем та їх варіювання з урахуванням профілю дисципліни) й структуру навчального плану, що впливає на шляхи реалізації міждисциплінарних зв'язків лінгвістичних дисциплін, на забезпечення опорних лінгвістичних знань майбутніх інженерів для засвоєння професійних знань й умінь.

Здійснення інтеграційних зв'язків лінгвістичних дисциплін у вищих технічних навчальних закладах має свої особливості, пов'язані із наявністю декількох циклів навчальних дисциплін: загальноосвітнього, який складається із гуманітарного та соціально-економічного циклів й професійно-технічного, що поєднує цикли загальнотехнічних й спеціальних дисциплін. Наявність циклів дисциплін значно посилює роль інтеграційних процесів, які передбачають наявність внутрішньоциклових й міжциклових зв'язків.

Таким чином, в умовах інтеграції відбувається посилення дії загальнодидактичних принципів навчання в процесі професійної підготовки майбутніх фахівців технічного профілю, з'являється тенденція до їх взаємодії в реальному процесі навчання. В умовах

інтегративного підходу посилюється цільова спрямованість усіх принципів, спрямована на вирішення завдань формування системного мислення майбутніх інженерів, цілісного уявлення про свою майбутню професійну діяльність.

Ці принципи перебувають у відповідності до основних принципів і закономірностей дидактичної інтеграції, про які згадувалося вище. Зробимо спробу доповнити ці принципи з урахуванням того, що система навчання «іноземна мова» належить до гуманітарного циклу дисциплін.

Так, основними принципами формування інтегрованих знань студентів з гуманітарних дисциплін є: пріоритет кінцевої мети (професійна підготовка і розвиток особистості інженера є двоєдиною ціллю професійної освіти, що передбачає оптимальне поєднання спеціальних та гуманітарних знань у її змісті); єдність загальної та професійної культури (культурологічна підготовка інженера є повноцінним компонентом цілісної системи його професійної освіти); професійна спрямованість (орієнтація гуманітарних дисциплін на практичні потреби студентів, їх інтереси і запити, що передбачає органічне поєднання технічних та гуманітарних складових); креативність (формування системи інтегрованих знань з гуманітарних дисциплін сприяє реалізації творчого потенціалу майбутнього інженера); гуманізація (формування не лише професіонала, а й особистості майбутнього інженера можлива за умови пріоритету гуманістичних ідей у процесі професійної підготовки); метапредметність (процес вивчення гуманітарних дисциплін у технічних університетах доцільно реалізувати шляхом метапредметів – систем інтегрованих знань, зміст яких базується на знаннєвій основі кількох гуманітарних дисциплін і об'єднаний спільною дидактичною метою); модулювання і розвиток (модель системи інтегрованих знань з гуманітарних дисциплін у технічному університеті відображає її сутність з урахуванням змінності системи та можливостей її розвитку) [1, с. 296].

Базуючись на основних положеннях теорії дидактичної інтеграції, звернемо нашу увагу на головні критерії відбору змісту навчального матеріалу із формування готовності студентів до професійної комунікації в процесі професійної підготовки.

Теоретичні основи такої системи критеріїв базуються на загальній концепції розвитку професійної освіти, згідно з якою передбачається посилення гуманітарної підготовки у вищих технічних навчальних закладах, встановлення раціонального співвідношення технічної та гуманітарної складових вищої освіти, формування творчого мислячого спеціаліста, а також визначаються проблематика інтеграції та систематизації змісту сучасної професійної освіти. Ці проблеми можна вирішити на принципово новому рівні конструювання змісту освіти, а саме – метарівні, що передбачає функціонування в технічних університетах навчальних метапредметів, у змісті яких органічно поєднуються предметні та інтегративні блоки знань.

До критеріїв відбору змісту професійної комунікації в контексті інтеграції змісту навчання відносимо такі: важливість гуманітарної освіти для цілісного формування особистості майбутнього інженера; формування інтегративних зв'язків між різними елементами змісту гуманітарних дисциплін; теоретична та практична важливість навчального матеріалу як органічна єдність; дидактичні та методичні можливості реалізації навчального матеріалу в процесі викладання та навчання; психолого–педагогічна детермінованість закономірностями розвитку особистості та закономірностями соціального розвитку; цілісне відображення завдань творчого характеру; професійна важливість конкретних знань з гуманітарних дисциплін відповідно до специфіки професійної діяльності майбутнього інженера та необхідного рівня загальнокультурного розвитку особистості; забезпечення взаємозв'язку та оптимального співвідношення між гуманітарними та професійними знаннями, вміннями та навичками; забезпечення засвоєння інваріативного змісту мовних дисциплін, необхідного для формування культурного рівня майбутнього інженера; відповідність фактичного матеріалу сучасним тенденціям розвитку науки та виробництва; забезпечення засвоєння фундаментальних лінгвістичних понять; доступність навчального матеріалу, його відповідність реальним можливостям учнів; наявність

відповідної матеріально–технічної бази для засвоєння даного навчального матеріалу; урахування міжнародного досвіду побудови навчальних програм.

Для досягнення глобальної мети, а саме – формування готовності студентів до професійної комунікації майбутнього фахівця – нами розроблений навчальний комплекс, який дозволяє здійснювати інтеграцію гуманітарних й фахових дисциплін у реальному освітньому процесі, забезпечувати успішне формування міждисциплінарних професійних знань і вмінь та є дидактичним засобом, який найадекватніше відповідає цій мети.

Інтегративний навчальний комплекс, на нашу думку, включає: типовий навчальний план і програми; навчальні посібники; методичні вказівки; систему методів, засобів і форм організації навчально–пізнавальної діяльності, спрямованих на забезпечення взаємозв'язку гуманітарних й спеціальних дисциплін; систему контролю результатів формування готовності до професійної комунікації.

У типовому навчальному плані, в програмах дисциплін визначені цілі, завдання, зміст і структура системи підготовки майбутніх фахівців до професійної комунікації. Навчальні посібники укладені з метою формування узагальнених знань, умінь і навичок на основі інтеграції змісту гуманітарних дисциплін. Вони включають навчальний матеріал двох циклів дисциплін (гуманітарних і технічних), орієнтованих на його засвоєння й на формування у майбутніх фахівців умінь встановлювати взаємозв'язки, здійснювати міждисциплінарне перенесення знань з одного предмета на інший.

Для здійснення інтеграції гуманітарних дисциплін з фаховими дисциплінами необхідно, щоб навчальні плани й програми містили базисну й інтегративну частини. Базисна частина повинна включати тематику, яка вивчається тільки в межах базової навчальної дисципліни (наприклад, «Англійська мова» і «Українська мова»). Інтегративна частина буде відображати інтегративні зв'язки іноземної мови з конкретною фаховою дисципліною, інтегративна частина не повинна бути суворо регламентованою, що обумовлено більшим динамізмом професійного навчання, появою нових спеціальностей тощо.

У загальній структурі дидактичної інтеграції гуманітарних дисциплін в якості організаційних форм її реалізації можуть виступати різні форми організації навчального процесу – інтегративні курси, інтегровані лекції, семінари, методичні проекти, ділові й рольові ігри тощо. При цьому вони будуть називатися інтегративними, оскільки поєднують у собі форми організації різних навчальних дисциплін.

Отже, якісна характеристика інтеграції змісту гуманітарної й професійної освіти безпосередньо залежить від процесуального аспекту, тобто від того, якою мірою реалізується в процесі навчання інтеграція форм, засобів, методів навчання.

Висновки. Інтеграцію гуманітарної і технічної освіти можуть забезпечити тільки ті методи, засоби й форми організації навчально–пізнавальної діяльності майбутніх інженерів, які дозволяють вирішувати різні завдання творчого характеру з професійним відхиленням, які вимагають аналізу і синтезу знань, умінь і навичок. Однією з умов, що забезпечують інтегрований зв'язок матеріалу дисциплін, які вивчаються, є узгодження із часом вивчення цих дисциплін. На наш погляд, уже на другому курсі зміст гуманітарних дисциплін може містити елементи змісту спеціальних дисциплін. Таким чином, майбутні інженери уже на молодших курсах впевнюються у важливості вивчення гуманітарних дисциплін для їх професійної підготовки. Такий інтегративний зв'язок підсилює мотиваційну сферу, підвищує інтерес до матеріалу, до майбутньої професії.

Література

1. Вознюк О.М. Гуманітарні інтегровані знання студентів технічних університетів як система /О.М.Вознюк // Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми: Зб. наук. пр. – К., Вінниця: 2004. – Вип. 6. – 296 с.
2. Конох А.П. Професійна підготовка майбутніх фахівців із спортивно – оздоровчого туризму / Конох А.П. – Запоріжжя: Запорізький національний університет, 2006. – 456 с.

3. Котлярова О.О. Особливості організації вищої освіти в країнах Європи на сучасному етапі / О.О.Котлярова // Вища освіта України – Додаток 4 – 2006 р. – Тематичний випуск «Вища освіта України у контексті інтеграції до Європейського освітнього простору» – С.121–127.

Є. Карутін

– старший викладач Української Інженерно–педагогічної Академії

УДК 378.145 (045)

ФАХОВА ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ІНЖЕНЕРІВ – ПЕДАГОГІВ

Стаття присвячується проблемам фахової підготовки у Вищих навчальних закладах.

Ключові слова: фахова підготовка, інженери–педагоги, ВНЗ, професійне навчання.

Е. Карутин

– старший преподаватель Украинской Инженерно–педагогической Академии

ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ПОДГОТОВКА БУДУЩИХ ИНЖЕНЕРОВ–ПЕДАГОГОВ.

Статья посвящается проблемам профессиональной подготовки в Высших учебных заведениях.

Ключевые слова: спецподготовка, ВУЗ, инженеры–педагоги, профессиональное обучение

Е. Karootin

The senior teacher of the Ukrainian Engineering – pedagogical Academy.

THE VOCATIONAL TRAINING OF FUTURE ENGINEERS – TEACHERS.

This article is devoted to the professional training of the future engineers – teachers.

The main words: Vocational training. High educational centre. Professional studying.

Актуальність: Кардинальні зміни, що відбуваються в суспільному житті України, висувають високі вимоги до особистісних та професійно значущих якостей національних кадрів з вищої освіти. Все більше актуальними у професійній діяльності стають активність, ініціативність, самостійність, висока відповідальність спеціаліста, що неможливо без професійної компетентності на основі фундаментальних знань, які забезпечують мобільність і адаптивність до динамічних умов ринку праці. У зв'язку з цим надзвичайно гостро постає проблема оновлення змісту та впровадження ефективних технологій професійної підготовки фахівців.

Удосконалення підготовки інженера– педагога розглядається сьогодні як невід'ємна складова реформи системи вищої педагогічної освіти в цілому. Чітким орієнтиром вирішення цього повинен стати Державний стандарт вищої освітньої галузі “Інженерна– педагогіка”. Її головна мета полягає у підготовленій до життя й активної трудової гуманістичної і природовідповідної перетворюючої діяльності в умовах сучасного високотехнологічного інформаційного суспільства, життєво необхідних знань, умінь і навичок ведення домашнього господарства і сімейної економіки, основних компонентів інформаційної культури студентів, забезпеченні умов для їх професійного самовизначення, вироблення в них навичок творчої діяльності, вихованні культури, здійсненні допрофесійної та професійної підготовки за їх бажанням і з урахуванням індивідуальних можливостей.

Мета: Дослідження формування системи знань у майбутніх інженерів–педагогів.

Аналіз основних досліджень та публікацій. Проблеми фахової підготовки майбутніх педагогів – інженерів були предметом уваги багатьох провідних вітчизняних дослідників: В.І.Андріяшина, І.С.Волощука, А.В.Вихруща, О.І.Гедвілло, В.Г.Гетти, Р.С.Гуревича, В.І.Гусєва, П.В.Дмитренка, О.М.Коберника, В.В.Кузьменка, В.М.Мадзігона, Н.Г.Ничкало, В.К.Сидоренка, Г.В.Терещука, В.П.Титаренко, Д.О.Тхоржевського, О.Т.Шпака, М.С.Янцура та інших.

Різним питанням змісту та методики підготовки майбутніх педагогів – інженерів присвячені дослідження Ю.Ю.Белової, В.В.Борисова, В.М.Буринського, В.В.Васенка, І.Є.Каньковського, Л.Г.Козачок, М.С.Корця, Т.В.Кравченко, В.П.Курок, Є.І.Мегема, Д.О.Лазаренка, В.М.Назаренка, Л.В.Оршанського, А.М.Плутка, Б.В.Прокоповича,

Г.І.Разумної, Д.Ф.Рудика, Б.В.Сіменача, В.В.Стешенка, В.Б.Харламенко, М.О.Ховрича, В.І.Чепка тощо.

Постановка завдання. Метою роботи є дослідження формування системи знань у майбутніх інженерів–педагогів в умовах інтеграції України до європейського економічного простору.

Виклад основного матеріалу дослідження. Одним із ефективних засобів фундаменталізації вищої освіти вважається інтеграція знань. З іншого боку важливим компонентом інтегрування знань для їх систематизації є виділення у змісті освіти фундаментальних, генералізуючих понять, теорій та законів, за допомогою яких виявляються існуючі у системі причинно–наслідкові та корелятивні зв'язки. Генералізація навчального матеріалу дає змогу виділити в ньому головне і другорядне, встановити оптимальну для вивчення послідовність викладу навчальної інформації. Ідея генералізації пов'язана з тим, що в період НТР треба оволодіти загальними принципами і методами науки, які дають можливість забезпечити ґрунтовні знання, не перевантажуючи пам'яті великою кількістю часткових і вторинних факторів. В зв'язку з цим виникає необхідність переструктурування змісту вузівських дисциплін з позицій інтегративного підходу з метою систематизації знань і усунення другорядного та застарілого матеріалу. Створення інтегрованих курсів дає підстави по новому вирішувати проблему фундаментальної підготовки у вищому навчальному закладі.

Фундаментальні предмети – це та теоретична база, яка закладає основи для професійної підготовки. З іншого боку – це й засіб засвоєння змісту професійної діяльності. Фундаментальність підготовки повинна полягати не у засвоєнні навчальних предметів, традиційно віднесених до фундаментальних, а в широті та ґрунтовності, яка забезпечує у перспективі мобільність фахівця, розширює його професійну компетентність, формує готовність до оперативного реагування на можливі зміни у сфері діяльності та до безперервного підвищення кваліфікації. Також це стосується і фахової підготовки.

1. Фахова підготовка має спиратися на ґрунтовну якісну загальну освіту. Вона повинна давати викладачам інтелектуальний базис, потрібний для розв'язання нових проблем у майбутній роботі в школі та для відбору найсуттєвіших знань з маси доступної інформації.

2. У фаховій підготовці треба зробити наголос:

- на формуванні в майбутніх учителів особистих і соціальних навичок (спілкування, вміння адаптуватися, творчість, упевненість у собі, співчуття), потрібних для керівництва класом, роботи в колективі та з батьками;
- на педагогічній практиці, знанні шкільної системи і принципів її функціонування;
- на опануванні відповідних дисциплін та розумінні того, як можна визначити, організувати й передати знання предмета, тобто на дидактичній підготовці матеріалу до викладання;
- на філософських роздумах про цінності та на їхній передачі молоді в плюралістичних європейських суспільствах.

3. Навчальна практика має становити невід'ємну частину фахової підготовки й забезпечувати плавний перехід від навчання до роботи.

4. Фахова підготовка має забезпечити певний мінімум знань відповідних результатів і методів наукових досліджень у педагогіці, а також у таких сферах, як керівництво й наставництво, міжкультурна освіта, нові технології, спеціальна освіта, права людини та демократичне громадянство, знання про Європу і світ і освіта з питань охорони здоров'я та безпеки.

Висновок:

1. Для освіти й підготовки слід навчити 16–19–річних:

- i) керувати власним життям та розвивати впевненість у собі;
- ii) посісти активне й відповідальне місце в демократичному суспільстві, відкритому для міжнародного взаєморозуміння й співпраці;

iii) успішно вступити на ринок праці та/чи освіти й підготовки на більш високому рівні;

iv) цінувати свою культурну спадщину й використовувати власний вільний час з користю.

2.1. Освіта й підготовка мають озброїти молодих людей основними знаннями й навичками, зокрема знаннями принципів нових інформаційних технологій і вмінням користуватися ними, виховати в них прагнення розвивати здатність чітко й критично мислити, застосовувати відкритий та винахідливий підхід до розв'язання

проблем і прийняття рішень, а також почуття соціальної відповідальності. Щоб сприяти мобільності, міжнародному взаєморозумінню й співробітництву та ліпшому розумінню європейської культурної різноманітності, слід передбачити також вивчення щонайменше однієї іноземної мови;

2.2. З метою допомогти тим молодим мігрантам, які залишають обов'язкову школу з недостатнім знанням мови країни, у якій вони мешкають, а також із недостатнім рівнем кваліфікації, треба вжити відповідних заходів, а саме: поліпшення знання мови, адаптованої до потреб молоді, та орієнтацію, спрямовану на інтеграцію до відповідної освіти і підготовки.

3. Освіта і підготовка мають бути спрямовані на заохочення творчого й гнучкого ставлення до активного життя, зокрема бажання й уміння вчитися й пристосовуватися до змін протягом усього життя.

4. Освіта має розвивати в молоді почуття ініціативи й підприємництва та заохочувати молодих людей розглядати себе не лише як шукачів роботи, а й як потенційних організаторів робочих місць.

5. Освіта й підготовка повинні бути достатньо широкими і гнучкими, щоб забезпечити можливість переходу від одного виду або рівня до іншого, включаючи доступ до різноманітної вищої освіти. Система повинна бути обов'язково відкритою.

6. Уряди мають докласти зусиль, щоб зменшити різницю в престижності різних видів освіти і підготовки та забезпечити усім молодим людям можливість вибору між кількома видами загальної і професійної підготовки.

7. Для створення систематичного переліку досягнень молодих людей оцінка має містити опис набутих ними вмінь.

8.1. Треба встановити тісніші зв'язки між освітою/підготовкою та соціально-економічним життям, наприклад, укладаючи угоди між школою/фірмою, місцевою промисловістю/освітніми радами тощо про стажування вчителів.

Тісніші взаємозв'язки, крім іншого, дадуть змогу:

i) щонайраніше запропонувати всім молодим людям цієї вікової групи трудовий досвід як невід'ємну складову їхньої освіти та/або підготовки;

ii) учням і стажерам одержати практичний досвід, наприклад, у сфері послуг, складання програм для комп'ютерів або ремонту машин, що може одночасно дати їм можливість розвинути навички підприємництва, наприклад, керуючи "мінікомпаніями";

iii) спільно обговорювати розвиток навчальних програм та професійних напрямів;

iv) у процесі підготовки молодих людей використовувати сучасне обладнання;

8.2. Для цього слід зміцнювати співпрацю між міністерствами освіти та іншими установами, які опікуються питаннями освіти й підготовки, наприклад, із Комітетом з людських ресурсів, Міністерством праці, торгівлі і промисловості та ін.

9. Орієнтація на різні види освіти і підготовки має ґрунтуватися на можливостях, а не на престижі. Важливо, щоб орієнтація допомагала молоді визначити її особливі здібності та інтереси з метою прийняття правильних рішень щодо освіти та кар'єри. Це підготує також молодь до таких звичних сфер післяшкільного життя, як із користю для себе використовувати час дозвілля, беручи, зокрема, активну участь у соціальній та культурній діяльності. Це вимагає тісної співпраці між фахівцями з професійної орієнтації та вчителями, яких відповідно треба готувати.

10. Слід ужити позитивних заходів задля заохочення дівчат цієї вікової групи до використання всіх можливостей професійної орієнтації, а також освітніх, професійних і кар'єрних можливостей.

11. Особливу увагу треба приділяти конкретним проблемам, які виникають під час орієнтації дітей мігрантів до вищого етапу середньої освіти.

12. Фахова підготовка вчителів і наставників чи з обраного ними предмета, чи з питань технологій, чи з теорії та практики освіти має на меті підготувати їх до розв'язання різноманітних ситуацій, з якими вони можуть зіткнутися в класі та в стосунках з населенням, пристосувати до швидких змін, розвинути в них якості лідера та навчити їх ліпше розуміти світ праці. Більше того, їм потрібно створити можливість для оновлення знань і навичок, а також вивчення нових методик у системі підвищення кваліфікації. Учителі і наставники, що працюють на курсах фахової підготовки, повинні мати відповідну фахову підготовку та досвід.

13. У рамках діяльності, спрямованої на зменшення нерівності й подолання невдач, слід далі нарощувати зусилля в наданні потрібної допомоги молодим людям, які відчувають труднощі з освітою або підготовкою, та підтримувати їх.

14. Щоб освіта й підготовка, пропонувані цим молодим людям та деяким їхнім учителям і наставникам, стали доступнішими, важливо швидко реагувати і враховувати труднощі, які виникають у різних категорій молодих людей у процесі їхньої інтеграції в суспільство.

15. Для заохочення молодих людей з фізичними й розумовими вадами в продовженні освіти або підготовки по закінченні обов'язкового шкільного курсу слід уживати позитивні заходи. Наприкінці шкільного курсу або підготовки треба докладати всіх зусиль для сприяння участі цієї молоді в житті суспільства та її інтеграції в світ економіки, гарантуючи разом з відповідними соціальними службами доступність належної підтримки та орієнтації.

Література

1. Постійна конференція європейських міністрів освіти 14–та сесія (Брюссель, 7–9 травня 1985 року) Резолюція Про освіту і підготовку молоді віком від 16 до 19 років: проблеми і перспективи
2. Нікітін О., Лисенко Ю. Активна державна політика зайнятості як елемент соціального партнерства на ринку праці, N15, 1998 – Економічні реформи сьогодні.
3. Проблема зайнятості в Україні: статистика і перспективи, /Схід №8, 1999
4. Поспелов Д. Ситуаційне управління М, 1989. – 357с.
5. Лор'єр Ж–Л. Системи искусственного интеллекта. М.: Мир, 1991. – 412с.
Осуга В. Обработка знаний. М.: Мир, 1989. – 327с.

В. Маковецька

– студентка Української інженерно–педагогічної академії

УДК 514.18 (045)

КОМП'ЮТЕР ЯК ЗАСІБ НАВЧАННЯ НА ЗАНЯТТЯХ З НАРИСНОЇ ГЕОМЕТРІЇ, ІНЖЕНЕРНОЇ ТА КОМП'ЮТЕРНОЇ ГРАФІКИ

У статті розглянуто актуальні проблеми та сучасні вимоги до вивчення студентами Нарисної геометрії, інженерної та комп'ютерної графіки з урахуванням інтенсифікації, комп'ютеризації та оптимізації навчального процесу у вищій школі; проаналізовано функції таких комп'ютерних засобів навчання, як графічні редактори та електронні підручники.

Ключові слова: *графічний редактор, Компас, електронний підручник, комп'ютерні технології, нарисна геометрія.*

В. Маковецкая

– студентка Украинской инженерно–педагогической академии

**КОМПЬЮТЕР КАК СРЕДСТВО ОБУЧЕНИЯ НА ЗАНЯТИЯХ ПО
НАЧЕРТАТЕЛЬНОЙ ГЕОМЕТРИИ, ИНЖЕНЕРНОЙ И КОМПЬЮТЕРНОЙ
ГРАФИКЕ**

В статье рассмотрено актуальные проблемы и современные требования к изучению студентами Начертательной геометрии, инженерной и компьютерной графики с учетом интенсификации, компьютеризации и оптимизации учебного процесса в высшей школе; проанализировано функции таких компьютерных средств обучения, как графические редакторы и электронные учебники.

Ключевые слова: графический редактор, Компас, электронный учебник, компьютерные технологии, начертательная геометрия.

V. Makovetskaya

– student of the Ukrainian engineer–pedagogical academy

**COMPUTER AS TEACHING MEAN ON EMPLOYMENTS ON DESCRIPTIVE
GEOMETRY, ENGINEERING AND COMPUTER GRAPHIC**

In the article the issues of the day and modern requirements are considered to the study of Descriptive geometry students, engineering and computer graphic taking into account intensification, computerization and optimization of educational process at higher school; the functions of such computer facilities of teaching are analysed, as graphics editors and electronic textbooks.

Keywords: graphics editor, Compass, electronic textbook, computer technologies, descriptive geometry.

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок з важливим науковим та практичним завданням: Як зробити навчання студентів цікавим, значно підвищити якість знань навіть із самих складних дисциплін? Відповідь проста: залучити до навчального процесу комп'ютерні технології, які зроблять навчальний процес цікавим і різноманітним. За таких умов викладачу знадобиться витратити значно менше часу на активізацію і стимулювання студентів – більшість цих функцій на себе перебере комп'ютерна програма або електронний навчальний посібник. Проте, залучення комп'ютера до навчального процесу супроводжується рядом проблем. У нашому дослідженні ми хочемо зосередити увагу на ускладненнях запровадження комп'ютерних технологій під час навчання студентів Нарисній геометрії, інженерній та комп'ютерній графіці. Не секрет, що для першокурсників технічних вищів однією з першочергових проблем є навчання саме по цій дисципліні. Задача викладача – запропонувати нові підходи до організації навчального процесу, його інтенсифікації та підвищення якості навчання, використовуючи новітні досягнення в галузі науки і техніки.

Чи актуальною є проблема комп'ютеризації навчальних технологій? Відповісти на це запитання можна багатовекторно. По–перше, запровадження Болонських стандартів освіти вимагає перебудови навчального процесу із переходом до пріоритетності самостійної роботи студентів. В результаті, студенти дистанціюються від викладачів під час засвоєння нових знань. Отже, отримуємо дистанційне навчання, для ефективності організації якого першочергового значення набувають електронні навчальні посібники – самоучителі, від якості яких залежить і якість підготовки фахівців. Зрозуміло, що реалізувати електронний підручник можна лише за допомогою комп'ютера.

По–друге, сучасній системі освіти України характерне протиріччя між постійно зростаючим об'ємом інформації, яку необхідно передати учням, і жорстким обмеженням часу на засвоєння цієї інформації. Кожному викладачу відома ситуація, коли з року в рік з'являються все нові і нові навчальні дисципліни, але традиційні дисципліни при цьому також залишаються у

навчальних планах. В результаті дисциплін стає все більше, а часу на засвоєння кожної з них – все менше. За таких умов просто необхідна інтенсифікація навчального процесу. Цю задачу легко можна вирішити завдяки електронним підручникам та навчальним комп'ютерним програмам.

По–третє, звернемо увагу на суто практичну користь від комп'ютеризації навчального процесу. Мова йде про всезагальне проникнення комп'ютерної техніки у соціальні сфери існування сучасної людини. За таких умов знання в цій галузі і навички роботи з комп'ютером необхідні для повноцінного життя в сучасному суспільстві.

Якщо зосередитись на викладанні дисципліни Нарисна геометрія, інженерна та комп'ютерна графіка, то запровадження у навчальний процес графічного комп'ютерного редактора для кожного окремого студента має професійну користь. Усі провідні сучасні промислові підприємства в інженерних відділах комп'ютеризовані і використовують графічні редактори (Компас, SolidWorks, AutoCad). Тому, пройшовши підготовку у вищому навчальному закладі з активним використанням, наприклад, програми Компас, студент отримує ґрунтовну професійну підготовку, що робить його фахівцем високого класу і надає більше шансів вигідно влаштуватись на роботу та отримувати достойну заробітну платню.

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: Проблемою інформаційних технологій у навчальному процесі сьогодні займається велика кількість педагогів–дослідників. Предметом наукового аналізу стають педагогічні підходи до комп'ютеризації навчального процесу (Б.С.Гершунський, Є.І.Машбиць, І.П.Підласий), концептуальні педагогічні положення про дистанційне навчання (О.О.Андреев, В.М.Кухаренко, Є.С.Полат, О.В.Хуторський), психолого–педагогічні проблеми використання комп'ютерів у навчально–виховному процесі (Гж.Кедрович, Ю.І.Машбиць, В.І.Шандригось), інноваційні засоби, методи і форми організації професійної підготовки майбутніх фахівців у вищій школі (В.І.Бондар, А.О.Вербицький, Е.Е. Карпова, Н.В.Кічук, Л.В.Кондрашова, З.Н.Курлянд, Г.О.Нагорна, М.І.Приходько, М.М.Солдатенко, С.О.Сисоева, Р.І.Хмелюк та ін.). Однак, дослідники, здебільшого, зосереджують увагу на стратегічних завданнях та напрямках їх розв'язання. Ми же зосередимо увагу на конкретних шляхах реалізації новітніх інформаційних технологій при вивченні нарисної геометрії, інженерної та комп'ютерної графіки.

Формування цілей статті (постановка завдання): Таким чином, ставимо наступні завдання нашого дослідження:

- визначити сучасні вимоги до організації навчання студентів з дисципліни Нарисна геометрія, інженерна та комп'ютерна графіка;
- проаналізувати можливості графічного редактора Компас при вивченні нарисної геометрії, інженерної та комп'ютерної графіки;
- дослідити особливості та основні вимоги до структури електронного підручника.

Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів: Проаналізуємо зміну ролі та функцій Нарисної геометрії, інженерної та комп'ютерної графіки, як навчальної дисципліни. Традиційно цю дисципліну відносять до циклу політехнічної підготовки, але для спеціальності інженер Нарисна геометрія, інженерна та комп'ютерна графіка набуває професійно орієнтованого значення. При цьому, якісне засвоєння графічної програми є критерієм якості фахівця.

Цікавим є той факт, що традиційне викладання Нарисної геометрії виконує суто розвивальні функції: формує абстрактне мислення у студентів. Але сучасні вимоги до вищої

професійної освіти передбачають, в першу чергу, формування знань, умінь і навичок, що знадобляться в професійній діяльності майбутнього фахівця. Іншими словами, Нарисна геометрія як навчальна дисципліна не має такої розкоші, щоб витратити дорогоцінний час на загальний розвиток, її сучасні функції – це формування професійних якостей майбутнього фахівця. Виходячи з цього, перед викладачем Нарисної геометрії постає подвійне завдання: сформувати базові поняття з дисципліни, досить складні для розуміння, та навчити студентів використовувати для розв'язання практичних завдань навчально–прикладної комп'ютерної програми (наприклад, Компас).

Розв'язати це подвійне завдання за умов катастрофічної нестачі навчального часу вкрай важко. Тому, окрім запровадження дистанційного навчання студентів з використанням якісних електронних навчальних посібників, доречно запровадити в окрему дисципліну для навчання студентів сучасним системам автоматичного проектування, знання яких значно підвищить шанси працевлаштування майбутнього випускника. В навчальному плані така дисципліна може звучати як САПР (системи автоматичного проектування). Такі зміни у змісті освіти є доречними з огляду на підвищення комп'ютерної грамотності студентів та їх привабливості як готових спеціалістів.

Щоб проілюструвати можливості графічного редактора Компас, візьмемо традиційну задачу Нарисної геометрії на перетин тіл обертання (конус з циліндром). В "ручному" режимі побудова лінії перетину таких тіл є проблематичною і працемісткою задачею для студента або інженера. Але в програмі Компас задача вирішується практично без інтелектуальних витрат, потрібні тільки навички роботи з програмою. При використанні графічних редакторів змінюється сам принцип отримання креслення, який носить дедуктивний характер: від загального до приватного. Тобто, спочатку будується просторова модель (рис.1), що значно полегшує уявлення будь-якої складної фігури, і тільки потім система автоматично моделює креслення (рис.2). При цьому практично виключається можливість інженерної помилки, що вкрай важливо в реальних умовах професійної діяльності.

Особливого значення при викладанні дисципліни Нарисна геометрія, інженерна та комп'ютерна графіка набуває використання електронного підручника, де наочність першочергово впливає на швидкість і якість сприйняття інформації, глибину розуміння її суті та рівень сформованих знань у студентів. Саме широкі мультимедійні можливості комп'ютера дозволяють ефективно організувати процес передачі абстрактних знань студентам: кольорові рисунки, анімація, аудіо, відео – все це допомагає засвоїти такі базові теми нарисної геометрії, як види проектування, проектування точки, прямої, площини, перетин прямої з площиною, перетин площин, перетин тіл з площиною та між собою, метод сфер, способи утворення та розгортка поверхонь, аксонометричні проєкції тощо.

В результаті проведеного дослідження було встановлено, що раціональна структура електронного підручника повинна включати наступні розділи [1]:

1. Вступ до дисципліни (предмет, актуальність, мета і завдання вивчення дисципліни, місце і взаємозв'язок з іншими дисциплінами за фахом);
2. Навчальну програму з дисципліни;
3. Методичні вказівки до самостійного вивчення курсу;
4. Основний зміст, структурований за розділами (модулями);
5. Тести, питання, завдання для тренінгу (за розділами);
6. Практичні завдання для самостійної роботи;
7. Словник термінів;
8. Список літератури та посилань;

9. Інформація про автора.

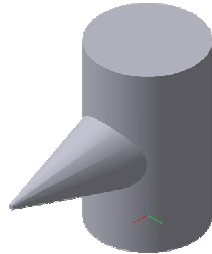


Рис. 1. Просторова модель

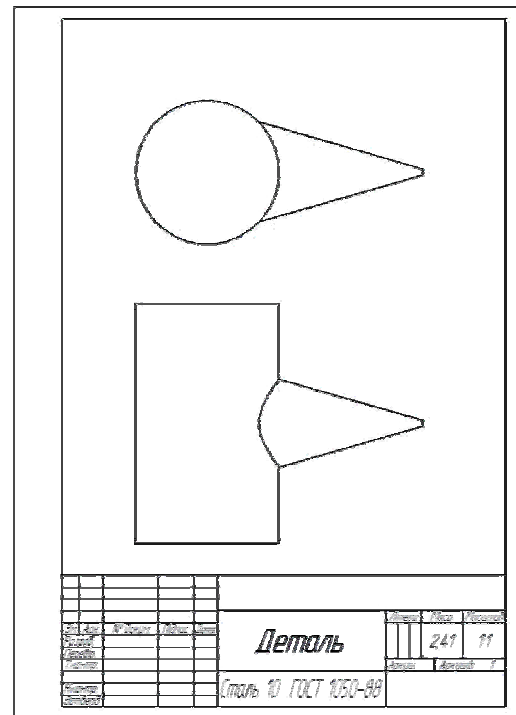


Рис. 2. Креслення: побудова лінії перетину

Повнота підручника за можливістю повинна бути такою, щоб мінімізувати звернення студента до додаткової навчальної інформації.

Серед загальних особливостей електронного підручника можна виділити наступні [2]:

- орієнтація на сучасний діяльнісний підхід у навчанні: активізація навчання за рахунок активного залучення до навчального процесу кожного студента, організації їх самостійної роботи, інтерактивність в роботі, можливість використання елементів підручника в рамках традиційних форм навчання;
- комбіноване використання основних чинників інтенсифікації навчання (посилення цілеспрямованості, підвищення напруженості завдань, поглиблення мотивації, підвищення інтересу до діяльності, збільшення інформативної ємкості занять, прискорення темпу учбових дій);
- велика кількість учбового, довідкового, тестового матеріалу по всіх темах і ефективна організація доступу до цього матеріалу;
- підвищення наочності представлення учбової інформації;
- дружній, ясний і цікавий інтерфейс підручнику, що задовольняє вимогам ергономіки, враховує вікові і особистісні особливості студентів, з можливістю модифікації на основі індивідуальних побажань;
- орієнтація на особистісно-орієнтоване навчання, індивідуалізацію і диференціацію навчання, динамічна генерація навчального і тестового комплексу відповідно до необхідного рівня студента;
- можливість створення проблемних ситуацій, при вирішенні яких студенти не тільки можуть приймати самостійні рішення, але і творчо засвоювати навчальний матеріал;
- контроль над результатами самостійної роботи студентів і видача рекомендацій з подальшого вивчення матеріалу;

- мережева версія підручника, яка дасть можливість викладачу економити час і поєднувати індивідуальний підхід і статистичний облік досягнень студентів;
- Інтернет–версія підручника крім всіх основних матеріалів курсу даватиме можливість здійснення методичної підтримки через Інтернет для отримання викладачем нових методичних матеріалів, пошуку студентами інформації при виконанні творчих завдань, забезпечення для студентів з віддалених районів країни можливості доступу до кращих освітніх ресурсів і консультацій провідних викладачів;
- засоби, що дозволяють викладачу поповнювати задачник, скласти новий урок, технічні засоби для складання контрольних робіт і окремих завдань;
- повний набір методичних матеріалів для викладача.

Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок у даному напрямку: Проведене дослідження дозволяє зробити наступні висновки:

– викладання нарисної геометрії, інженерної та комп'ютерної графіки в сучасних умовах вимагає широкого залучення комп'ютерних технологій до навчального процесу, що відповідає вимогам розширення самостійності студентів, урізноманітнення форм і засобів навчання, інтенсифікації, мотивації, оптимізації навчання студентів;

– при викладанні нарисної геометрії, інженерної та комп'ютерної графіки необхідно орієнтуватись на професіоналізацію підготовки студентів, відходячи від "навчання заради загального розвитку студентів", тобто, основний акцент необхідно робити на засвоєнні студентами прикладних програм (графічних редакторів), що використовуються у виробничих умовах на підприємствах і конструкторських бюро та знання яких знадобиться їм у майбутній професійній діяльності;

– вивчення студентами нарисної геометрії, інженерної та комп'ютерної графіки вимагає широкого залучення електронних підручників, які мають великі мультимедійні можливості, що допоможе якісно і швидко сприймати та засвоювати складний абстрактний навчальний матеріал, забезпечить реалізацію принципу особистісно–орієнтованого навчання, вдосконалив навички самоконтролю та самоорганізації студентів, створить сприятливі умови для їх творчого розвитку.

Серед перспективних напрямків подальших досліджень залишаються принципи організації навчального процесу з використанням електронних підручників та графічних редакторів, дидактичні характеристики та умови ефективного застосування електронних підручників та графічних редакторів, використання електронних засобів навчання на лекціях, методика організації навчання з нарисної геометрії, інженерної та комп'ютерної графіки з використанням електронного підручника та графічного редактору тощо.

Література

1. Андреев А.А. Дидактические основы дистанционного обучения [Електронний ресурс] // www.iet.mesi.ru/br/ogl-b.htm.
2. Батищев В.И., Мишин В.Ю. Информационные технологии обучения [Електронний ресурс] // <http://conf.bstu.ru/conf/docs/0026/0396.doc>.

Н. Корольова

– аспірантка Української інженерно–педагогічної академії

УДК 378.1

ОСОБЛИВОСТІ МЕТОДИЧНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ІНЖЕНЕРІВ– ПЕДАГОГІВ ЕНЕРГЕТИЧНОГО ПРОФІЛЮ

У статті розглядаються проблеми методичної підготовки майбутніх інженерів–педагогів енергетичного профілю засобами дистанційного навчання.

Ключові слова. Дистанційне навчання, методична підготовка, методичні вміння.

Н. Королева

– аспірантка Української інженерно–педагогічної академії

**ОСОБЕННОСТИ МЕТОДИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ ИНЖЕНЕРОВ–
ПЕДАГОГОВ ЭНЕРГЕТИЧЕСКОГО ПРОФИЛЯ**

В статье рассматриваются проблемы методической подготовки будущих инженеров–педагогов энергетического профиля средствами дистанционного обучения.

Ключевые слова. Дистанционное обучения, методическая подготовка, методические умения.

N. Koroleva

– graduate student of department Ukrainian to engineer–pedagogical academies

**FEATURES OF METHODOICAL PREPARATION FUTURE INZHENEROV–
PEDAGOGOV POWER TYPE**

In the article the problems of methodical preparation of future engineers–teachers of power type are examined by facilities of the controlled from distance teaching.

Keywords. Distance teaching, methodical preparation, methodical abilities.

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок із важливими науковими та практичними завданнями. Україна увійшла в період істотних змін в освіті та умовах праці, розмаїтості шляхом становлення фахової кар'єри з очевидною необхідністю навчання протягом усього життя. Нам необхідна така система вищої освіти, яка забезпечить тих, хто навчається, кращими можливостями шукати та знаходити галузі, в котрих вони мали б перевагу і право увійти на Європейський ринок праці та в академічний світ у будь–який час свого фахового життя.

У зв'язку з підписанням Болонської декларації Україні належить вирішити низку важливих завдань, що спричинить значні зміни та суттєву модернізацію всієї системи освіти. Першочерговим з цих завдань є створення національного науково–педагогічного інформаційного простору на базі інноваційних технологій.

Останнім часом в Україні вжито ряд заходів для модернізації освіти у відповідності з вимогами Болонського процесу, зокрема застосування модульно–рейтингової системи, дистанційних систем навчання, зростання ролі самостійної роботи студентів, створення індивідуальних програм тощо.

Також здійснюються активні пошуки нових педагогічних технологій професійної підготовки майбутнього спеціаліста, які орієнтовані на формування особистості, розвитку її творчості й самостійності. Мова йде про розробку нової концепції навчання, де всі її складові спрямовані на розвиток майбутнього фахівця, формування його як творця, здатного не лише самостійно здобувати знання, а й реалізовувати їх відповідно до практичних вимог сьогодення.

У зв'язку з бурхливими змінами, які відбуваються в країні, пов'язані з процесами глобалізації, інформатизації, зростання конкуренції на ринку освітніх послуг – все це потребує суттєвого підвищення компетентності та загального освітньо–культурного рівня майбутнього інженера–педагога та визиває необхідність розширення освітнього простору для студентів, які зайняті у виробничій сфері та вчать на заочній формі навчання.

Крім цього, у сучасній професійній освіті з'явилися окремі суперечності, властиві освіті взагалі:

- між територіальною відірваністю навчального закладу та витратами на відрядження;
- між відірваністю підприємств від навчальних центрів та підвищенням вартості відсутності робітника на виробництві.

Отже, в сучасній системі професійної освіти існує низька проблем для вирішення якої в систему професійної освіти необхідно впровадити високотехнологічні форми навчання. Такою формою навчання може служити дистанційна освіта.

Виходячи з цього в нашому дослідженні ми пропонуємо розглянути методичну підготовку інженерів–педагогів енергетичного профілю при вивченні дисципліни основи дидактичного проектування засобами дистанційного навчання.

Вивчення практики методичної підготовки дозволило встановити, що деякі фактори суттєво впливають на компоненти системи методичної підготовки студентів, а саме, проектування змісту, цілей і технологій навчання. Однак, при рішенні вказаної задачі породжується протиріччя:

– між обсягом необхідної інформації та часом, відведеним на її засвоєння. Це пов'язано з постійним збільшення обсягу необхідної інформації.

Викладені суперечності зумовлюють необхідність розв'язання питання: яким чином слід навчати методичній діяльності студента заочної форми навчання інженерно–педагогічної спеціальності, щоб він міг ефективно працювати в умовах професійного навчального закладу; як організувати дистанційне навчання, щоб поліпшити методичну підготовку майбутніх інженерів–педагогів.

Усе вищесказане свідчить про те, що в інженерно–педагогічній освіті виникає потреба в якісній підготовці майбутніх інженерів–педагогів методичній діяльності – з однієї сторони, та необхідність розробки теорії і практики з питання формування методичних умінь у студентів засобами дистанційного навчання – з іншої, що і обумовило проблему дослідження – поліпшення методичної підготовки майбутніх інженерів–педагогів за умов застосування дистанційного навчання і цілеспрямовано формувати методичні вміння в змісті дисципліни «Методики професійного навчання: дидактичне проектування».

Аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми. Велику увагу дистанційному навчанню приділяють автори А.А. Андреев, В.Ф. Горнев, Ю.П. Господарик, В.М. Кухаренко, І.Я. Лернер, Є.С. Полат, В.А. Сластьонін, А.В. Хуторський.

Проблемі методичної підготовки педагога, як складовій частині професійно–педагогічної освіти, присвячені дослідження Ю.К. Бабанського, М.А. Данілова, І.Д. Зверєва, Т.А. Ілліної, Н.В. Кузьміної, В.В. Краєвського, А.І. Міщенко, Г.І. Саранцева, В.А. Сластьоніна, В.Г. Разумовського та ін.). Зміст і структура професійно–методичної підготовки до викладання різних навчальних предметів розглядаються в роботах І.М. Агібової, І.Л. Беленок, В.І. Ваганової, Н.М. Верзіліна, А.А. Ворожбітової, К.Б. Есиповіч, В.І. Земцової, Л.Ф. Кейран, К.Б. Осадчук, Л.М. Панчешникової, Н.С. Пуришевої, Г.М. Чернобельської, А.В. Усової та ін. Наукові основи методики викладання освітньої області «Технологія» закладені в працях П.Р. Атутова, А.Н. Богатирьова, Н.Л. Броннікова, Ю.К. Васильєва, В.А. Кальней, Г.І. Круглікова, А.С. Лінди, Е.М. Муравйова, У.Н. Нішаналієва, В.А. Полякова, В.Д. Симоненко, Д.А. Тхоржевського, Ю.Л. Хотунцева та ін.

У науково–педагогічній літературі методичну і професійно–методичну підготовку педагога прийнято розглядати як процес формування у майбутніх педагога певних знань, умінь і навичків, які забезпечать можливість проектувати і здійснювати навчальний процес. Разом з тим, соціокультурні запити і тенденції розвитку сучасного суспільства обумовлюють необхідність формування педагога нового типу, що володіє творчим потенціалом, прагнучого до професійного самоудосконалення. Принципова особливість такого підходу полягає в зміні позиції педагога в координатах освітнього середовища, що припускає перетворення його з об'єкту навчання і виховання в суб'єкт, що формує сам себе.

В системі початкової та середньо професійної освіти накопичений достатньо багатий практичний досвід в області методик професійного навчання (С.Я. Баєв, С.Я. Батишев, Я.Я. Бутко, М.І. Єрецький, М.А. Жиделев, А.А. Ківа, Н.В. Кисельов, Н.І. Кравцов, В.А. Малишева, П.Г. Матросов, В.А. Скаун, Н.Г. Ярошенко, Ю.Я. Якубова та ін.). Розроблені наукові основи проектування державних освітніх стандартів на основі компетентного підходу (Г.Я. Безюльова, В.І. Блінов, А.Т. Глазунов, А.А. Ківа, А.В. Хуторський та ін.).

В теорії і практиці професійно–педагогічної освіти склалися концепція і модель психолого–педагогічної підготовки, розроблена її структура і зміст (В.С. Безрукава, Н.С. Глуханюк, Т.І. Горлова, М.М. Дудіна, Н.М. Жукова, Е.Ф. Зеєр, Н.М. Карпова та ін.).

До сьогоднішнього часу сформувалось представлення про методичну підготовку як узагальнюючо–інтегруючий етап психолого–педагогічної підготовки студентів (В.Ф. Бессараб, Н.М. Жукова, А.А. Жученко, О.Е. Коваленко, В.І. Нікіфоров, А.К. Радченко, Б.А. Соколов та ін.).

Як правило, авторами всіх досліджень методичної діяльності чітко формулюється думка про її приналежність до професійної діяльності (Н.Є. Ерганова, Б.А. Соколов, Ю.Г. Татур, В.С. Безрукова, А.П. Беляєва, Е.Ф. Зеєр).

Формулювання цілей стаття (постановка завдання). Робота присвячена розв'язанню проблеми методичної підготовки майбутніх інженерів–педагогів енергетичного профілю засобами дистанційного навчання.

Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів. Методична діяльність повною мірою не досліджувалася і не описувалася як самостійний вид професійної діяльності інженера–педагога. У педагогічній літературі існують три точки зору на методичну діяльність.

Згідно першій точці зору, методична діяльність зводиться до методичної роботи, пов'язаної з самоосвітою педагога, роботою з дидактичними засобами, підвищенням кваліфікації в предметній області (О.А. Орчакова). Друга – полягає в тому, що до методичної відносять діяльність, пов'язану з навчанням конкретного предмету (В.С. Леднев, П.Ф. Кубрушко, М.А. Кудабкулов, П.А. Силайчов та ін.). В цьому випадку автори не розглядають специфіку в методичній і навчальній діяльності педагога, а терміни «методична діяльність», «навчальна діяльність» використовуються як синоніми.

Дослідники, які дотримуються третьої точки зору, методичну діяльність представляють як сукупність щодо самостійних умінь з чітко вираженою специфікою в структурі професійно–педагогічної діяльності (А.М. Копейкін, В.І. Нікіфоров, А.К. Радченко, Б.А. Соколов, Н.Є. Ерганова та ін.).

Освоєння методичної діяльності проходить через формування методичних умінь.

Приймаючи за основу те положення, що методична діяльність є самостійним видом професійно–педагогічної діяльності з загальними теоретичними основи виконання, єдиною структурою цього виду професійної діяльності педагога, загальними основними процедурами виконання методичних розробок, розглянемо професійно–методичні вміння як самостійну складову системи педагогічних умінь.

О.А. Орчаков розглядає методичні вміння як групу вмінь від котрих безпосередньо залежить ефективність проведення теоретичних, практичних занять і виховної роботи [4].

Л.М. Дергачова розглядає методичні вміння як часний вид педагогічних умінь – це застосування психолого–педагогічних, спеціальних, а також методичних знань до рішення методичних задач. Складність методичних умінь обумовлена не тільки необхідністю застосовувати комплекс знань, але і умовами їх застосування, що постійно змінюються.

М.А. Кудабкулов розуміє під професійно–методичними вміннями майбутнього педагога придбана студентом здібність на основі існуючих систем психолого–педагогічних і методичних (за предметом, що викладається) знань і навичок виконувати кваліфікаційну діяльність вчителя–предметника [3].

Л.М. Панчешнікова пропонує наступне визначення: «Методичні вміння є складним сплавом теоретичних знань, практичних дій і елементів творчої діяльності» [5]. Таким чином, визначення суті поняття методичних умінь, як в цілому і педагогічних, знаходиться в достатньо широкому діапазоні: від визначення їх як здатності використовувати наявні знання до можливості здійснювати яку–небудь діяльність (дії). Останнє трактування в даний час позитивно оцінюється більшістю дослідників. Якщо виходити з такого розуміння умінь, то визначення поняття «методичні вміння» буде пов'язано з тим, на реалізацію (здійснення) якої діяльності вони направлені, тобто визначення поняття методичних умінь залежить від сенсу, що вкладається поняття «методична діяльність».

Далі розглянемо класифікацію методичних умінь.

Так, Л.М. Дергачова поділяє методичні вміння на загальнометодичні (педагогічні) та часнометодичні вміння. До загальнометодичних умінь відносять вміння, які використовує викладач при навчанні студентів різним навчальним дисциплінам. Це, наприклад, вміння користуватися методичною і навчальною літературою; відбирати і обробляти навчальний матеріал; планувати навчально–виховний процес і раціонально оформляти планування; керувати навчально–пізнавальною діяльністю студентів; виявляти у студентів і оцінювати рівень оволодіння знаннями, вміннями, навичками. До часнометодичних відносять вміння, які використовує викладач при навчанні лише певній навчальній дисципліні з урахуванням його специфіки.

Таким чином, до обґрунтування системи методичної підготовки застосовують два концептуальні підходи – часнометодичний і загальнометодичний. Відповідно до першого, методична підготовка трактується як підготовка до самостійної розробки приватних методик

(А.М. Копейкин, В.І. Нікіфоров, А.К. Радченко, Б.А. Соколов, Н.Е. Ерганова та ін.). В рамках загальнометодичного підходу вона розуміється як підготовка до здійснення діяльності в області теоретичного і практичного (В.С. Леднев, П.Ф. Кубрушко, П.А. Силайчов та ін.).

М.А. Кудабкулов класифікує професійно–методичні вміння на часнометодичні та загальнометодичні, які, в свою чергу, поділяються на «стандартизовані» вміння – які є правомірними для усіх педагогів (вміння правильно побудувати і провести заняття; вміння проводити факультативне заняття; вміння ефективно впроваджувати ТЗН в навчально–виховному процесі) та специфічні вміння – залежать від специфіки окремих навчальних предметів (наприклад, для вчителів фізики: вміння організувати і проводити позакласну роботу з фізики; вміння організувати роботу в фізкабінеті; вміння розв'язувати задачі з фізики; вміння поставити експеримент з фізики) [3].

О.Е. Коваленко виділила перелік професійно–методичних умінь, необхідних інженерів–педагогові для здійснення дидактичного проектування. Перша група спрямована на проектування змісту освіти в рамках заданого проекту і включає виконання ряду методичних дій, пов'язаних з формуванням змісту професійної підготовки в рамках теоретичного і практичного навчання. Друга група умінь спрямована на розробку технологій навчання за певною темою і включає вибір способів навчання на основі мети і змісту навчального матеріалу для заданої теми професійної підготовки [2].

Як самостійний компонент методичні вміння виділені в моделі професійної діяльності інженера–педагога, розробленої С.І. Шиматонісом і Р.П. Адамоне [6]. До методичних вони відносять уміння: а) у своїй педагогічній роботі керуватися дидактичними принципами навчання; б) встановлювати міжпредметні зв'язки; в) встановлювати цілі навчання, виховання і розвитку; г) організувати педагогічний процес на сучасному рівні; д) своєчасно і точно контролювати і оцінювати навчальний процес.

Підводячи підсумки проведеного огляду класифікацій різними дослідниками системи професійно–методичних умінь, можна відзначити наявність різних точок зору і підходів. Як самостійна складова системи педагогічних умінь професійно–методичні вміння розглядалися лише в окремих дослідженнях (М.А. Кудайкулова, Е.Ф. Зеєра і деяких інших). У роботах перерахованих і інших авторів (Л.М. Панчешнікової) наголошується, що професійно–методичні вміння представляють багатоступінчасту ієрархічну систему, в якій найбільш розроблений в плані класифікації є система загальнометодичних умінь в області навчальної роботи. В основу класифікації цих умінь, не дивлячись на суперечність підходів до їх виділення, покладена логіка діяльності викладача при підготовці і проведенні занять. Відповідно до цього виділяються наступні групи методичних умінь: уміння проектувати навчальний процес, уміння реалізовувати і аналізувати навчальний процес.

Таким чином, як показує аналіз, в даний час все ще ряд аспектів проблеми залишається дискусійним і вимагає спеціального дослідження, а окремі сторони потребують конкретної розробки. Виділені ж численні вміння нерідко дублюються, тим самим втрачають свою специфіку. Крім того, вміння носять, швидше за все, характер завдань, тоді як вони повинні мати свою власну структуру і зміст. В їх склад повинні входити конкретні знання, операції, способи дії.

З наведеного переліку груп методичних умінь для нашого дослідження є доцільним навести класифікацію груп методичних умінь відповідно до галузевого стандарту інженерно–педагогічних кадрів.

Галузеві стандарти вищої освіти містять складові освітньо–кваліфіковані характеристики (ОКХ) випускників вищих навчальних закладів; освітньо–професійні програми (ОПП) підготовки; засоби діагностики якості вищої освіти.

На основі аналізу ОКХ та ОПП за напрямом «Професійне навчання. Електроенергетика» [1] ми наведемо класифікацію методичних умінь за декількома групами відповідно до предметної складності і специфіки роботи професійної школи.

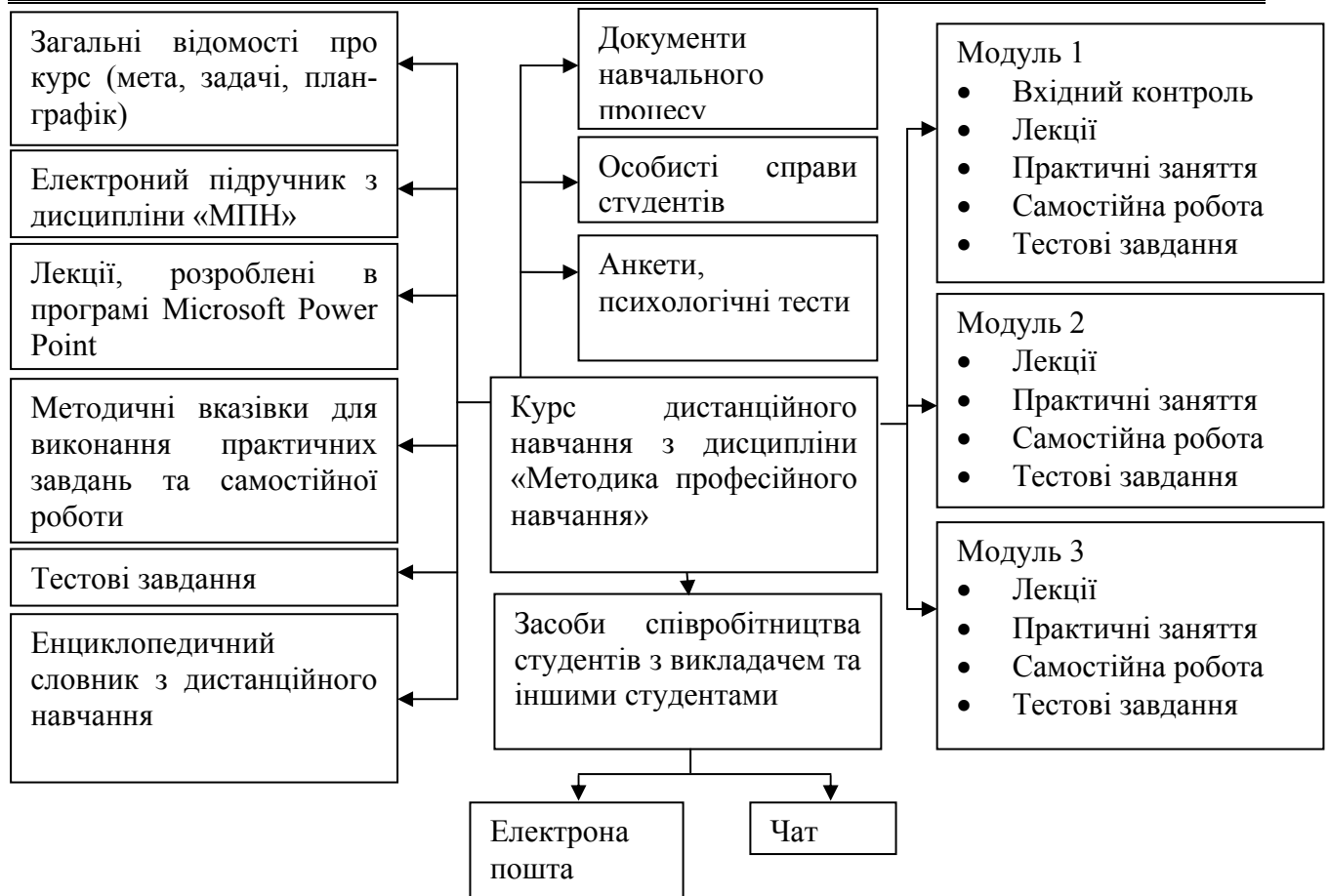


Рис. 1 Модель мережевого курсу дистанційного навчання з дисципліни «Методика професійного навчання».

Перша група методичних умінь пов'язана з оволодінням дидактико–методичними основами професійної діяльності інженера–педагога (проекувати навчальну діяльність учнів в умовах ПТЗО; розробляти функціональну структуру діяльності майбутнього спеціаліста при дидактичному проектуванні; трансформувати вимоги стандарту освіти в тактичні та оперативні цілі навчання конкретної дисципліни та теми; складати навчальний план підготовки майбутнього спеціаліста; розробляти навчальну програму професійної підготовки майбутнього спеціаліста; визначати систему знань, умінь, навичок та професійно важливих якостей особистості при складанні навчально–плануючої документації; розробляти способи удосконалення засобів навчання; розробляти способи коригування навчальних умов; визначати зміст навчання і способи його відбиття у дидактичних матеріалах; розробляти основні технології навчання; обирати способи організації самостійної роботи учнів).

Друга група методичних умінь враховує специфіку вивчення навчального матеріалу (розкривати роль інформації в сучасному суспільстві під час проведення навчального процесу; розкривати можливості комп'ютера при рішенні наукових, інженерних та навчальних задач під час проведення навчального процесу; оформляти технічну і навчальну документацію відповідно до державних стандартів; розробляти комп'ютерні програми до навчальних дисциплін за допомогою педагогічної, методичної та спеціальної літератури; проведення програмованого, проблемного навчання; визначати зміст навчання для навчального заняття з урахуванням принципів формування змісту професійної освіти; обирати методи професійного навчання; застосовувати оптимальні методи контролю знань учнів ПТЗО в умовах теоретичного і виробничого навчання; оформляти мультимедійні можливості об'єктивно–орієнтовного середовища під час проведення навчального процесу; використовувати інформаційні технології, розкривати контролюючі програми засобами під час проведення навчального процесу; розкривати і впроваджувати навчальні курси для

дистанційного навчання; визначати фактичні якості діяльності оператора, давати ергономічні рекомендації з удосконалення робочого місця, середовища на робочому місці, алгоритму діяльності, розподілу функцій тощо.

Третя група методичних умінь синтезує раніше сформовані вміння і припускає: застосовувати методичні рекомендації, методики і технології навчання на практиці; створювати варіативну методику навчання залежно від цілей і реальних умов навчання; створювати власну методичну систему навчання і представляти її в методичних рекомендаціях.



Рис. 2 Алгоритм діяльності викладача при розробці технологій дистанційного навчання.

Перераховані методичні вміння не в повній мірі відображають підготовку інженерно-педагогічних кадрів в системі дистанційного навчання, тому на основі аналіз робочих програм з дисциплін «Комп'ютерні технології в навчальному процесі», «Технічні засоби навчання», «Інформатика та обчислювальна техніка» для спеціальності 6.010104.01. «Професійне навчання. Електроенергетика» нами запропоновано включити наступні методичні вміння: планувати телеконференції і відео конференції, форуми в системі дистанційного навчання; працювати з інформаційними ресурсами (базами даних, інформаційними службами) в системі дистанційного навчання; подавати навчальний матеріал так, щоб забезпечити ефективну, індивідуальну, незалежну від місця і часу, роботу студента; використовувати активні методи навчання (навчання у співробітництві, метод проектів, дослідницькі та пошукові методи та ін.) в системі дистанційного навчання; інтегрувати очні і дистанційні форми навчання; розкривати телекомунікаційні проекти; створювати дистанційні курси згідно з новими вимогами навчального процесу; вибирати навчальні засоби інформації і інформаційних середовищ для системи дистанційного навчання; розробляти навчальний матеріал для системи дистанційного навчання на основі психолого-фізіологічних закономірностей сприйняття візуальної інформації; розробляти електронні навчальні матеріали (підручники, навчальні посібники, інтерактивні мультимедійні курси, комп'ютерні програми, лабораторні практикуми); використовувати програмні засоби для контролю знань і тестування; користуватися існуючими комп'ютерними технологіями, що використовуються для проведення навчального процесу; складати сценарій учбового кінофільму, відеофрагменту для проведення навчального процесу;

розробляти наповнення для інформаційних комп'ютерних систем для проведення навчального процесу; розробляти електронні бібліотечні ресурси для системи дистанційного навчання.

Таким чином названі методичні вміння ми можемо формувати на певних рівнях.

Низький рівень сформованості методичних умінь характеризується усвідомленням мети виконання того або іншого методичного прийому, осмислення його операційного складу і виконанням за зразком, запропонованому в методичних рекомендаціях. На цьому рівні формуються методичні вміння в процесі вивчення навчального предмету «Основи дидактичного проектування» за дистанційним курсом.

Середній рівень характеризується діяльністю зі складним алгоритмом із часним конструюванням рішень, що вимагає оперувати раніше засвоєною інформацією. У рамках методичної підготовки для другого рівня характерно виконувати комплекс методичних дій, пов'язаних з дидактичним проектуванням для реальної спеціальності з розробкою технологій дистанційного навчання. Цей рівень формується в курсовому проектуванні.

Високий рівень – застосування окремих методичних прийомів або їх комплексів в ситуаціях, пов'язаних з навчальним процесом конкретного навчального закладу. Методичні вміння цього рівня отримуються майбутніми інженерами–педагогами при проходженні педагогічної практики, де вони реалізують розроблені технології дистанційного навчання.

Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвиток у даному напрямі. У такий спосіб поетапно переходячи від рівня до рівня досягається мета методичної підготовки – навчання дидактичному проектуванню. У результаті студенти здобувають досвід трансформування технічного знання в навчальний процес, що може бути описаний у вигляді системи типових завдань професійної готовності. У цьому випадку параметри цілей у заданій системі типових завдань можуть бути представлені у вигляді переліку конкретних умінь, використовуваних при створенні проекту навчання. Засвоєння кожного з рівнів професійної готовності і являє собою певний етап формування методичних умінь (методичної підготовки).

Література

1. Законодавство про освіту. – Х.: ПП «ГВІНІ», 2005. – 240 с.
2. Коваленко Е.Э. Дидактические основы профессионально–методической подготовки преподавателей специальных дисциплин: Дис. докт. пед. наук. – Киев, 1999. – 381 с.
3. Кудайкулов М.А. Дидактические основы формирования основ профессионально–методических умений у будущих учителей. Автореферат диссертации на соискание ученой степени доктора педагогических наук. 068.18.13 по педагогическим наукам, 1977. 49с.
4. Орчаков О.А. Формирование профессионально–педагогических умений будущих инженеров–педагогов. – В сб.: Формирование профессионально–педагогической направленности личности инженера–педагога: Сб. науч. тр. – Свердлов. инж.–пед. ин–т, 1987. 148с.
5. Панчешникова Л.М. Проблемы методической подготовки будущих учителей // Сов. педагогика. – 1988. ~ № 10. – С. 80–84.
6. Шиматонис СИ., Адамонене Р.П. Профессиональная модель инженера–педагога. // Актуальные проблемы подготовки инженеров–педагогов: Метер. Всесоюзн. научн.–практич. конф. – Свердловск, Изд–во Свердлов. инж.–пед. ин–та, 1983.–32 с.

О. Матвієнко

- докторант Національного педагогічного університету імені Михайло Драгоманова, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки та методики початкового навчання

УДК 378.014(447)(075.8)

ОСОБИСТІСНО ЗОРІЄНТОВАНА ТЕХНОЛОГІЯ НАВЧАННЯ ЯК УМОВА ФОРМУВАННЯ ПЕДАГОГІЧНОЇ ПОЗИЦІЇ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ

У статті проаналізовані деякі завдання вищої педагогічної освіти в умовах сучасного суспільства. На думку автора особистісно-зорієнтована технологія навчання є однією з умов формування педагогічної позиції майбутнього вчителя.

Ключові слова: *особистісно зорієнтована технологія навчання, професійна спрямованість, педагогічно позиція.*

Е. Матвиенко

-докторант Национального педагогического университета имени Михаила Драгоманова, кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и методики начального обучения.

ЛИЧНОСТНО ОРИЕНТИРОВАННАЯ ТЕХНОЛОГИЯ ОБУЧЕНИЯ, КАК УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПОЗИЦИИ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ

В статье проанализированы некоторые задачи высшего педагогического образования в условиях современного общества. Автор рассматривает лично ориентированную технологию обучения, как одну из условий формирования педагогической позиции будущего учителя.

Ключевые слова: *лично ориентированная технология обучения, профессиональная направленность, педагогическая позиция.*

О. Matviyenko

-a Doctorate of National pedagogical university named after Michael Dragomanov, an Associate Professor of Educational Sciences, an Associate professor of the department of Pedagogics and methodics of primary school education

PERSONALLY ORIENTED TECHNOLOGY OF EDUCATION AS CONDITIONS OF FORMING PEDAGOGICAL POSITION OF FUTURE TEACHER

In the articles analyzed some tasks of higher pedagogical education are in the conditions of modern society. The author considers personal oriented technology of studying as one of the conditions of forming of pedagogical position of future teacher.

Keywords: *personality oriented technology of teaching, professional orientation, pedagogical position.*

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок з важливим науковими чи практичними завданнями. Центральне місце в системі професійної підготовки майбутнього вчителя до педагогічної взаємодії у навчально-виховному середовищі школи першого ступеня займає проблема формування педагогічної позиції майбутнього 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. Пошук шляхів інтенсифікації підготовки майбутнього вчителя до виховання учнів відбувається у кількох напрямках: вивчення питань історії на філософії вищої педагогічної освіти – І.Зязюн, В.Кремінь, В.Луговий, Н.Ничкало та інші; удосконалення технологій навчально - виховного процесу у вищих закладах освіти – І.Бех, Я.Бурлака, В.Беспалько, С.Гончаренко, О.Дубасенюк, Л.Кандрашова та інші; розроблення нових педагогічних технологій – В.Бондар, Л.Вовк, О.Глузман, І.Підласий та інші. Ґрунтовний аналіз особливостей змісту, структури, форм організації навчально-пізнавальної діяльності, науково-дослідної роботи виробничих і педагогічних практик студентів педагогічних факультетів у вищій педагогічній школі, дозволили виявити основні суперечності в організації психолого-педагогічної підготовки майбутніх вчителів, які спонукають до пошуку нових освітніх технологій навчання.

Протиріччя між вимогами, особливостями і умовами навчальної діяльності студента і його майбутньою професійною діяльністю. Виглядають наступним чином.

1) між абстрактним предметом навчально-пізнавальної діяльності (тексти, знакові системи, програми дії) і реальним предметом освоєваної професійної діяльності;

2) між цілісністю змісту професійної діяльності і оволодінням нею студентами через множини предметних галузей;

3) між способами існування професійної діяльності як процесу і її представленістю у навчанні у вигляді систематичних систем готових знань і алгоритмів діяльності, що підлягає запам'ятовуванню та засвоєнню;

- 4) між суспільною формою існування професійної діяльності, колективним характером праці й індивідуальною формою її присвоєння студентами;
- 5) між «відповідною» позицією студента й ініціативною позицією спеціаліста;
- 6) між зорієнтованістю змісту навчальної діяльності до минулого досвіду і орієнтації студента на майбутній зміст професійної діяльності.

У відповідності з "Державним стандартом початкової загальної освіти" має відбуватися перегляд системи підготовки майбутнього вчителя, у контексті його готовності до виконання основних виробничих функцій. Стратегією сучасної педагогічної освіти є саморозвиток особистості вчителя, здатного не тільки обслуговувати педагогічні і соціальні технології, але й виходити за межі нормативної діяльності здійснювати інноваційний підхід у власну і дитячу життєтворчість. Ця стратегія втілюється в принциповій спрямованості змісту й форм учбового процесу вищої школи на пріоритет особистісно орієнтованих технологій педагогічної освіти. Між тим, у нас в Україні, як і в усьому світі, відбувається відчуження вчителя від ціннісних властивостей педагогічної діяльності як особливого виду духовного виховання найвищої з існуючих цінностей - людини. На жаль, система педагогічної освіти, яка склалась, зберігає багато в чому невиразний характер, здійснюючи розповсюдження в шкільній практиці авторитарності, інструментально-нормативну спрямованість, стереотипи, які позбавляють працю вчителя духовних, творчих, моральних основ.

Формування цілей статті (постановка завдання). Метою нашого дослідження є розкриття особливостей психолого-педагогічних умов, які забезпечують процес розробки і впровадження особистісно орієнтованої технології в систему педагогічної освіти.

Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів . На нашу думку, однією із основ розробки особистісно орієнтованого навчання повинен виступати діалогічний підхід, який визначив би суб'єктну взаємодію і збільшення міри свободи учасників педагогічного процесу, само актуалізацію і самопрезентацію особистості майбутнього вчителя. Діяльність цього типу передбачає перетворення суперпозиції вчителя і субординованої позиції студента на особистісно рівноправні позиції. Таке перетворення пов'язане з тим, що викладач не стільки вчить і виховує, скільки актуалізує, стимулює студента до загального і професійного розвитку, створює умови для його самостійного руху. Ступінь використання особистісно орієнтованих педагогічних технологій істотно залежить від того, наскільки повно представлена в них людина, як враховані її психологічні особливості, які перспективи її розвитку. Звідси визначимо пріоритет суб'єктивно-сміслового навчання - спрямованість на формування у студента великої кількості суб'єктивних картин світу на відміну від однозначних "програмних" уявлень. Дана позиція може бути реалізована шляхом діагностики рівня особистісного розвитку студента, пошуковим діалогом, включенням у навчальний процес учбових завдань у контексті розв'язання життєвих проблем.

Особистісно орієнтована діяльність означає персоналізацію педагогічної взаємодії, яка вимагає адекватного включення у процес особистісного досвіду (почуттів, переживань, емоцій, відповідних їм дій і вчинків). Деперсоналізована педагогічна взаємодія жорстко детермінується рольовими приписами, що суперечить діалогічному підходу.

Персоналізація і діалогізація освітнього процесу - це повернення до "парної педагогіки", оскільки вони спираються на застосування цілої системи форм співробітництва.

У той же час саморозвиток особистості залежить від ступеня індивідуалізації і творчої спрямованості освітнього процесу. Дана закономірність, на нашу думку, складає основу індивідуально-творчого підходу. Він передбачає безпосередню мотивацію учбової та інших видів діяльності, організації саморуку до кінцевого результату. Основне призначення індивідуально-творчого підходу ми вбачаємо в створенні умов, які "запускають" механізм саморозвитку і самореалізації особистості.

Забезпечення суб'єктивної позиції майбутнього вчителя вимагає ставлення до студента як до унікальної особистості, персоналізації фахової підготовки. Майбутній учитель повинен сприймати себе особистістю і бачити її в кожному з навколишніх людей. Персоналізація педагогічної взаємодії вимагає адекватного включення особистісного досвіду (почуттів, переживань, емоцій і відповідних їм дій і вчинків) у взаємодії викладачів і студентів, тобто діалогічного підходу.

Діалогічний підхід у фаховій підготовці вчителя забезпечує пріоритет суб'єкт-суб'єктних відносин. Він пов'язаний із перетворенням керівної позиції викладача і підпорядкованої позиції студента в рівноправні відносини людей, що співробітничують. При цьому особливе значення мають професійно-ціннісні орієнтації і якості особистості самого викладача, пов'язані з його ставленням до студентів, науки, що викладається, педагогічної діяльності.

Діалогічний підхід приписує визначену динаміку і послідовність: від максимальної допомоги викладача студентам у вирішенні фахових задач до повної саморегуляції у фаховій підготовці і появи відношень партнерства між ними. Такий підхід забезпечує послідовне ставлення професійно-особистісних якостей до рівня рефлексивних. Мета спільної діяльності викладача і студента - розвиток в останнього здатності до самоврядування (саморегуляції, самоорганізації, самоконтролю) у професійно-навчально-фаховій діяльності. Викладач не просто ставить перед собою визначені педагогічні задачі, але і прагне до того, щоб вони були внутрішньо прийняті студентами.

Підготовка до практичної діяльності учителя і вихователя традиційно починається з вивчення теорії, у якій відображено досвід багатьох поколінь у справі виховання і навчання підростаючого покоління.

Складність в тому, що теорія не може замінити собою досвід і майстерність учителя, які приходять з роками. Сутність теорії - не у відкритті універсальних форм і методів навчання і виховання. Відкриття потрібно очікувати з боку досвіду, там, де вчитель знаходиться у безпосередньому спілкуванні з особистістю вихованця. Задача ж науки – дослідити процес розвитку, виховання, освіти і навчання, описувати і обґрунтовувати доцільність форм, методів і прийомів впливів і взаємодій. А тому в результаті у студентів, які вивчають курс педагогіки, має з'явитися:

- знання про процеси розвитку, виховання, освіти і навчання;
- педагогічна позиція;
- педагогічна спрямованість мислення;
- саморефлексія як уміння оцінювати свої якості у відповідності до тих вимог, які ставить педагогічна діяльність.

На наш погляд, основна задача викладача - допомогти студентам, які готуються стати вчителями, побачити себе у світлі вимог освітньо-виховного процесу і зрозуміти, яким потрібно бути, щоб стати справжнім професіоналом; виробляти індивідуальний стиль своєї педагогічної діяльності, орієнтуючись на ті умови, в яких ця індивідуальність буде виявлятися.

Студенти, які вивчають курс педагогіки, не можуть самостійно ставити перед собою такі професійні задачі. На практиці можна спостерігати ситуації, коли вони зачували педагогічні категорії лише для того, щоб потім відтворити їх на навчальному занятті, заліку або іспиті. Специфіка ж процесу засвоєння необхідного знання у педагогічних ВНЗ складається з того, що для успішної практичної діяльності студенту потрібно вирішити для себе ряд задач, що витікають із самої специфіки науково обґрунтованої педагогічної діяльності, у процесі вивчення психолого-педагогічних дисциплін теоретичні знання повинні

як би «розчинитися в особистості вчителя» (К.Ушинський), обумовити розвиток свідомості і самосвідомості, де повинні знайти відображення вимоги майбутньої професії, що проявляється у педагогічній позиції. У протилежному випадку в процесі вивчення цих дисциплін у студентів виникають протиріччя наступного складу:

— між власним життєвим досвідом, в якому знаходять відображення найбільш очевидні (різноманітні, але завжди гуманні) для них форми і методи професійної діяльності, і необхідними, професійно значущими діями педагога, які представлені у теорії. Тут відбувається складний внутрішній конфлікт. Студенти на практиці не завжди бачать найкращі зразки роботи учителя, але ж оцінюють вони їх реальну (в їх сприйнятті, як типову), єдино можливу ситуацію. У даному випадку теорія як раз і сприймається як дещо «ідеальне», «вигадане», «нереальне», «даремне» для повсякденного життя і, як наслідок, викликає у студентів внутрішній опір (скептицизм, негативізм, недовіру) і розуміння її необхідності для майбутньої роботи з дітьми;

— між принципами, нормами і правилами, обумовленими сутнісними характеристиками освітньо-виховного процесу, і особистісними характеристиками студентів, які не дозволяють реалізувати вимоги обраної професії, відображені в теорії. Так, наприклад, студентам пропонується осмислити педагогічну реальність з позиції гуманістичної педагогіки, але для деяких характерні риси авторитарності - прагнення домінувати, жорстка вимогливість, небажання зрозуміти внутрішній світ дитини тощо. І це ще одна проблема, яка вимагає свого вирішення у стінах ВУЗу. Невміння усвідомити дане протиріччя (для того, щоб змінитися самому) приводить до того, що при осягненні принципів гуманної педагогіки відбувається лише їх спонтанне відтворення у той чи іншій ситуації;

— між раціональним пізнанням сутності характеристик майбутньої діяльності на заняттях з педагогіки і психології й емоційно-чуттєвим сприйняттям педагогічної реальності на педагогічній практиці. Так, на теоретичних заняттях студенти, наприклад, вивчають вікові характеристики у розвитку підлітків й виявляють особливості їх дорослішання, ілюструють прикладами з педагогічної практики, і нерідко трапляється, що проблеми підлітків сприймаються ними лише з гумором, без усвідомлення складності і крихкості дитячого світу. Але коли студенти-практиканти опиняються у ситуації безпосереднього спілкування на уроці або при проведенні позаурочної роботи, в їхній поведінці проявляється роздратованість, образливість, нетерпимість по відношенню до реальних форм виявлення підліткових вікових особливостей;

— у ситуації спілкування з дитиною (урок, позаурочні форми) проявляється прагнення вибудувати свою педагогічну діяльність «за наукою» (тобто постійно звіряючи свої дії з нормативами педагогічної діяльності, зафіксованими у педагогічній теорії), тоді як своєрідність кожної педагогічної ситуації, в якій опиняється майбутній педагог, потребує від нього гнучкості, поведінки, уміння перш за все знаходити адекватні розв'язання, тобто у кожний момент своєї педагогічної діяльності.

Виділені нами протиріччя, характерні для сприйняття сучасними студентами теорії, потребують пошуку нових підходів до викладання психолого-педагогічних дисциплін. Ми вважаємо, що особливе значення у даному контексті здобувають методологічні знання про процес пізнання педагогічної реальності, про сутнісні характеристики процесів розвитку, виховання і навчання особистості, про специфіку самого педагогічного знання і особливості сприйняття та його зв'язків з практикою. Такі знання повинні бути використані у процесі становлення пізнавальної діяльності студентів - майбутніх педагогів і знайти своє відображення у змісті психолого-педагогічних дисциплін.

Основна задача, яку повинен вирішити викладач фахових дисциплін, на нашу думку, складається у формуванні педагогічної позиції майбутнього вчителя - системи ціннісних орієнтацій, що обумовлюють характер його діяльності, прийняття рішення у конкретній педагогічній ситуації, проявлення стилю педагогічної діяльності. Особиста позиція студента, який вивчає педагогіку, обумовлює сприйняття і оцінку кожного фрагменту отриманого знання, можливість його включення в особистий досвід. Це дає нам підстави бачити сенс у вивченні педагогіки як можливості формування професійної позиції студента, яка робить майбутнього учителя вільним від випадкових дій, дозволяє обґрунтовано і доцільно вирішувати задачі розвитку особистості, тобто здійснювати ті дії, які ми називаємо вихованням і навчанням.

Педагогічна позиція обумовлює виявлення певних орієнтирів в організації процесу навчання і виховання й проявляє себе у мотиваційній сфері професійної поведінки педагога. Ця позиція може розглядатися і як проявлення здібності осмислювати і оцінювати практичний досвід з точки зору сутнісних основ процесів розвитку, виховання, освіти та навчання; як здібність привести у струнку систему відповідні окремі емпіричні прийоми. Ця позиція студента проявляється й у прагненні до пошуку і впровадженню в свою практику нових форм і прийомів навчально-виховної роботи. Тут відображаються погляди педагога на процес розвитку особистості дитини, її рушійні сили, можливості саморозвитку, проявляється розуміння ролі дорослого у процесі розвитку особистості дитини. Педагогічна позиція - це ті норми і принципи, які реалізуються у спілкуванні з дитиною, в організації виховно-освітнього процесу, тому її сформованість виступає як певна готовність до здійснення професійної діяльності. Рівень сформованості такої позиції обумовлює рівень професіоналізму учителя.

Таким чином, формування педагогічної позиції, у якій знаходять відображення наукові знання і життєвий досвід студента, його ціннісні і професійні орієнтації стає найважливішою задачею викладача педагогіки. Теоретичне знання допомагає осмислити багатогранний досвід практичної діяльності, обґрунтовує необхідність формування професійно значущих якостей.

Для того щоб педагогічні знання стали фактором особистісного і професійного розвитку майбутнього педагога, необхідно вибудовувати теоретичний курс у відповідності з поставленими задачами. У нашій теоретичній й експериментальній роботі ми спробували виявити специфіку педагогічного знання і особливості його засвоєння студентами, що дозволяє шукати нові технології викладання педагогічних дисциплін.

Особливістю педагогічної науки виступає той фактор, що вона представляє собою сукупність різних теорій і поглядів на вирішення конкретних практичних запитань. Нерідко у цих теоретичних вишукуваннях по різному пояснюють педагогічні явища і процеси. Але чи не ця особливість педагогічної науки створює складності у сприйнятті теоретичного знання? Студенти стикаються з неоднозначністю формулювань і рекомендацій, які пропонуються для осмислення на лекціях і семінарах. Але педагогіка - не рецептурна наука, вона передбачає творче ставлення до дійсності.

У процесі сприйняття систематизованого знання нерідко виявляється ще одне протиріччя, – коли погляди авторів того чи іншого підручника (навчального посібника) не співпадають з досвідом (поглядами) студента, і останній постає перед необхідністю засвоювати і відтворювати чужий досвід, навіть якщо він не збігається з особистими переконаннями студента. У цьому випадку теорія знову ж таки сприймається студентом як щось «чуже», «надумане», «далеке від конкретної практики знання». При такому сприйнятті

студент не готовий засвоювати і осмислювати її шляхом співвідношення «науки» і особистого досвіду.

Як показує практика, при вивченні теорії студентом сприймається і засвоюється лише ті знання, які відповідають його життєвому досвіду, його ціннісним орієнтаціям. Але це не завжди сприяє повноцінному сприйняттю курсу педагогіки. У підсумку досвід майбутнього учителя не збагачується, не з'являється критерій оцінки доцільності майбутньої професійної діяльності.

Так, одна з характерних особливостей педагогічної науки – багатоманітність підходів у поясненні конкретних проблем розвитку і виховання особистості. Педагогічна наука є сукупністю різних теорій, наукових напрямів, поглядів, концепцій і підходів до вирішення проблем розвитку особистості. Саме тому майбутньому педагогу дуже важливо визначитися у своїх позиціях, а тому викладач педагогіки повинен навчити студентів умінню обирати найбільш результативні концепції і підходи з урахуванням конкретних умов розвитку особистості і життєвих цінностей.

Осмислення даної задачі приводить до необхідності побудови лекційно-практичних занять таким чином, щоб студент міг осмислювати, порівнювати і оцінювати найбільш значущі для сучасної практики підходи у вирішенні конкретних задач розвитку особистості школяра. У цих підходах знайшли відображення педагогічні позиції (погляди) не лише теоретиків і практиків минулого, а й наших сучасників. Педагогічна позиція як усвідомлена і особистісно прийнята система теоретичних обґрунтувань тієї чи іншої діяльності змінює педагогічну практику, змушує педагога перебудовувати устояні погляди і звички, стереотипи у вирішенні типових проблем (ситуацій) розвитку і виховання особистості школяра.

Досвід показує, що застосування теоретичних знань на практиці має деякі особливості. Педагогічне знання на відміну від інших, отримуваних студентами при вивченні дисциплін предметної спеціалізації, повинно бути, по-перше, особистісно прийнятно, по-друге, воно повинно бути співвіднесено з особливостями особистості педагога-практика. І тоді це знання, якщо воно засвоєне не на формальному рівні, має сприятливий вплив на прийняття конкретних рішень.

Сьогодні необхідні такі лекції-дискусії і семінарські заняття, на яких студентам пропонувалося б осмислювати різні теорії, відомі в історії педагогіки, і на цій підставі обґрунтувати типовий образ педагога і стиль його професійної діяльності. Доцільно було б, щоб студенти виконували роботу з самотестування. Це допомагає їй ознайомити свою особистість з позицією тих вимог, які пред'являє майбутня професія. Ми вважаємо, що підготовка до педагогічної взаємодії потребує особливої уваги до самопізнання своєї особистості. Відповідаючи на певні запитання, студенти замислюються про себе, своєї життєві принципи, форми поведінки, особистісні властивості та особливості.

Підготовка майбутніх учителів початкових класів до забезпечення педагогічної взаємодії в навчально-виховному середовищі, насамперед, утворюється сукупністю гуманістичних педагогічних цінностей, створених людством і включених до цілісного навчально-виховного процесу на сучасному етапі розвитку освіти. Ми виходили з положення про те, що підготовка передбачає формування ціннісних орієнтацій, що входять до складу мотивів та стимулів діяльності вчителя, сприяють її розвитку та удосконаленню. Необхідним є також забезпечення формування педагогічної позиції, як провідної професійної властивості особистості, яка дозволяє вчителю проникати в закономірну природу педагогічних явищ і процесів, адекватно орієнтуватися у створюваних ситуаціях.

Підготовка у цілому до педагогічної діяльності та до педагогічної взаємодії зокрема передбачає набуття теоретичних професійних знань та формування практичних умінь і

навичок. Професійно-педагогічні цінностей як складні утворення відображають в собі різні форми та взаємодії суспільного й індивідуального в особистості майбутнього вчителя, що формуються під впливом об'єктивної дійсності, шляхом оволодіння професійними знаннями, вміннями та навичками.

Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок у даному напрямку. В результаті дослідницько-експериментальної роботи, нами були сформульовані основні вимоги, щодо застосування особистісно орієнтованих технологій у процесі підготовки майбутніх вчителів до педагогічної взаємодії в навчально-виховному середовищі школи першого ступеня:

— навчальний матеріал повинен забезпечувати виявлення змісту суб'єктивного досвіду студента, включаючи досвід його попереднього навчання;

— виклад знань повинен бути направленим не тільки на розширення їх обсягу, структурування, інтегрування, узагальнення змісту, а також на постійне перетворення набутого суб'єктивного досвіду кожного студента;

— у процесі навчання необхідне постійне узгодження суб'єктивного досвіду студента з науковим змістом здобутих знань;

— активне стимулювання студентів до самостійної освітньої діяльності; зміст і форми якої повинні забезпечувати студенту можливість самоосвіти, саморозвитку, самовираження в ході оволодіння знаннями;

— конструювання та організація навчального матеріалу, який дає змогу студенту вибирати його зміст, вид та форму при виконанні завдань, розв'язуванні задач тощо.

Н. Тверезовська

– Національний університет біоресурсів і природокористування

Г. Чередніченко

– Національний університет харчових технологій, м. Київ

УДК [378.14.036:7/9] : 001.891

ІСТОРИЧНИЙ АСПЕКТ СУЧАСНИХ ДОСЛІДЖЕНЬ ПРОБЛЕМИ ТВОРЧОСТІ

В статті розглянуто сутність поняття “творчість” у філософській, методологічній, психолого–педагогічній літературі.

Ключові слова: творчість, творча особистість.

Н. Тверезовская, Г. Чередниченко. В статье рассмотрена суть понятия “творчество” в философской, методологической, психолого–педагогической литературе.

Ключевые слова: творчество, творческая личность.

N. Tverezovskaya, G. Cherednichenko. This article considers the essence of concept “creativity” in philosophical, methodological, pedagogical and psychological literature.

Keywords: creativity, creative personality.

Актуальність дослідження. Проблема творчості займає чільне місце в дослідженнях багатьох наук – філософії, психології, етики, естетики, соціології, педагогіки, методики тощо. У другій половині ХХ– на початку ХХІ століття особливої актуальності набуло питання творчого зростання особистості, її

активної самореалізації. Цьому сприяла низка соціальних чинників: глобальні економічні перетворення, науково–технічний прогрес, висока інформативна насиченість суспільного середовища, визначальне значення наукової думки в житті людства, потреба адаптації юної людини в соціумі. Тому цілком закономірною є нагальність розв'язання одного з провідних завдань в умовах модернізації освіти: "створити умови для особистісного розвитку і творчої самореалізації кожного громадянина".

Мета статті – розглянути сутність поняття “творчість” у філософській, методологічній, психолого–педагогічній літературі.

Основна частина. У Радянському енциклопедичному словнику творчість визначається як “діяльність у створенні якісно нового, що вирізняється неповторністю, оригінальністю та суспільно–історичною унікальністю”. При цьому зазначається, що “творчість специфічна для людини, тобто завжди передбачає творця – суб’єкта творчої діяльності” [1, с.1322].

Визначення творчості як “процесу людської діяльності щодо створення якісно нових матеріальних і духовних цінностей”, дає філософський словник [2, с.363].

Релігійна філософія дивиться на творчість як на "потрясіння і підйом всієї людської істоти, направленої до іншого, вищого життя, до нового буття" [3]. На відміну від матеріалістичного визначення творчості як процесу (часто колективного), християнська філософія стверджує, що творець – одинак і творчість носить не колективно–загальний, а індивідуально–особистісний характер. При цьому спрямований творчий акт має світовий, загальнолюдський характер.

Таємниця творчості, на думку М. Бердяєва, полягає у тому, що творчий акт не може цілком визначатися матеріалом, який дає світ, у ньому є новизна, яка детермінована світом зовні. Це є той елемент свободи, який існує у кожному дійсно творчому акті. Вчений наголошує, що творчість людини не є вимога людини і право її, а є вимога Бога до Людини і обов'язок людини. Бог чекає від людини творчого акту як відповідь людини на творчий акт Бога. З цього випливає, що до творчості здатна кожна людина, сама мала, життя якої наповнено елементарними формами праці [4, с.39].

В.Цапок, досліджуючи філософські аспекти визначення творчості, зазначає, що вона веде до розвитку особистості, до її самореалізації в процесі створення матеріальних і духовних цінностей [5, с.7].

У розробці проблем творчості значний внесок залишили представники філософії України, в першу чергу, – філософ–просвітитель Г.Скорохода. У центрі власної філософії просвітитель поставив людину та проголосив принцип “пізнай себе” – вияви власні природні схильності, задатки до діяльності певного виду, знайди свою “сродну працю” (заняття за покликанням, діяльність

відповідно до здібностей) – і ти будеш щасливим і задоволеним, “пізнаєш світ і його закони”. Тобто філософ був певен, що кожна людина має великі творчі можливості від народження й кожен здатен щасливо творити, реалізовуватися у правильно обраній (на основі задатків) діяльності в суспільстві. [6, с.422].

Різні напрями розвитку теорії творчості досліджувалися А. Кочергіним. Його аналіз показує, що прихильники інтуїтивізму, деякі природодослідники (А.Пуанкаре, Г. Гельмгольц, А.Ейнштейн) вважали творчість виключно інтуїтивним процесом, продуктом несвідомої роботи мозку [7].

Таким чином, погляди релігійних філософів і філософів–матеріалістів об’єднує те, що наслідком будь–якої творчості (матеріальної чи духовної) є створення, формування людини–митця, що відчуває потяг до самовдосконалення і до вдосконалення оточуючого середовища.

Психологічний словник визначає творчість, як “діяльність, результатом якої є створення нових матеріальних або духовних цінностей” [8,с.351].

У психології творчість досліджується у двох головних аспектах – *процесуальному* та *особистісному*. У першому аспекті визначаються особливості перетворення суб’єктом предмета творчості, об’єкта, об’єктивної дійсності в цілому. Тому на передній план виступають, головним чином, фази, стадії, етапи та результати такого перетворення.

В особистісному аспекті головне місце займають якості, здібності особистості як суб’єкта творчої діяльності, її потреби, мотиви, інтереси, знання, вміння, навички, характерологічні властивості, самосвідомість, емоції і почуття тощо.

С.Рубінштейн визначає творчість як “діяльність у створенні нового, оригінального, що входить не тільки в історію розвитку самого творця, але й в історію розвитку науки, мистецтва, тощо” [9, с.482].

Л.Виготський зазначав, що “творчість – це діяльність людини по створенню нового, чи то речі зовнішнього світу, чи умовиводи або почуття, що живуть і знаходяться тільки в самій людині” [10, с.75].

Феномен творчості деякі дослідники пов’язували з особливостями творчого мислення особистості. К.Платонов визначає творчість як “мислення у його найвищій формі, яке виходить за межі необхідного для розв’язування задачі вже відомими способами ” [11, с.147].

Особливості творчого мислення видатних людей ґрунтовно проаналізовано у монографіях Н.Гончаренко, А.Кочергіна [12, 7]. На думку А.Кочергіна, процес творчого мислення складається з двох етапів перетворення інформації: формально–логічного та діалектичного [7, с.212]. При цьому творчий процес пов’язується з тим якісним стрибком у нашому знанні, який відбувається при народженні нової ідеї, тобто процес творчості співпадає не з формально–логічним етапом переробки інформації, а з діалектичним, який

включає, однак, і перший. Діалектичний етап характеризується тим, що повернення до старого здійснюється на новій основі, тобто при поверненні до вихідних знань ми бачимо, що вони містять у собі елементи нових знань. Він зазначає, що творчості можна навчити і їй можна навчитися, аналізує фактори, які стимулюють творчу діяльність [7, с.200].

Так, П.Кравчук обґрунтовує недостатність результативного підходу до творчості, оскільки при цьому не розкриваються відмінності між творчістю як процесом і її зовнішніми результатами, між сутністю творчості і не завжди адекватними формами її виявлення. Ми згодні з автором, що один з головних недоліків традиційного тлумачення творчості полягає у нехтуванні тим, що людина виступає у процесі творчості не тільки як суб'єкт пізнання і перетворення зовнішнього світу, а й водночас як творець самої себе, своєї творчої сутності. Творча діяльність людини виступає як передумова зміни умов її життєдіяльності, розвитку її сутнісних сил.[13, с.51]

І.Канєвська на підставі теоретичного аналізу природи творчості визначає творчість як “суспільно–корисну, прогресивно–спрямовану перетворюючу діяльність, у процесі якої створюються не тільки матеріальні і духовні цінності, але і здійснюється саморозвиток, самореалізація і самого суб'єкту творчості”[14, с.12].

Останнім часом у сучасних психологічних дослідженнях творчості все виразніше виступає тенденція, згідно з якою процесуальний та особистісний аспекти взаємно переплітаються між собою, створюють наукове уявлення про єдину систему регуляції та реалізації творчої діяльності.

Складний діалектичний характер переплетіння процесуального і особистісного у творчості вивчали українські психологи А.Коваленко, Н.Литвинова, В.Моляко, що базувався на гіпотезі про стратегічну організацію процесу творчої діяльності. Сам В.Моляко визначає творчість як “процес створення, відкриття нового, що раніше для даного конкретного суб'єкту було невідомим”, [15, с.7]. Цінним у цьому означенні творчості є те, що в ньому підкреслюється можливість суб'єктивної новизни її результату.

Як слушно зауважив М.Ярошевський, у ХХ столітті в умовах науково–технічної революції психологічна наука поступово відмовилась від презумпції унікальності творчого акту і творчої особистості. Сформувався переконання у всеосяжності творчих потенцій, їх притаманності всім людям, що лише актуалізуються різною мірою в різних умовах [16, с.50].

У зв'язку з різноманітністю і багатоплановістю поглядів науковців на проблему творчості в останній час у психології поширюється саме системний підхід до вивчення творчості. Як приклад цього варто вказати на системно–психологічний підхід І.Семенова до вивчення проблеми організації продуктивного мислення. Вихідним для І.Семенова є положення про

включеність у структуру продуктивного (творчого) мислення особистісного аспекту, який задає цілісність мислительного процесу (через його осмислення та усвідомлення) з тих позицій власного "Я", котрі займає суб'єкт по відношенні до розумового змісту та пошукового руху. З цієї точки зору суб'єктом усвідомлення є особистість в цілому (вона рефлексує власну діяльність і власне "Я"), а безпосереднім об'єктом – дії, що виконуються, та їх предметний зміст. Відповідно до цього продуктивне мислення здійснюється на таких рівнях, як операційний, предметний, рефлексивний та особистісний. Ці рівні утворюють систему структурних компонентів пізнавальної діяльності. В зв'язку з цим пошук вирішення творчого завдання можна уявити як рух думки людини по ієрархічно підпорядкованих рівнях. Вершину ієрархії утворюють особистісний і рефлексивний рівні, а основу – предметний та операційний. В реальному мислительному процесі ці рівні функціонують як динамічна система взаємодіючих підрівнів [17, с.10].

Найбільш цілісна концепція творчості як психічного процесу належить Я.Пономарьову, який розробив структурно–рівневу модель центральної ланки психологічного механізму творчості. [18, с.102].

Одне з принципів питань психології і педагогіки стосується відносин творчості і діяльності.

За Г.Батищевим, творчість і діяльність вважаються принципово протилежними формами людської активності [19].

Деякі дослідники вбачають джерело творчості у наслідуванні зразку. Так, В.Дружинін підкреслює, що творчість не є цілеспрямованою діяльністю; вона є спонтанним проявом людської сутності, "щоб творити, необхідно шляхом наслідування засвоїти зразок активності людини–творця, вийти на новий рівень оволодіння культурою і самостійно спрямовуватися далі" [20, с. 161].

С.Батенін, Б.Ананьєв, М.Каган, В.Овчинников визначають діяльність людини як абсолютний стан або засіб існування її соціальної сутності.

На думку більшості психологів (Г.Батищева, В.Дружиніна, дещо м'якше Я.Пономарьова, В.Пушкіна та інших) існують принципові розбіжності між діяльністю й творчістю. "Діяльність, на відміну від творчості, виникає внаслідок зовнішніх або внутрішніх раціональних причин ("для того, щоб" або "тому що"). Творчість є спонтанною, непланованою. Діяльність є доцільною, довільною, раціональною і свідомо регульованою. Творчість є недоцільною (нецілеспрямованою), мимовільною, ірраціональною і не підлягає регуляції з боку свідомості. Діяльність спонукається певною мотивацією, функціонує за принципом негативного зворотного зв'язку: досягнення результату завершує процес діяльності. В основі творчості – глибока ірраціональна мотивація, яка спрямовується тенденцією до подолання і функціонує за типом "позитивного зворотного зв'язку"; творчий продукт лише підстьобує процес, перетворюючи

його у намагання досягти горизонту. Творчість є життя несвідомого. Його механізм – взаємодія домінуючого несвідомого з пасивним (рецептивним), субдомінантним свідомим" [20, с.167].

Підвищений інтерес до проблем творчості за кордоном почали проявляти на початку 50-х років ХХ століття. В цей час на базі американських університетів (Мічіганський університет, Університет штатів Колорадо, Юта, Міннесота) відбулися міждисциплінарні конференції, що скоординували роботу відомих психологів та соціологів з даної проблеми.

Провідну роль у них відіграв активний дослідник проблем творчості Дж. Гілфорд (J.Guilford). Вчений вказує на такий фактор творчості як здатність бачити проблему, іншими словами – генералізоване чуття до проблем: не досягнуто мету, не здійснено бажання, певне коло речей, предметів перебувають у безладді тощо. Правда, така здатність ще не відіграє конструктивної ролі в продуктивному мисленні, але без неї воно взагалі не могло б бути стимульоване. Було припущено далі, що "рухливість" мислення становить один з важливих якісних аспектів творчості та має відношення до "запліднення" ідей ("fertility of ideas").

Узагальнюючи ряд експериментальних досліджень, автор виявляє чотири фактори рухливості: "вербальна рухливість", "асоціативна рухливість", "експресивна рухливість", "ідейна рухливість"[21, с.157].

В той же час великого значення набули ідеї Е.Торренса(Е. Torrence).

Стосовно сутності процесу творчості ним були виділені такі напрями: дослідження продуктів творчої діяльності – винаходи, наукові теорії, твори мистецтва та літератури, моральні норми тощо; дослідження творчого процесу; вивчення особи творця: залежність успішної творчої продуктивності від інтелекту в цілому, від рис особистості, їх своєрідного набору та поєднання; вплив зовнішніх умов, насамперед, – соціальних, що сприяють творчості або гальмують її [22].

Однак ці напрями дослідження розглядалися в тісному взаємозв'язку і не можуть, окремо взяті, бути основою для побудови загальної теорії творчості.

Біологізаторський вихід за межі інтелектуалізму у визначенні творчості намагався здійснити Герберт Гутман (Herbert Gutman). Як сферу прояву творчої активності він бере насамперед процес життя. Творча активність людини має корені в загальному життєвому принципі "самодуплікації" ("self duplication"), що означає "самотворення", "самовідтворення", а також "подвоєння", "розмноження" та інші. Людська творчість визначається як вираження біологічної творчості на поведінковому рівні і репрезентує вищий рівень вияву принципу самодуплікації, який почав свій еволюційний шлях з активності молекули ДНК. Різні продукти творчості з'явилися як зовнішнє вираження окремих сторін людської природи: знаряддя і машини – тілесної організації,

різні прилади – органів чуття і нервової системи, мистецтво – перцептивних образів, музика – емоцій, мова – понятійної діяльності, соціальна структура – функціональної структури як цілого. Автор цієї концепції далі переносить поняття творчості на космічні процеси [23].

Висновки. Отже, як показує аналіз філософських, психологічних, педагогічних джерел творчість привертала увагу мислителів усіх епох розвитку світової культури.

Характерною особливістю досліджень творчості до ХХ століття було те, що у більшості з них не можна було простежити чіткого зв'язку з виробничою діяльністю людей. Також не була актуальною проблема підвищення ефективності створення цінностей. Увагу було зосереджено на художній і науково-філософській творчості. Більшість авторів вважало, що свідомою діяльністю людей не може бути впливовою на геніальних творців. У творчості вбачали найбільш виражену свободу прояву людського духу, який, на думку вчених не можна було науково обґрунтувати.

На межі ХІХ–ХХ століття з'явилися дослідження природничо-наукової, а трохи згодом – технічної творчості. Більш чітке визначення їх предмету сприяло підвищенню продуктивності досліджень творчості.

Однак, не зважаючи на те, що кількість описів творчої діяльності людини і спроби їх імперичних узагальнень збільшувались, принципово дослідження творчості в основному змінювались дуже повільно. Такий стан справ був викликаний не лише тим, що предмет дослідження був досить складним, а в основному тому, що до середини нашого століття дослідженням творчості не надавалось суттєвого значення і суспільство не відчувало гострої потреби в особах, які були б творцями науки, техніки, мистецтва, цілком задовольняли темпи розвитку суспільства і, зокрема, ті завдання, які ставила перед собою наука.

До середини ХХ століття проблеми творчості не усвідомлювались як суспільно важливі, їх розробка ще не набула тоді значного поширення. Причина цього явища досить очевидна. Експериментальна психологія в першу чергу займалася вивченням психічних процесів, які більш-менш піддавалися виміру. Що ж стосується творчості, то ця діяльність вважалася виключно пов'язаною з художньою, письменницькою, поетичною спрямованістю. Але художня діяльність суб'єктивна, свідчення митців досить індивідуалізовані, зробити якісь наукові узагальнення досить важко. І лише в п'ятдесятих роках проблема творчості сформувалась і оформилася як окрема галузь дослідження під назвою “психологія творчості”.

Література

1. Радянський енциклопедичний словник.– М.:Советская энциклопедия, 1982.– С. 1322.– Рос. Мовою.

2. Философский энциклопедический словарь / Редкол. С.С.Аверинцев.–2–е изд.–М.: Сов.энциклопедия,1989.–815 с.
3. Таинственнее, чем мир... / Сост., авт. введения и комментариев В.М.Кларин, В.М.Петров.– М.: Знание, 1991.– 80 с.
4. Бердяев Н.А. Самосознание: Опыт философской автобиографии. – М.:Мысль, 1990. – 220 с.
5. Цапок В.А. Творчество: Философский аспект проблемы,– Кишинев, 1989.–152с.
6. Спиркин А.Г. О творческой силе человеческого разума: Послесловие// Гиргинов Г. Наука и творчество. – М.: Прогресс, 1979. – С. 332 – 352.
7. Сковорода Г. Повне зібрання творів: у 2–х т. – Т.1. – К.: Наукова думка, 1973. –530с.
8. Кочергин А.Н. Моделирование мышления.– М.: Изд–во политической литературы, 1969.–С. 184–212.
9. Краткий психологический словарь / Под ред. А.В. Петровского.– М.: Политиздат, 1985.–431 с.
10. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии.– 2–е изд.–М.: Учпедгиздат, 1946.–С. 347.–С. 641.
11. Выготский С.Л. Воображение и творчество в детском возрасте: Психологические очерки: Книга для учителя – 3–е издание – М.: Просвещение, 1991. – 93 с.
12. Платонов К.К. Краткий словарь системы психологических понятий: Учебное пособие для учебных заведений профтехобразования.– 2–е изд. перераб. и доп.–М.: Высш. школа, 1984.–174 с.
13. Гончаренко Н.В. Гений в искусстве и науке.– М.: Искусство, 1991.– 432 с.
14. Кравчук П.Ф. Формирование творческого потенциала личности в системе высшего образования: Автореф. дис. докт. филос. наук.– М.: Моск. пед. университет, 1992.– 32 с.
15. Каневская И.Г. Формирование творческих способностей студентов в процессе трудового и эстетического воспитания: Автореф. дис. канд. филос. наук: 09.00.02 / Моск.гос.ун–т.– М., 1989.– 21 с.
16. Моляко В.А. Психология решения школьниками творческих задач.– К.: Радянська школа, 1983.– 96 с.
17. Проблемы научного творчества в современной психологии. Под ред. М. Г. Ярошевского. М., 1971, с. 51.
18. Рибалка В.В. Психологія розвитку творчості особистості: Навч. посібник. – К., ІЗМН, 1996. – 236 с.
19. Пономарев Я.А. Психология творчества.– М.: Наука, 1976.– 294 с.
20. Батищев Г.С. Диалектика творчества. – М.: Педагогика, 1984.

21. Дружинин В.М. – Психология общих способностей. – Санкт – Петербург: Питер. Ком.) 1999. – 368 с. (Серия "Мастера психологии").
22. Guilford Y.P. Traits of creativity/ – В кн.: Creativity and its cultivation, Michigan state university, 1959, с. 157.
23. Torrence E.P. Scientific views of creativity and factors affecting its grows. – В кн.: "Creativity and learning". Boston, 1968, с.83
24. Gutman Herbert. Biological roots of creativity. – В кн.: Explorations in Creativity. N.Y.,1967.

О. Мізенко

– старший викладач Української інженерно–педагогічної академії

УДК 53+378.145 (045)

ІННОВАЦІЙНИЙ ПІДХІД ДО ВИКЛАДАННЯ ФІЗИКИ СТУДЕНТАМ ІНЖЕНЕРНО – ПЕДАГОГІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ

Фізика – одна з важливих і обов'язкових дисциплін в інженерно–педагогічній освіті. Ця дисципліна в водночас є і теоретичною, і практичною, і експериментальною тобто передбачає всі можливі форми роботи студента в аудиторії і на відстані, в рамках самостійної роботи. В статті розглянуті перспективи використання інноваційного підходу до викладання фізики студентам ВНЗ, що навчаються за інженерно–педагогічними спеціальностями, в умовах інтеграції системи вищої освіти України до загальноєвропейського освітнього простору.

Ключові слова: інноваційний підхід, фізика, інженерно–педагогічний, практичні навички, контроль, самостійна робота студентів, гіпертекст, оцінка.

Е. Мизенко

– старший преподаватель Украинской инженерно–педагогической академии

ИННОВАЦИОННЫЙ ПОДХОД В ПРЕПОДАВАНИИ ФИЗИКИ СТУДЕНТАМ ИНЖЕНЕРНО – ПЕДАГОГИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ

Физика – одна из необходимых и обязательных дисциплин в инженерно – педагогическом образовании. Эта дисциплина одновременно является и теоретической, и практической, и экспериментальной, то есть предусматривает все возможные формы работы студента в аудитории и на расстоянии, в рамках самостоятельной работы. В статье рассмотрены перспективы использования инновационного подхода в преподавании физики студентам ВУЗ, которые обучаются на инженерно – педагогических специальностях, в условиях интеграции высшего образования Украины к общеевропейскому образованию.

Ключевые слова: инновационный подход, физика, инженерно–педагогический, практические умения, контроль, самостоятельная работа студентов, гипертекст, оценка.

Е. Мизенко

– senior Lecturer of the Ukrainian engineer–pedagogical academy

INNOVATION APPROACH IN TEACHING PHYSICS ENGINEERING STUDENTS – PEDAGOGICAL SPECIALTIES

Physics – one of the necessary and obligatory in the engineering disciplines – teacher education. This discipline is both theoretical and practical, experimental, ie to all possible forms of the students in the classroom and at a distance, through self–employment. The article considers the prospects for the use of innovative approaches to teaching physics university students who study in engineering – pedagogical skills, in terms of integration of higher education of Ukraine to the European educational space.

Keywords: innovation, physics, engineering, educational, practical skills, supervision, independent work of students, evaluation.

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок з важливим науковим та практичним завданням: Метою реформування навчального процесу в нашій країні є створення національної системи освіти на нових методологічних засадах, досягнення високого рівня викладання як професійно орієнтованих, так і непрофільних дисциплін. Необхідно, щоб сучасний фахівець за період навчання оволодів не тільки професійними знаннями, але й навчився творчо мислити, активно працювати, вирішувати нестандартні проблеми. Кожна дисципліна яку вивчає студент, незалежно від її значення у загальній професійній підготовці, повинна бути засвоєна так, щоб майбутній фахівець мав змогу використати ці знання в практичній діяльності.

Тому, дуже важливо, саме в наш час, акцентувати увагу педагогічного колективу ВНЗ на новому підході до традиційних форм навчання. Особливо це стосується фундаментальних дисциплін. В сучасній методиці викладання реалізуються дві основні парадигми: традиційна (науково-технологічна) і нова освітня парадигма (гуманістична, або педагогіка співтворчості). Традиційна система передбачає, що викладач навчає студента. Тобто, студент виступає як об'єкт навчання, а педагогіка співтворчості виходить з того, що студент – суб'єкт навчання. Він може активно, свідомо і цілеспрямовано засвоювати знання в процесі самостійної і індивідуальної роботи. При такому підході створюються умови для формування особистості майбутнього фахівця, стимулюється розвиток самостійності, рішучості, наполегливості та творчості.

Саме такий інноваційний підхід до навчання справжнього фахівця забезпечує самостійна робота студентів (СРС). В умовах інтеграції системи вищої освіти України до загальноєвропейського наукового та освітнього простору ми отримали значне збільшення кількості годин на СРС (1), що вимагає нового підходу до її забезпечення і контролю. Тому, дуже важливо визначитись з новими підходами до викладання фізики саме у вигляді самостійної роботи і ця проблема є цікавою і актуальною.

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: Проблемою інноваційних технологій у навчальному процесі сьогодні займається велика кількість педагогів-дослідників. Предметом наукового аналізу стають педагогічні підходи до комп'ютеризації навчального процесу (Б.С.Гершунський, Є.І.Машбиць, І.П.Підласий), інноваційні засоби, методи і форми організації професійної підготовки майбутніх фахівців у вищій школі (В.І.Бондар, А.О.Вербицький, Е.Е. Карпова, Н.В.Кічук, Л.В.Кондрашова, З.Н.Курлянд, Г.О.Нагорна, М.І.Приходько, М.М.Солдатенко, С.О.Сисоева, Р.І.Хмелюк та ін.).

Першочергове значення для повноцінного використання СРС в процесі викладання фізики є створення адекватних методичних матеріалів, які дозволили б студентам самостійно вивчати і закріплювати окремі теми з фізики. Але для цього потрібно вирішити наступні проблеми: 1) зовнішнє забезпечення СРС з фізики (створення та обладнання приміщень для самостійної роботи, впровадження системи контролю самостійного проведення дослідів та розв'язання задач, розробка та оформлення текстів задач, методичні вказівки та підказки до їх вирішення; 2) внутрішнє забезпечення СРС (обов'язково зворотній зв'язок викладача і студента, інформація про систему контролю і мету засвоєння кожної теми не тільки в загальному, теоретичному значенні, а в прикладному, практичному. Об'єктом навчальної діяльності студента є завдання, що виконуються як у системі аудиторних занять так і у вільний від них час. Навчальне завдання в організації СРС виступає як засіб конструювання змісту освіти у формі задач і комплексних завдань, як засіб управління процесом її формування.

Формування цілей статті (постановка завдання): Мета статті полягає в актуалізації розробки принципово нових методичних матеріалів з фізики для студентів інженерно-педагогічних спеціальностей, які відповідали б вимогам сучасної парадигми вищої освіти. Інноваційний підхід до створення методичних розробок такого рівня передбачає:

- урахування та узгодження теоретичного і практичного напрямків вивчення дисципліни;
- аудиторних занять та СРС;
- форми контролю та заохочення студентів.

Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів: Згідно програми з дисципліни «Фізика», що вивчається в рамках інженерно-педагогічної освіти, передбачається проведення всіх форм занять (лекції, практичні заняття, лабораторні заняття та СРС). Враховуючи специфіку майбутньої професійної діяльності студентів, доцільно розподілити учбові години за темами так, щоб теми, які безпосередньо торкаються практичної роботи майбутнього фахівця, викладалися в лекційному курсі і дублювалися у всіх можливих формах навчання. Особливе значення, при цьому, має самостійне вирішення задач, максимально наближених до умов практичної діяльності майбутнього фахівця. Тобто, на самостійну роботу студенти отримують задачі з майбутньої професії, а не абстрактні, узагальнені, стандартні завдання. Наприклад, тема «Електромагнетизм» повинна збагатити студентів не тільки теоретичними знаннями з основних, базових понять, а найбільше, з практичних навичок роботи з електроприладами на робочому місці. Тому, макети задач повинні виглядати як реальні професійні дії, кожна задача повинна мати декілька відповідей (адже в житті завжди є вибір у вирішенні проблем). І можна з упевненістю стверджувати, що актуальність при цьому комп'ютерної підтримки заняття є незаперечна, адже вона: проста у використанні; стимулює розвиток пізнавальної активності; полегшує роботу викладача на занятті, чим підтримує емоційний настрій; насичує його наглядним матеріалом, збільшує обсяг поданої інформації; є поштовхом до творчої роботи студентів, яка виливається у створенні власної серії робіт.

З 90-х років ХХ ст. почався новий етап використання комп'ютерної техніки в навчанні, зокрема, фізики, на якому її застосування відбувалося в двох пріоритетних напрямках. Перший напрямок передбачав використання комп'ютерної техніки як нового навчального технічного засобу у межах існуючої системи навчання. Другий напрямок передбачав реформування всієї системи освіти на підставі того, що потенційні можливості комп'ютерів значно перевищують можливості їх використання у рамках існуючої системи навчання. Це спричинило зміну технічних основ системи освіти, змісту, методів навчання фізики та появу гіпермедійного подання інформації.

Гіпермедійне подання інформації передбачає використання мультимедійної інформаційної навчальної системи – зібрання текстової інформації, графічних зображень, відеороликів, звукових кліпів, присвячених певному питанню чи темі, а також гіпертексту. Гіпертекст – це особлива форма організації, подання та засвоєння текстового матеріалу, що передбачає урахування безлічі взаємозв'язків між його елементами [5].

І.Г. Захарова [6] наводить класифікацію програмних засобів інформаційних технологій навчання з позицій дидактики та можливі шляхи їх інтеграції в навчально-виховний процес, що на сьогодні використовується в світовій практиці:

CAI (Computer Aided Instruction) – Комп'ютерне програмоване навчання (технологія, що забезпечує реалізацію механізму програмованого навчання за допомогою відповідних комп'ютерних програм).

CAL (Computer Aided Learning) – Вивчення за допомогою комп'ютера (самостійна робота учнів по вивченню нового матеріалу за допомогою різних засобів, у тому числі, і комп'ютера).

CBL (Computer Based Learning) – Вивчення на базі комп'ютера (самостійна робота учнів по вивченню нового матеріалу за допомогою комп'ютера та традиційних підручників, аудіо та відеозаписів і т.п.).

CBT (Computer Based Training) – Навчання на базі комп'ютера (різноманітні форми надання знань учням з можливою участю вчителя).

CAA (Computer Aided Assessment) – Оцінювання за допомогою комп'ютера (може являти собою самостійну технологію навчання, однак на практиці воно є складовим елементом інших технологій навчання).

CMC (Computer Mediated Communications) – Комп'ютерні комунікації (забезпечують процес передачі знань та зворотній зв'язок, є невід'ємною складовою всіх перелічених комп'ютерних технологій навчання).

Перспективним напрямком використання комп'ютерної техніки в методиці навчання фізики є розвиток і вдосконалення навчального фізичного експерименту, якій передбачає проведення як демонстраційних дослідів, так і лабораторних робіт. В системі навчального фізичного експерименту виділяють віртуальну та мікрокомп'ютерну фізичну лабораторію.

Під віртуальною розуміємо лабораторну роботу, на якій студенту надається можливість за допомогою моделей певних фізичних явищ дослідити умови та процес протікання цих явищ, встановити зв'язок між певними фізичними величинами, проаналізувати отримані результати та зробити відповідні висновки. Віртуальні лабораторні роботи доцільно виконувати у тому випадку, якщо з певних причин необхідні досліди не можуть бути проведені в аудиторії на занятті. Проведення лабораторної роботи з використанням мікрокомп'ютерної лабораторії передбачає проведення реального дослідження фізичних явищ і процесів з використанням різних видів датчиків (напруги, тиску, температури, сили струму тощо), від яких сигнал надходить до комп'ютера та обробляється відповідною комп'ютерною програмою. Проведення лабораторної роботи у такий спосіб дає можливість студентам проводити реальний фізичний експеримент одночасно з відображенням його результатів на екрані монітора, спостерігати зв'язок між конкретними змінами, внесеними до умов експерименту та їх графічним відображенням. Використання мікрокомп'ютерної лабораторії дає можливість зробити фізичний експеримент не тільки більш цікавим і зрозумілим, але й більш інформативним і точним за вимірюваннями.

Інноваційні педагогічні технології повинні враховувати філігранні нюанси у поведінці і психології студентів. Серед багатьох видів педагогічних технологій необхідно відзначити ігрові технології, покликані активізувати процес навчання. Центром такої гри може стати професійне завдання з області майбутньої професії. Формування модульних програм, що включають професійні завдання, може надати новий сенс учбовій програмі.

Особливу увагу треба приділити професійно орієнтованим темам, таким як «Електромагнетизм», «Термодинаміка» тощо, при цьому, необхідно залучати студентів до складання задач на основі справжніх професійних проблем та завдань. Складання макетів задач доцільно включити до СРС, щоб студенти мали змогу самостійно розробити умови задачі і, можливо, перевірити їх на робочому місці а не в інститутській аудиторії.

Контроль за виконанням завдань СРС необхідно зробити динамічним і змістовним. Вже час переходити від номінальної оцінки знань студента з окремої теми або питання до якісної оцінки вмінь користуватися знаннями в практичній діяльності. Динамічність контролю забезпечить Інтернет.

Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок у даному напрямку: Проведене дослідження дозволяє зробити наступні висновки:

- розробка інноваційного підходу до викладання фізики студентам інженерно-педагогічних спеціальностей актуальна і необхідна в умовах реформування вищої освіти;
- інноваційний підхід забезпечить розробка принципово нових методичних матеріалів, орієнтованих на засвоєння професійно орієнтованої інформації з фізики (задачі – макети реальних професійних дій);
- в рамках виконання СРС студенти не тільки вирішують готові завдання, а й розробляють власні, на основі практичного досвіду;
- контроль за виконанням учбової програми має бути багаторівневим, з акцентом на оцінку за СРС;
- викладання фізики студентам інженерно-педагогічних спеціальностей передбачає змістовний і дистанційний контроль знань.
- для підвищення ефективності процесу навчання необхідно поєднувати використання комп'ютерних технологій навчання і запровадження різних пошукових і традиційних методичних підходів, прийомів та засобів навчання.

Серед перспективних напрямків подальших досліджень залишаються принципи організації навчального процесу з використанням комп'ютерних технологій в процесі вивчення фізики та пошук раціональних методик їх впровадження.

Література

1. Положення про організацію навчального процесу у вищих навчальних закладах України: Затверджене наказом Міністерства освіти України від 2 червня 1993 р. № 161 // Урядовий кур'єр. – 1993. – № 42. – С.10.

2. Буряк В. Керування самостійною роботою студентів // Вища школа. –2001.–№4–5. –С.48–52.
3. Журавська Л. Концептуальні умови управління самостійною роботою студентів у вищих закладах освіти // Освіта і управління.–1999.– Т.3. –№ 2. – С.105–115.
4. Організація самостійної роботи студентів в умовах інтенсифікації навчання: Навч. Посібник /А.М. Алексюк, П.І. Підкасистий, В.А. Козаков та ін. – К.:ІСДО, 1993.– С.89–114.
5. Horn R.E. Mapping Hypertext. – Lexington: Lexington Institute, 1989. – 250 p.
6. Захарова И.Г. Информационные технологии в образовании: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. – М.: Издательский центр “Академия”, 2003. – 192 с.

Н. Недосєкова

– пошукач Української інженерно–педагогічної академії, асистент кафедри хімічної технології неорганічних речовин

УДК 613

ЗАСТОСУВАННЯ ЕНКАРІДЖ–ТЕХНОЛОГІЇ У ДИСТАНЦІЙНОМУ НАВЧАННІ В ПЕРІОД ФОРМУВАННЯ ТВОРЧОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ МАЙБУТНІХ ІНЖЕНЕРІВ–ПЕДАГОГІВ ХАРЧОВОГО ПРОФІЛЮ ПІД ЧАС ВИВЧЕННЯ КУРСУ «ВИРОБНИЧЕ НАВЧАННЯ»

У статті доведено необхідність створення комплексу енкарідж у дистанційному навчанні студентів харчового профілю, що дозволить задовольнити потребу суспільства в активних творчих особистостях, знайомих з прийомами рішення нестандартних задач в реальних життєвих ситуаціях.

Ключові слова: *творча особистість, творча компетентність, комп'ютерні технології, енкарідж–технологія, дистанційне навчання, самостійна робота студента.*

Н. Недосєкова

– соискатель Украинской инженерно–педагогической академии, ассистент кафедры химической технологии неорганических веществ.

ПРИМЕНЕНИЕ ЭНКАРИДЖ–ТЕХНОЛОГИИ В ДИСТАНЦИОННОМ ОБУЧЕНИИ В ПЕРИОД ФОРМИРОВАНИЯ ТВОРЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ БУДУЩИХ ИНЖЕНЕРОВ–ПЕДАГОГОВ ПИЩЕВОГО ПРОФИЛЯ ВО ВРЕМЯ ИЗУЧЕНИЯ КУРСА «ПРОИЗВОДСТВЕННОЕ ОБУЧЕНИЕ»

В статье доказана необходимость создания комплекса энкаридж в дистанционном обучении студентов пищевого профиля, который позволит удовлетворить потребность общества в активных творческих личностях, знакомых с приемами решения нестандартных задач в реальных жизненных ситуациях.

Ключевые слова: *творческая личность, творческая компетентность, компьютерные технологии, энкаридж–технология, дистанционное обучение, самостоятельная работа студента.*

N. Nedosekova

– search engine of Ukrainian engineer–pedagogical academy, assistant of department of chemical technology of in organics

APPLICATION OF ENCOURAGE–TECHNOLOGIES IN THE CONTROLLED FROM DISTANCE STUDIES IN A PERIOD FORMING OF CREATIVE COMPETENSE OF FUTURE ENGINEERS–TEACHERS OF FOOD TYPE DURING STUDY OF COURSE «PRODUCTION STUDIES»

In the article the necessity of creation of complex of encourage is well–proven for the controlled from distance studies of students of food type, which will allow to satisfy the requirement

of society in active creative persons, acquainted with making decision of non-standard tasks in the real vital situations.

Keywords: *creative personality, creative competence, computer technologies, encourage is technology, controlled from distance studies, independent work of student.*

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок з важливим науковим та практичним завданням: В сучасних умовах економічного розвитку країни конкуренція на ринку праці посилюється. Знайомство з останніми концепціями й досягненнями наукової думки стає для самих різних категорій професіоналів життєво необхідним завданням. Все частіше говорять про те, що навчання доцільно розглядати як постійний процес, а не як щось давнє, що завершилося багато років тому одержанням диплома.

Ось тут на допомогу і приходять дистанційна освіта із застосування комп'ютерних технологій, які повинні бути дружніми по відношенню до навчаємого. За наявності сучасних комп'ютерних технологій та Інтернет вона стає зручною та доступною. Адже навчання відбувається у вільний час, у комфортних для студента умовах – вдома чи на роботі. На відміну від заочної форми навчання, де контроль за вивченням матеріалу припадає на певний час (зокрема на період сесії), дистанційна освіта дозволяє контролювати знання після кожного пройденого курсу – має більш гнучкий графік складання іспитів.

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: Аналізуючи особливості і принципи побудови систем дистанційного навчання В.Г. Кремень зазначив, що дистанційне навчання — це інструмент розв'язання сучасних завдань модернізації освіти [1].

Методологічну основу нашого дослідження склали сучасні наукові дослідження вітчизняних та зарубіжних педагогів О.О.Андрєєва, З.О.Джаліашвілі, В.М.Кухаренка, О.С.Полат, С.О.Сисоєвої, П.В.Стефаненка та В.І.Солдаткіна. Аналізуючи їх наукові праці, доходимо висновку, що однією недостатньо розв'язаною проблемою педагогічної науки залишається питання застосування енкарідж-технології як інструменту дистанційного навчання.

Формування цілей статті (постановка завдання): Мета статті полягає у теоретичному обґрунтуванні системи та принципів енкарідж-технології для дистанційного навчання у контексті проблеми науково-педагогічного дослідження принципів дистанційної системи навчання.

Принципи навчання, за визначенням С.У.Гончаренка, – це основні вихідні положення теорії навчання [2]. С.І.Архангельський, аналізуючи принципи навчання освіти, твердить, що принципи навчання (або дидактичні принципи) – це положення, які виражають залежність між цілями підготовки спеціалістів, наприклад, з вищою освітою, і закономірностями, що визначають практику навчання у ВНЗ. Дидактичні принципи, таким чином, розглядаються як рекомендації, які скеровують педагогічну діяльність і навчальний процес в цілому, як засоби досягнення педагогічних цілей із урахуванням закономірностей і умов протікання навчально-виховного процесу, як система загальних і принципово важливих орієнтирів, що визначають зміст, методи, організацію навчання і способи аналізу його результатів [3].

Таким чином, необхідно довести доцільність використання системи енкарідж-технології у процесі навчання майбутніх інженерів – педагогів харчового профілю, що в свою чергу надасть можливість формуванню творчої компетенції висококваліфікованих фахівців.

Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів:

З усіх відомих методів та прийомів навчання на найбільшу увагу заслуговують методи з використанням комп'ютерних технологій, електронних навчально-методичних комплексів.

Разом з традиційними видами реагування диверсифікація вузівських спеціальностей та модернізація змісту предметів, що вивчаються, можна сформулювати три сучасні форми адаптації освіти до нових умов:

1. Підготовка, перепідготовка, підвищення кваліфікації повинні носити безперервний характер протягом всієї трудової діяльності людини, основною задачею якої є прагнення до постійного придбання нових знань, умінь і навиків у сфері харчових технологій та ресторанного бізнесу.

2. Істотно зростає роль різних видів дистанційного навчання. Наприклад, під час проходження студентом виробничої практики він може користуватися електронними методичними матеріалами по написанню звітів з практики, які розташовані на веб – сервері або DVD – дисках.

3. Для вирішення такого компоненту навчання, як самостійна робота студента, необхідно створити інформаційно–підтримуючі технології викладання харчових дисциплін, дружніх по відношенню до навчаємого; тобто таких технологій, використання яких дозволяє студенту самостійно, без постійної підтримки викладача, опанувати поточні предмети; таких технологій, використання яких дозволяє студенту отримати повне попереднє уявлення не тільки про його майбутню професію, але і про його учбовий заклад, факультет, кафедру, викладачів, бібліотечний фонд. Для вирішення цих завдань і застосовується енкарідж–технологія (encourage) – електронна навчально–методична підтримка курсу, іншими словами використання енкарідж–технології повинне забезпечити навчаємому підтримку, впевненість і надію; не тільки допомогти у формуванні професійних знань, навиків навчаємого, а й розвинути їх; стимулювати процес самостійного придбання знань.

При застосуванні енкарідж–технології мається на увазі істотне використання локальних внутрішньо вузівських комп'ютерних мереж, Інтернету, мультимедійної організації навчальних програм, гіпертекстової структури учбового матеріалу.

Енкарідж–технологія спирається на створення дружнього програмного забезпечення, для комп'ютерної підтримки учбового процесу і, перш за все, самостійної роботи студентів, а також на об'єднання нових інформаційних технологій з традиційними технологіями навчання.

Програмний комплекс енкарідж–технології містить відомості про вищий навчальний заклад, навчальні курси на весь термін навчання, відомості про викладачів, конспекти лекцій по дисциплінах, що вивчаються, структурні у вигляді гіпертексту, методичні матеріали, завдання для самостійної роботи студентів, тестові завдання, хелпери, з якими користувач – навчаємий знайомиться за допомогою інтегрованого веб – переглядача.

Зміст програмного комплексу енкарідж–технології включає електронну версію інформаційного пакету навчального закладу, що є одним з основних елементів системи ECTS.

Зайшовши на сайт або DVD – диск спеціальності «Технологія харчової промисловості та організація громадського харчування» навчаємий бачить перед собою перелік дисциплін, які розташовані по мірі вивчення по курсах. Обираючи необхідну дисципліну та клацнувши по ній, переходить до змісту обраної дисципліни. Перед навчаємим відкривається така інформація: назва курсу; автори; анотація курсу; інформація про те, для кого призначений курс; цілі курсу; тривалість вивчення курсу; форма вихідного контролю. Поряд розташовані гіпертекстові посилання: навчальний план; навчальна програма; методичні вказівки з вивчення курсу, виконання завдань та умови здачі заліків та іспитів; графік вивчення курсу; послідовність вивчення лекційного матеріалу й виконання завдань (вправ, тестів, лабораторних та практичних робіт; курсових); порядок проведення консультацій, тестувань, іспитів, заліків.

У гіпертекстовому посиланні методичне забезпечення курсу відкривається наступні посилання: конспект лекцій; методичні вказівки по виконання практичних, лабораторних, курсових робіт; методичні вказівки з організації та виконання самостійної роботи студентів; перелік літератури.

Прикладом може бути вирішення технологічних задач. Заходячи на веб – сервер або DVD – диск студент по гіпертекстових посиланнях вибирає алгоритм розв'язання задач. Знаходить літературні джерела, які необхідно використати у процесі вирішення поставлених задач. У тестуючій програмі практикуму знаходить, на його думку, правильне вирішення і вказує його. Програма одразу дає відповідь про правильність розв'язання. Якщо відповідь не вірна, студентові пропонується самостійно або за допомогою електронних методичних вказівок виправити помилку. Таким чином, навчання відбувається від легкого до складного та дає змогу творчого мислення навчаємому.

В електронному варіанті методичних вказівок з організації та проведення самостійної роботи зазначені завдання, які повинні виконати студенти. Електронний звіт побудований таким чином, що після кожного завдання розташований хелпер. Якщо у студента виникли

труднощі в процесі виконання завдань, при натисканні на хелпер можна перейти до конспекту лекцій та знайти підказку. Після виконання звіту студенти мають змогу переслати його по електронній пошті викладачеві.

У гіпертекстовому посиланні «лабораторні роботи» надані методичні рекомендації до виконання лабораторних робіт. У цих рекомендаціях зазначені питання для самостійної підготовки до роботи. Питання розташовані таким чином, що при виникненні труднощів у студентів, вони мають змогу по гіпертекстовим посиланням та хелперам звернутися по допомогу до відповідного розділу конспекту лекцій з курсу. Під час самостійної підготовки до лабораторних робіт у посиланнях наведені відео фрагменти з виконання технологічних операцій під час приготування напівфабрикатів, виготовленню страв, виробів, напоїв, оформленню та подаванню готових страв та виробів. Студенти мають змогу виконувати самостійно лабораторні роботи та пересилати оформлений звіт викладачеві електронною поштою.

Для контролю знань студентів у гіпертекстовому посиланні зазначені та наведені різні форми контролю: тести різного призначення; запитання для заліків, іспитів; критерії оцінювання.

Тести можуть бути складені у декількох варіантах. Кожен варіант складається з 20 запитань, до якого надаються три варіанти відповіді. За кожну правильну відповідь тестуємий одержує 1 бал. Тестуємий обирає правильну, на його погляд, відповідь та клацає на ній. Якщо відповідь правильна вона стає зеленого кольору, якщо не правильна – червоного. Наприкінці кількості правильних відповідей підсумовується та виражається у балах. Крім того надаються критерії оцінювання, де зазначається інформація про рівень знань студента.

Всі компоненти програм енкарідж–комплексу динамічні і дозволяють користувачу підстроювати інтерфейс під себе.

Наприклад, зручною матеріальною формою енкарідж – комплексу може бути CD або DVD, що вручається кожному першокурснику.

Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок у даному напрямку: Таким чином, за результатами проведеного дослідження можна виділити наступні дидактичні особливості енкарідж–технології:

- високий ступінь квантування матеріалів, що вивчаються;
- ретельне відстежування гіпертекстових зв'язків усередині кожного навчального предмету і між предметами;
- варіативність програм–хелперів і програм–тестиматорів («оцінювачів»);
- варіативна повнота відомостей.

Розробка дидактичної концепції енкарідж–технології як цілісної і взаємозв'язаної системи дозволить додати гнучку гіпертекстову структуру не тільки матеріалам з кожного навчального предмету, який включений у комплекс, але і комплексу в цілому.

Основні принципи енкарідж–технології – це принцип обліку інтересів і потреб навчаємого, принцип гнучкого моделювання процесу навчання, принцип побудови освіти як цілісної системи, направленої на розвиток творчого потенціалу навчаємого.

Перспективні напрямки подальших досліджень є удосконалення дидактичної теорії відповідно до нових освітніх реалій і технологічних умов протікання педагогічного процесу, що, зокрема для дистанційного навчання, виявляється у необхідності доповнення і деталізації дидактичних принципів відповідно до специфіки цієї форми навчання.

Література

1. Кремень В.Г. Дистанційна освіта — перспективний шлях розв'язання сучасних проблем розвитку професійної освіти // Вісник академії дистанційної освіти. – 2003. – № 1. – С. 9.
2. Гончаренко С.У. Український педагогічний словник. – К.: Либідь, 1997. – С. 270.
3. Архангельський С.И. Лекции по научной организации учебного процесса в высшей школе. – М.: Высшая школа, 1976. – С. 169.
4. Подласый И.П. Педагогика. – М.: Владос, 1999. – С. 242.
5. Преподавание в сети Интернет: Учеб. пособие / Ответ. ред. В.И. Солдаткин. – М.: Высшая школа, 2003. – С. 163.
6. Сисоева С.О. Проблемы дистанційного навчання: педагогічний аспект // Неперервна професійна освіта: Теорія і практика. – Випуск III–IV – 2003. – С. 81.

7. Хуторской А.В. Предпосылки дистанционной педагогики /Преподавание в сети Интернет: Учеб. пособие / Ответ. ред. В.И. Солдаткин. – М.: Высшая школа, 2003. – С. 678.

Н. Несторук

– старший викладач кафедри загальнонаукових дисциплін Української інженерно–педагогічної академії

УДК 378.147(0.75.5)

ДОСЛІДЖЕННЯ В ОБЛАСТІ МЕТОДИКИ ПРОВЕДЕННЯ ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНИХ ДОСЛІДЖЕНЬ

Актуальність роботи обумовлюється отриманими результатами вивчення теорії і практики з підготовки студентів електромеханічних спеціальностей проведенню експериментальних досліджень в процесі вивчення технічних дисциплін. Питання навчати студентів проведенню експериментальних досліджень в процесі вивчення технічних дисциплін останнім часом набуває все більшого значення. Отже виникає потреба в розробці методики навчання студентів електромеханічних спеціальностей проведенню експериментальних досліджень в процесі вивчення технічних дисциплін, яка б задовольняла вимогам сучасності. У статті представлена розробка механізму вибору та застосування способів формування у майбутніх студентів вищих технічних навчальних закладів навичок експериментальної діяльності.

Ключові слова: мета, зміст, підходи, методика, експериментальні дослідження, технічні дисципліни, форми, засоби.

Н. Несторук

– старший преподаватель кафедры общенаучных дисциплин Украинской инженерно–педагогической академии

ИССЛЕДОВАНИЕ В ОБЛАСТИ МЕТОДИКИ ПРОВЕДЕНИЯ ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНЫХ ИССЛЕДОВАНИЙ

Актуальность работы обусловливается полученными результатами изучения теории и практики по подготовки студентов электромеханических специальностей проведению экспериментальных исследований в процессе изучения технических дисциплин. Вопрос обучать студентов проведению экспериментальных исследований в процессе изучения технических дисциплин в последнее время приобретает все большее значение. Следовательно возникает потребность в разработке методики обучения студентов электромеханических специальностей проведению экспериментальных исследований в процессе изучения технических дисциплин, которая бы удовлетворяла требованиям современности. В статье представленная разработка механизма выбора и применения способов формирования у будущих студентов высших технических учебных заведений навыков экспериментальной деятельности.

Ключевые слова: цель, содержание, подходы, методика, экспериментальные исследования, технические дисциплины, формы, средства.

Н. Nestoruk

– senior teacher of department of scientific disciplines of Ukrainian to engineer–pedagogical academies

RESEARCH IN AREA OF METHOD OF CONDUCTING EXPERIMENTAL RESEARCHES

Actuality of work is stipulated the got results of study of theory and practice from preparation of students of electromechanics specialities to conducting of experimental researches in the process of study of technical disciplines. Question to teach students conducting of experimental researches in the process of study of technical disciplines lately acquires all of greater value. Consequently there is a requirement in development of method of studies of students of electromechanics specialities to conducting of experimental researches in the process of study of technical disciplines, what would suit contemporaneity. There is the presented development of mechanism of choice and application of methods of forming for the future students of higher technical educational establishments of skills of experimental activity in the article.

Keywords: *purpose, maintenance, approaches, method, experimental researches, technical disciplines, forms, facilities.*

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок з важливими науковими та практичними завданнями. Піднесення вищої освіти України до рівня вищої освіти в розвинутих країнах світу та її інтеграція у міжнародне науково-освітнє співтовариство дещо змінюють пріоритети в підготовці майбутніх фахівців: зменшується частка прямого, зовні заданого інформування, збільшується обсяг самостійної роботи в лабораторіях, читальних залах, на об'єктах майбутньої професійної діяльності, посилюється роль практичної підготовки. Все це вимагає ретельного перегляду й оновлення змісту та методик викладання, зокрема, технічних дисциплін при підготовці інженерних кадрів.

Аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми, і на які спирається автор. Питання становлення та розвитку науково-дослідної роботи у вищих навчальних закладах розглядаються О.М.Микитюком, основ наукових досліджень у вищій школі – С.Ф.Артюхом, І.М.Глушком, І.С.П'ятницькою–Поздняковою, В.Ф.Ситніком, методів наукового пізнання (в тому числі й експериментів) – А.А.Киверялгом, Г.І.Рузавіним, інженерного експерименту – Д.А.Кузьмичовим, І.А.Радкевичем, А.Д.Смирновим, Х.Шенком, планування експериментів – Ю.П.Адлером, М.В.Лур'є, Є.В.Марковою, Д.Фінні, М.С.Винарським, експериментального аналізу – Т.А.Алієвим, моделювання в науково-технічних дослідженнях В.А.Веніковим, А.М.Лебедевим та ін. У шкільній дидактиці експериментальні дослідження криються за лабораторними роботами як методом навчання (В.В.Воронов, В.С.Лозниця, Н.Є.Мойсеюк, І.П.Подласий, І.Ф.Харламов, В.В.Ягупов та ін.). Підготовка та здійснення під час лабораторних робіт експериментальних досліджень при вивченні технічних дисциплін у вищій школі розглядаються О.К.Беловою, О.Е.Коваленко. Дослідні роботи як методи навчання називаються Н.П.Волковою, М.М.Фіцулою. По цьому ж питанню М.Д. Семьонов пише: "...Необхідно приділяти особливу увагу на розвиток у студентів умінь практичного використання приладів. Із цією метою на лекції не слід обмежуватися тільки вивченням теоретичних положень, доцільно також вирішувати зі студентами типові завдання й приклади, пов'язані із правилами виміру величин і обробкою отриманих результатів" [1, с.45]. Однак цього зовсім не досить, і необхідно передбачити цілий комплекс методичних рекомендацій і практичних завдань. Так, С.В. Анофрікова пропонує "вивчати прилади не тільки для придбання конкретних знань про них, але і для того, щоб освоїти метод самостійного визначення призначення, експлуатаційних характеристик і правил експлуатації приладів. Це дозволяє підвищити рівень професійної підготовки студентів в області методики й техніки шкільного експерименту" [2, с. 59].

Формулювання цілей статті (постановка завдання). Метою роботи є розробка механізму вибору та застосування способів формування у майбутніх студентів вищих технічних навчальних закладів навичок експериментальної діяльності через:

- постановку навчально-методичних цілей відповідно до кожного з рівнів засвоєння учнями навчального матеріалу;
- конструювання змісту підготовки;
- ґрунтовне визначення форм, методів та засобів навчання, спрямованих на реалізацію поставлених цілей і найкращим чином враховуючих особливості змісту навчання.

Виклад основного матеріалу з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів. Базою проведення науково-дослідної роботи є Українська інженерно-педагогічна академія електротехнологічний факультет місто Артемівськ. Актуальність роботи обумовлюється отриманими результатами вивчення теорії та практики з підготовки студентів електромеханічних спеціальностей проведенню експериментальних досліджень в процесі вивчення технічних дисциплін.

За цими даними:

- навчальні плани підготовки учнів у загальноосвітніх навчальних закладах та студентів у вищих навчальних закладах, як правило, позбавлені окремої спеціальної дисципліни, у межах якої здійснювалося б формування відповідних навичок (умінь);
- існуючі підходи до формування цих навичок в умовах глобального реформування вітчизняної освіти вимагають постійного удосконалення;
- за результатами констатуючого експерименту, згідно з якими рівень сформованості у майбутніх студентів технічних вищих навчальних закладів навичок експериментальної

діяльності є недостатнім, понад 75 % учнів стикаються із значними труднощами при узагальненні чи конкретизації отриманих знань, 70 % – при виділенні головної, суттєвої інформації щодо здійснення експериментальних досліджень, 60 % – при виборі послідовності виконання експериментальних досліджень, 78 % – при самостійному обґрунтуванні теорій, 56 % – при виборі способів виконання експериментальних досліджень, 45 % – при наданні оцінки та обґрунтуванні власної точки зору. В результаті цього втрачається інтерес учнів до експериментальних досліджень, накопичується нерозуміння тих чи інших фактів, вони не встигають обробляти отримані знання, не мають цілісної уяви про явища, процеси і як наслідок – страждає рівень якості їх підготовки. Тому питання навчати студентів електромеханічних спеціальностей проведенню експериментальних досліджень в процесі вивчення технічних дисциплін останнім часом набуває все більшого значення.

За результатами анкетування викладачів вищих технічних навчальних закладів питання проведення експериментальних досліджень в процесі вивчення технічних дисциплін є досить гострим і вимагає найскорішого вирішення; при цьому навички (уміння) повинні бути в області загальної організації всього навчального процесу, роботи з навчально- та науково-технічними джерелами інформації;

– в психолого-педагогічній літературі не йде мова про експериментальні дослідження як про єдину систему, спрямовану на реалізацію певної дидактичної мети. До того ж, як показує практика, студенти недостатньо підготовлені до проведення цих досліджень: погано знають обладнання, види, технологію організації та проведення досліджень. Студенти ж, частіше за все, на репродуктивному рівні виконують вказівки викладача, або додержуються виданих методичних рекомендацій, так і не зрозумівши ролі тих чи інших дій в теорії та практиці наукових досліджень. Все це тому, що навчання проведенню експериментальних досліджень залишається й досі невирішеною проблемою. Навчання експериментальним дослідженням, як правило, здійснюється опосередковано через методичні вказівки з виконання конкретних дослідів, або через рекомендації стосовно здійснення навчальної діяльності студентів під час, наприклад, лабораторних робіт. Разом із тим у педагогічній теорії зостається недостатньо розробленою проблема навчання студентів електромеханічних спеціальностей проведенню експериментальних досліджень в процесі вивчення технічних дисциплін. Все це вимагає ретельного перегляду й оновлення змісту та методик викладання, зокрема, технічних дисциплін при підготовці інженерних кадрів. Методологічні знання в сукупності з експериментальними вміннями “забезпечують переклад освоєного суб'єктом способу дій із можливості в дійсність” [3, с. 29]. Тому плідне включення експериментальних досліджень в навчальний процес припускає у якості необхідного елементу засвоєння студентами певної системи узагальнених теоретичних знань методологічного характеру, що сприяє більш успішному вирішенню дидактичних завдань цього методу. Низамов І.М. у дисертаційному дослідженні пише: «Для реалізації в навчанні концепції єдності теорії й методу потрібно теоретичні знання переводити в регулятивні принципи, прийоми пізнавальної й практичної діяльності» [4, С.117–118]. Для цього необхідна спеціальна методика, що буде використовувати у якості засобів перетворення теорії в прийоми дій знання методологічного характеру, що утворять певну систему.

Отже виникає потреба в розробці методики навчання студентів електромеханічних спеціальностей проведенню експериментальних досліджень в процесі вивчення технічних дисциплін, яка б задовольняла наведеним вище вимогам.

Підґрунтям та вихідними даними для розробки роботи є положення про те, що в основі побудови курсу «Основи наукових досліджень», спрямованого на підготовку студентів до проведення експериментальних досліджень, повинні знаходитися функціональні частини дії, а саме: орієнтовна, виконавча та контрольна, які б строго підпорядковувалися єдиній меті.

Метою вивчення дисципліни «Основи наукових досліджень» є формування у майбутніх студентів вищих технічних навчальних закладів навичок проведення експериментальних досліджень і організації всієї системи досліджень.

Зміст навчання майбутніх студентів вищих технічних навчальних закладів проведення експериментальних досліджень формується відповідно до конкретизованої за рівнями засвоєння досвіду учнем (за теорією В.П.Безпалька) цілі.

Робочу навчальну програму курсу «Основи наукових досліджень», розрахованого на вісімнадцять годин (десять годин теоретичних занять і вісім – практичних), складають теми, згруповані за трьома підрозділами:

- організація науково–дослідної роботи студента;
- інформаційний пошук;
- обробка теоретичних та експериментальних досліджень.

Під час виконання роботи із загальних задач дослідження були вирішені такі:

- визначення мети і змісту організації експериментальних досліджень у студентів електромеханічних спеціальностей;
- визначення способів проведенню експериментальних досліджень в процесі вивчення технічних дисциплін .

Були використані наступні методи дослідження:

- аналіз наукової і методичної літератури з проблеми навчання студентів проведенню експериментальних досліджень; міждисциплінарний синтез; порівняння, узагальнення і систематизація теоретичного і практичного матеріалу, що вивчається майбутніми студентами, теоретичне моделювання;

- констатуючий та формуючий педагогічний експеримент, педагогічне спостереження за діяльністю майбутніх студентів; опитування, анкетування, бесіди з викладачами загальноосвітніх навчальних закладів нового типу, а також з викладачами технічних вищих навчальних закладів; ретроспективний аналіз власного досвіду; обробка результатів дослідження.

Отримані проміжні результати:

- сформульовані цілі вивчення дисципліни «Основи наукових досліджень», визначені дії учнів стосовно проведенню експериментальних досліджень;
- розроблена програма з дисципліни «Основи наукових досліджень»;
- визначені способи формування орієнтовної основи дій, виконавчих дій та здійснення контролю дій учнів з дисципліни «Основи наукових досліджень».

Висновки і перспективи подальших розвідок у даному напрямку. Наукова новизна і теоретичне значення отриманих результатів роботи полягає у тому, що:

- теоретично обґрунтовані рівні навчання студентів електромеханічних спеціальностей проведенню експериментальних досліджень в процесі вивчення технічних дисциплін, на першому з яких вони вчаться виділяти організаційні та змістовні елементи навчального процесу, встановлювати цільове призначення форм, методів, засобів навчання і контролю, здійснювати вибір джерел необхідної інформації, встановлювати ступінь їх відповідності вимогам, на другому – відтворювати алгоритми здійснення різних видів експериментальних досліджень, на третьому – планувати власні експериментальні дослідження на різних етапах;

- вперше розроблений зміст підготовки майбутніх студентів вищих технічних навчальних закладів щодо проведення експериментальних досліджень з урахуванням специфіки функціонування цих закладів та матеріалу дисциплін, які вивчаються у своїй більшості;

- впорядковані форми і методи підготовки майбутніх студентів вищих технічних навчальних закладів щодо проведення експериментальних досліджень;

- удосконалене дидактичне забезпечення підготовки майбутніх студентів вищих технічних навчальних закладів до проведення експериментальних досліджень;

- впорядковані рекомендації з розробки методики навчання студентів електромеханічних спеціальностей проведенню експериментальних досліджень в процесі вивчення технічних дисциплін.

Практична значущість результатів полягає у розробці і впровадженні в підготовку студентів вищих технічних навчальних закладів курсу «Основи наукових досліджень», розробці і практичній реалізації методичних рекомендацій для викладачів з проблем проведення експериментальних досліджень в процесі вивчення технічних дисциплін.

Література

1. Семьонов М.Д. Дидактичні умови організації пізнавальної діяльності студентів на лабораторних заняттях. Дисс. к. п. н. – Самарканд, 1987.– 192 с.

2. Анофрікова С.В. Функціональний підхід до вивчення фізичних приладів у практикумі за методикою й технікою шкільного експерименту. // Методика використання фізичного експерименту в навчальному процесі. –Свердловськ: СГП, 1985.–С. 58–63.
3. Биков А.А., Кондрат'єв А.С. Формування узагальненого експериментального вміння у студентів педінституту й учнів середніх шкіл як проблема методики викладання фізики // Проблеми ШФЭ. – Курськ; КГПИ, 1984.–С.26–34.
4. Низамов И.М. Методологічні основи формування практичних умінь школярів у процесі вирішення фізичних завдань. Дисс. д. п. н. – М., 1994. – 326 с.

Сейфулла Рашидов

– докторант каф.педагогіки СНУ ім. В. Даля, канд. філософ. наук

УДК 378.03–057.87

МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ СТУДЕНТСЬКОГО САМОВРЯДУВАННЯ

Стаття присвячена методологічному осмисленню суті сучасного студентського самоврядування як інституту громадянського суспільства. Проаналізований зміст понять «самоврядування» та «студентське самоврядування».

Ключові слова: автономія, Болонський процес, самоврядування, студентське самоврядування, місцеве самоврядування.

Статья посвящена методологическому осмыслению сущности современного студенческого самоуправления как института гражданского общества. Проанализировано содержание понятий «самоуправление» и «студенческое самоуправление».

Ключевые слова: автономия, Болонский процесс, самоуправление, студенческое самоуправление, местное самоуправление.

The article is devoted to methodological comprehension of the quintessence of modern student's selfgoverning as an institute of civic society. The content of concepts «selfgoverning» and «student's selfgoverning» has been analyzed.

Key words: autonomy, Bologna process, selfgoverning student's selfgoverning, local selfgoverning.

Постановка проблеми. Інтеграція України в європейський освітній простір припускає перебудову вищої школи відповідно до цілей і завдань Болонського процесу, де студентство розглядається як партнер в реформуванні вищої школи. Непарма в рамках співробітництва країн ЄС у сфері вищої освіти саме студентське самоврядування визначене одним із пріоритетів для України.

Функціонування студентських організацій у вищій школі сприяє формуванню нового громадянсько–виховного простору, орієнтованого на розвиток студентського самоврядування, актуалізацію його ролі у формуванні цінностей громадянського суспільства у молоді, активне включення студентства в суспільно–політичні процеси.

Формування громадянсько–виховного простору неможливе без методологічного осмислення суті студентського самоврядування як інституту громадянського суспільства, дослідження ролі і значення студентських організацій у формуванні цінностей громадянського суспільства у молоді.

Самоврядування в студентських молодіжних колективах сьогодні розцінюється як атрибут і сутнісна характеристика демократично влаштованих установ системи вищої освіти. Студентські організації покликані задовольняти освітні, професійні і соціальні потреби молоді як особливої соціально–психологічної групи, корелюючи їх з державними інтересами.

Значущість завдання активного розвитку студентської ініціативи в рамках освітньої установи підтверджена й у ряді важливих документів, прийнятих останнім часом в рамках управлінської діяльності Міністерства освіти і науки України [1].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема самоврядування молоді виступала об'єктом серйозної уваги на різних етапах становлення вітчизняної освіти (А.С.Макаренко займався проблемами самоврядування колективу; В.А.Сухомлінський створив оригінальну теорію і практику учнівського самоврядування).

З кінця 90–х років ХХ в. і по теперішній час можна говорити про новий «сплеск» інтересу і в теорії і на практиці до проблем організації самоврядування молоді, що вчиться, у

всіх типах учбових закладів. Уточнення нових концептуальних передумов, визначення загальних напрямів, зразкова програма, рекомендації, методики, технології виховання соціально активної особи в контексті студентського самоврядування запропоновані Департаментом вищого утворення МОН України (М.Ф. Степко, Я.Я. Болюбаш, В.Д. Шинкарук, К.М. Льовківський, В.І. Даніленко) [2].

Проблемам європейської практики студентського самоврядування в університетах України присвячен збірник за ред. проф. Т.Б. Буяльської [3].

Деякі методологічні аспекти розвитку студентського самоврядування знайшли віддзеркалення і у ряді інших публікацій, велика частина з яких пов'язана з описом конкретного досвіду того або іншого вузу (А. Бажал, У. Ванькович, А. Михайлюк, І. Слободяник, О. Суржик, Р. Ткачук, Т. Яцків).

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми. Наукові дослідження із проблем студентського самоврядування, на наш погляд, потребують подальшого наукового дослідження, особливо в контексті трансформаційних процесів українського суспільства та реформування вищої школи України. Існує потреба в дослідженні змісту поняття самоврядування, сутності студентського самоврядування як інституту громадянського суспільства, його ролі в формуванні цінностей громадянського суспільства у студенчеської молоді, а також правових засад студентського самоврядування.

Ціллю статі є методологічний аналіз понять самоврядування, студентське самоврядування.

Виклад основного матеріала дослідження. У рекомендаціях Міністерства освіти і науки України вищим навчальним закладам зазначено, що «студентське самоврядування є важливим чинником розвитку і модернізації суспільства, виявлення потенційних лідерів, вироблення у них навичок управлінської та організаторської роботи з колективом, формування майбутньої еліти нації» [2, с. 4].

Поняття самоврядування – це переклад грецького слова *autonomia* (*autos* – сам; *nomos* – закон), що означає право самостійного здійснення певних функцій.

Сенс автономних інститутів управління полягає в розмежуванні предметів ведення органів самоврядування і управлінських органів інших рівнів.

Самостійність самоврядування зовсім не означає його повну незалежність; воно має межу в своїй діяльності. Діяльність самоуправлінських інститутів обмежена повноваженнями управлінських органів інших рівнів.

При самоврядуванні переважна більшість питань розвитку (адміністративних, господарських, фінансових і тому подібне) вирішуються без втручання центральних органів, тобто управління справами в організації, колективі здійснюється своїми власними силами.

Самоврядування припускає автономне функціонування організаційної системи, управління справами в якій–небудь організації, колективі своїми власними силами, самостійне ухвалення рішень з внутрішніх проблем. За визначенням Ю. Панейко, «самоврядування є таким, що спирається на розпорядження закону децентралізованої державної адміністрації, що виконується локальними органами, які ієрархічно не підкоряються іншим органам і є самостійними у межах закону та загального правового порядку» [4, 127].

Самоврядування – це, перш за все, управлінська діяльність, якій властиві відповідні функції: прогнозування, планування, організація, загальне керівництво і оперативне розпорядництво, регулювання, облік і контроль, перевірка виконання і тощо.

Під самоврядуванням деякі автори розуміють «автономне функціонування якої–небудь організованої системи (підсистеми), правильне ухвалення нею вирішень внутрішніх проблем, окремих питань; включення виконавців в процес вироблення рішень» [5, 134].

Особливості самоврядування полягають в наступному:

- самоврядування – форма реалізації прав і свобод людини та громадянина;
- це спосіб практичної реалізації самодіяльності, творчої енергії і відповідальності людей за місцем навчання, мешкання або роботи;
- воно покликане направляти і регулювати суспільну життєдіяльність.

Самоврядування з'явилося і розвивалося еволюційним шляхом за наявності відповідних на те передумов – економічних, соціальних, політичних і територіальних основ.

У юридичному значенні самоврядування може бути місцевим, національним і суспільним. Поняття «самоврядування» в своєму первинному значенні розглядалося в єдності з поняттям «місцевий рівень», визначалося як «місцеве самоврядування» і не було пов'язане з практикою освітніх установ.

Становлення інституту місцевого самоврядування пов'язане з переходом від феодалізму до буржуазного суспільства. Вдосконалене за сотні років свого розвитку, воно ввібрало в себе досвід та історичні традиції. Місцеве самоврядування мало визначальне значення для формування громадянського суспільства і правової держави як самостійних, хоча і тісно взаємозв'язаних феноменів. В Україні інститут місцевого самоврядування походить від сільської громади, від неї – до земського руху і загальнодержавної реформи місцевого (земського і міського) самоврядування.

Місцеве самоврядування – це діяльність з управління справами місцевого значення, що здійснюється відповідними органами самостійно під свою відповідальність, виходячи з інтересів і потреб населення.

Відповідно до Конституції України місцеве самоврядування є правом територіальної громади – жителів села чи добровільного об'єднання у сільську громаду жителів кількох сіл, села та міста – самостійно вирішувати питання місцевого значення в межах Конституції і законів України. Це положення частини першої ст. 140 Конституції корелюється зі ст. 7, яка встановлює, що в Україні визнається і гарантується місцеве самоврядування.

Законом України «Про місцеве самоврядування в Україні» від 21 травня 1997 р. дається таке визначення: «Місцеве самоврядування в Україні – це гарантоване державою право та реальна здатність територіальної громади жителів сіла чи добровільного об'єднання у сільську громаду жителів кількох сіл, села, міста – самостійно або під відповідальність органів та посадових осіб місцевого самоврядування вирішувати питання місцевого значення в межах Конституції і законів України» [6].

Потреба в студентському самоврядуванні виникла на основі необхідності освоєння студентами основ самоорганізації, вивчення законів, прав і обов'язків громадян. Потім самоврядування почали пов'язувати з вирішенням завдань дисциплінарної дії на студентів, завдань етичного формування особи, а також диференційованого виховання молоді, що належить до різних соціальних груп і класів суспільства.

Успішне функціонування університету залежить від стану складових його частин, процесів управління і самоврядування. У зв'язку з цим необхідним є розкриття суті студентського самоврядування як обов'язкового засобу виховання цінностей громадянського суспільства у студентській молоді.

Студентське самоврядування припускає участь усіх членів організації у його роботі; включення виконавців у процес вироблення і вирішення внутрішніх проблем.

Основними принципами організації студентського самоврядування є:

- виборність органів студентського самоврядування;
- розділення питань, віднесених до ведення студентського самоврядування, на власні та ті, які передоручені вузівській адміністрації;
- органи студентського самоврядування є органами студентського колективу відповідного вузу і не входять у систему адміністративних органів вищого навчального закладу;
- адміністративні органи вищого навчального закладу не мають права втручатися у вирішення самоуправлінських питань, їх функція зводиться лише до адміністративного контролю за діяльністю органів студентського самоврядування.

До специфічних особливостей студентського самоврядування можна віднести наступні:

По–перше, студентське самоврядування – це прояв демократичної організації і автономії університету; це форма самоорганізації студентів університету; це спосіб практичної реалізації самодіяльності, творчої ініціативи і відповідальності студентів; це форма реалізації прав і свобод людини та громадянина.

По–друге, студентське самоврядування належить до управлінських явищ, які покликані направляти і регулювати суспільну життєдіяльність.

По–третє, право на студентське самоврядування має співтовариство студентів, яке може здійснюватися як безпосередньо, так і через виборні органи. При цьому в системі

органів студентського самоврядування відсутня безпосередня підлеглисть органів одного рівня органам вищого рівня (відсутність владної вертикалі), що дозволяє збалансувати зв'язки між ними, уникнути конфліктів з приводу суперечок про компетенцію.

По-четверте, автономність студентського самоврядування припускає розмежування повноважень органів самоврядування, як що відносяться до різних рівнів, так і що функціонує на одному рівні і мати гарантії самостійності у вирішенні питань, складових їх власну компетенцію.

По-п'яте, студентське самоврядування вимагає створення матеріальної основи самоврядування, достатньої для задоволення інтересів студентів. Проте, студентське самоврядування не може мати фінансових ресурсів, якими володіє університет.

По-шосте, керівні особи органів студентського самоврядування повинні нести відповідальність перед колективом, вибори органів самоврядування – здійснюватися на демократичній основі і бути підзвітними студентському колективу.

В-сьомих, для студентського самоврядування необхідні державні гарантії і правовий захист.

До ознак студентського самоврядування як інституту громадянського суспільства можна віднести:

1. Автономність – відносна незалежність студентського самоврядування в здійсненні цілей, завдань і основних напрямів діяльності колективу. Вона може виявлятися в захисті інтересів, потреб, прав і свобод студентської молоді, здатності протистояти тиску з боку авторитету інших осіб, груп, адміністрації. Автономність у даному випадку припускає також можливість мати і висловлювати свою самостійну, незалежну думку, відстоювати свою позицію.

2. Виборність як ознака демократичності інституту студентського самоврядування. Виборний характер формування органів студентського самоуправління сприяє вихованню у студентів громадянських якостей: здатності брати участь в управлінні державою, приймати і виконувати суспільно значущі рішення, реалізовувати повною мірою своє право обирати і бути вибраним в органи державного управління і місцевого самоврядування.

3. Відвертість зовнішньому середовищу, що виражається у взаємодії із структурними формувальними ВНЗ, викладацьким складом, з іншими освітніми установами, громадськими і державними організаціями.

4. Системність. Студентське самоврядування є сукупність взаємозв'язаних і взаємодоповнюючих структурних елементів (рад академічних груп, рад факультетів, студентських деканатів, навчально-виховних студентських комісій і так далі), між якими розділені повноваження і ступінь відповідальності. Органи студентського самоврядування носять подвійний характер: з одного боку – це взаємодія на основі співпраці, з іншого – відносно самостійне функціонування кожного елемента [5, с. 135–139].

Студентське самоврядування припускає реальну університетську автономію. Ступінь автономії органів студентського самоврядування визначається рівнем автономії самих університетів. Університет є важливою складовою громадянського суспільства, де соціальна адаптація індивіда відбувається в умовах свободи індивідуального вибору, особистої відповідальності за результати навчання і за умови самоврядування. Автономія університету означає його підзвітність і відповідальність перед суспільством; незалежність від політичних партій, громадських і релігійних організацій, розмежування прав, повноважень і відповідальності держави, органів управління вищою освітою і вищого навчального закладу. Це право університету самостійно ухвалювати рішення, що стосуються внутрішнього управління і фінансування, визначати власну стратегію у сфері науково-дослідної роботи, а також форми і методи навчальної роботи. Автономний університет сам відповідатиме за якість освітніх послуг перед споживачем і перед державою. «У людини, що вчилася в автономному університеті, буде, принаймні, мінімальний набір базових навичок, етичних і суспільних норм, необхідних для нормального функціонування громадянського суспільства» [7].

Методологічні засади громадянського самоврядування знайшли відображення також в Конституції України, а питання студентського самоврядування у Законах України «Про освіту», «Про вищу освіту» та «Положенні про студентське самоврядування у вищих навчальних закладах» та інших нормативно-правових документах.

Право на свободу об'єднання у громадські організації є конституційним правом кожного громадянина України. Згідно з ст. 36 Конституції України «Громадяни України мають право на свободу об'єднання у політичні партії та громадські організації для здійснення і захисту своїх прав і свобод та задоволення політичних, економічних, соціальних, культурних та інших інтересів...» [8].

Сутність студентського самоврядування, права і обов'язки студентів визначені у затверженому Міністерством освіти і науки України «Положенні про студентське самоврядування у вищих навчальних закладах»:

«Самоврядування у вищому навчальному закладі – це самостійна громадська діяльність студентів із реалізації функцій управління вищим навчальним закладом, яка визначається ректоратом (адміністрацією), деканатами (відділеннями) та здійснюється студентами відповідно до мети і завдання, що стоять перед студентськими колективами» [9, п. 1. ч. 1].

Метою студентського самоврядування є забезпечення виконання студентами своїх обов'язків та захисту їх прав, гармонійний розвиток особистості студента, виховання духовності і культури студентів, підвищення у студентської молоді соціальної активності та відповідальності за доручену справу.

Висновки. Студентське самоврядування в сучасному вузі володіє значним потенціалом у вихованні відповідального громадянина, що здатен захищати свої права і свободи, уміє приймати і виконувати суспільно значущі рішення, може реалізовувати повною мірою своє право обирати і бути вибраним в різні органи державного управління та місцевого самоврядування.

Дослідження методологічних основ студентського самоврядування дозволяє встановити, що вельми актуальним напрямом його подальшого вдосконалення слід вважати оновлення організаційних форм реалізації студентської ініціативи в сучасному вузі, адекватних новим соціальним вимогам концепції гуманізації і демократизації освітнього процесу вищої школи.

До пріоритетних напрямів, що мають принципове значення, відносяться: подальше вивчення методологічних основ студентського самоврядування з урахуванням специфіки освітніх установ; педагогічний потенціал студентського самоврядування; його роль у формуванні у студентської молоді цінностей громадянського суспільства.

Література

1. Див.: Закон України «Про освіту» // Відомості Верховної Ради. – 1996. № 21; Закон України «Про вищу освіту» // Відомості Верховної Ради. – 2002. – № 20; Указ Президента України «Про невідкладні заходи щодо забезпечення функціонування та розвитку освіти в Україні» (04.07.05 р. №1013/2005; Національна доктрина розвитку освіти. «Шкільний світ». – К., 2001; Положення про студентське самоврядування у вищих навчальних закладах. Інформаційний вісник. Вища освіта. Київ. – № 7, 2002; Закон України «Про місцеве самоврядування в Україні» // Відомості Верховної Ради (ВВР), 1997, N 24, ст.170.
2. Студентське самоврядування як невід'ємна складова демократизації вищої школи. Укладачі: М.Ф. Степко, Я.Я. Болюбаш, В.Д. Шинкарук, К.М. Левківський, В.І. Даніленко; відп. ред. М.Ф. Степко. – К.: Освіта України, 2005. – 49 с.
3. Європейська практика студентського самоврядування в університетах України: Методичні матеріали / За ред. проф. Т.Б. Буяльської. – Вінниця, 2005. – 75 с.
4. Панейко Ю. Теоретические основы самоуправления. – Мюнхен, 1963. – 354 с.
5. Шилова В.С. Гражданское воспитание студентов: Учебно-метод. пособие. – Белгород: Вид-во БЕЛГУ, 2003. – 192 с.
6. Закон України «Про місцеве самоврядування в Україні» // Відомості Верховної Ради. – 1997, N 24, ст.170.
7. Георгій К. Університетська автономія: складова громадянського суспільства // Дзеркало тижня. 31 (559), 13 – 19 серпня 2005 року.
8. Конституція України // ВВР, 2005, N 2, ст.44.
9. Положення про студентське самоврядування у вищих навчальних закладах. Інформаційний вісник. – К.: Вища освіта. – № 7, 2002.

Л. Самохвалова

– заступник директора з науково–методичної роботи, учитель фізики Слов’янського педагогічного ліцею Слов’янської міської ради Донецької області

УДК 371.134

ІНФОРМАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ НАВЧАННЯ ЯК СКЛАДОВА КОМПЕТЕНТНОСТІ ВЧИТЕЛЯ

У статті розглянуто проблеми впровадження інформаційних технологій в навчальний процес, задачі діяльності учителя сучасного навчального закладу у підготовці до використання інформаційних технологій.

Ключові слова: інформаційні технології, компетентність.

Л. Самохвалова

– заступитель директора по научно–методической работе, учитель физики Славянского педагогического лицея Славянского городского совета Донецкой области

ИНФОРМАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ КАК СОСТАВЛЯЮЩАЯ КОМПЕТЕНТНОСТИ УЧИТЕЛЯ

В статье рассмотрены проблемы внедрения информационных технологий в учебный процесс, задачи деятельности учителя учебного заведения в подготовке использования информационных технологий.

Ключевые слова: информационные технологии, компетентность.

L.Samohvalova

– headmistres’ assistant on scientific–methodical work, physics teacher of Slavyansk city council Donetsk region.

INFORMATIONAL TECHNOLOGIES AS A PART TEACHERS’ COMPETENCE

Problems of introduction of information technologies in the educational process, tasks of activity of teacher of educational establishment in preparation of use of information technologies are considered in article.

Keywords: informative technologies, competence.

В умовах сучасного життя, де учень потребує “вічних істин”, до традиційного “знати й вміти” додалося “бути й жити”. З цієї точки зору, головна задача сучасної освіти полягає не в тому, щоб передати учням суму знань, а у тому, щоб допомогти йому в оволодінні способами діяльності, які дозволяють діяти з орієнтацією на позицію іншої людини, соціуму, предметної області. Епоха висуває конкретні вимоги до кожного члена українського суспільства, яке має швидко пристосовуватись до нових економічних умов, бути готовим до розв’язання будь–яких проблем.

Україна поступово приходить до інформаційного суспільства, основними характеристиками якого є збільшення ролі інформації і знань у політичному, економічному, соціальному та культурному житті суспільства; створення глобального інформаційного простору, що забезпечить ефективну інформаційну взаємодію людей, їхній доступ до світових ресурсів [1]. Тому виникає потреба у створенні освітньої системи, орієнтованої на запити інформаційного суспільства, що формує нову систему цінностей і пріоритетів.

Кожен учитель та учень для реалізації себе як особистості в такому суспільстві повинні мати сформовану інформаційну культуру, бо саме вона є важливим фактором успішної професійної та непрофесійної діяльності та захищеності людини, що й обумовлює **актуальність** обраної нами теми статті, **мета** якої дослідити інформаційні технології навчання у формуванні компетентного вчителя.

У науці цю проблему розглянуто в різних аспектах, що розвинуто у працях В.Адольфа, В.Беспалька, В.Бикова, В.Бондаря, А.Вербицького, О.Гриценчука, І.Іванюка, Н.Кузьміної, І.Малицької, Н.Морзе, О.Овчарук, С.Позняка, І.Родигіної, О.Савченко, Ю.Чернявської та ін. На їх думку, особливого значення сьогодні набуває модернізація, реформування системи освіти в усіх її ланках і виконання завдання якомога швидшої орієнтації педагогів на реалізацію потреб суспільства та його громадян. У цьому контексті сучасна освіта на всіх її рівнях має бути спрямована на розуміння вчителем потреби сприймати зміни, змінюватися самому, на розвиток творчих якостей суб’єктів освітнього

процесу, розуміння того, що наслідки педагогічної праці безпосередньо залежать від рівня педагогічної майстерності вчителя, на формування компетентностей учнів та вчителів [2].

Проте реалізація цих завдань ще не забезпечує успішної діяльності суб'єктів навчального процесу. На думку І.Зязюна, вона буде успішною за умов дотримання принципів:

- 1) компетентнісного, особистісно–орієнтованого підходу;
- 2) зміни акцентів педагогічної діяльності;
- 3) спільної творчої діяльності вчителя й учня;
- 4) діяльності, що ґрунтується на ідеї подолання суперечностей, ідеї досягнення цілі;
- 5) виборі адекватних методів та технологій навчання [3].

Найбільш ефективним шляхом реалізації цих принципів є впровадження у навчальний процес інноваційних технологій, що забезпечують формування компетентностей учнів.

Питання інноваційних педагогічних технологій з початку ХХ століття цікавили багатьох учених–педагогів. Зокрема, теоретичні і практичні аспекти інноваційної організації навчально–виховного процесу знаходилися у центрі уваги відомих науковців В.Беспалька, А.Богданова, О.Євдокимова, І.Єрмакова, І.Козловської та ін.

Аналізуючи праці вчених, можемо констатувати, що перелік педагогічних технологій є досить широким, їх можливості – різноплановими. Сучасна педагогіка має різні погляди на інноваційні процеси в навчанні та вихованні, а принцип варіативності освіти дає змогу вчителям обирати найбільш оптимальні форми і методи роботи й відповідно конструювати навчальний процес, використовуючи різні джерела інформації [4]. На нашу думку, сьогодні компетентність педагога проявляється в оволодінні ним усім спектром сучасних інформаційних освітніх технологій – перш за все, активним використанням на уроках сучасних технічних засобів навчання, мережі Інтернет; умінням створювати презентації, тестові програми тощо. **Інформаційні технології** є могутнім засобом інтенсифікації занять і підвищення інтересу учнів до розвитку власних компетентностей. Ефективне використання таких технологій дозволяє учасникам навчального процесу: підвищувати самоосвітню діяльність, індивідуально розвиватися й самовдосконалюватися, бути здатним до вибору альтернатив, генерувати нові ідеї, приймати нестандартні рішення та нести за них відповідальність.

На жаль, не всі вчителі використовують нову техніку на уроках. На думку деяких педагогів, крейда і дошка надійніші за техніку, якими б позитивними не були результати її використання. Для такого вчителя, який не має ніяких знань і досвіду використання комп'ютера, необхідність у застосуванні інформаційних технологій на своїх уроках – це, перш за все, страх перед необхідністю на якийсь час повернутися в стан "учня" через подолання бар'єра незнання і невміння.

У зв'язку з цим необхідно розробити шлях реалізації програми підготовки педагога – провідника інформаційних технологій у систему освіти, який реалізує завдання інтеграції інформаційних технологій у процес навчання.

Можна виділити основні **види компетентностей**, якими має володіти вчитель у ході опанування та використання інформаційних технологій у навчально–виховному процесі [5]:

- Технологічна. За наявності технологічної компетентності вчитель зможе найбільш ефективно використовувати програмні та апаратні засоби (наприклад, працювати з програмами створення презентацій, використовувати сканер, веб–камеру, інтерактивну дошку тощо).
- Алгоритмічна. За наявності алгоритмічної компетентності вчитель оволодіває сучасною системою розробки програмного забезпечення, навчається створювати алгоритми (наприклад, сценарії проведення уроків, диспетчери навчання за допомогою конструкторів).
- Модельна. За наявності такої компетентності педагог опановує професійні пакети комп'ютерного моделювання та використовує моделі електронних засобів навчального призначення (наприклад, моделі електронних засобів навчального призначення з фізики, хімії, біології, математики).
- Дослідницька. Такий учитель здатний застосовувати технічні засоби автоматизації досліджень (наприклад, виконувати лабораторні роботи з фізики, опрацьовувати матеріали до дослідницьких проєктів).

• Методологічна. За наявності методологічної компетентності педагог активно використовує інформаційні технології для вирішення своїх соціальних потреб (наприклад, бере участь у форумах, листується електронною поштою, створює електронні посібники, ураховуючи правовий аспект подання та використання інформації).

Як показує досвід, щоб упроваджувати в навчальний процес інформаційні технології, учителю треба:

- спостерігати за змінами в інформаційних технологіях, за появою нових;
- мати відповідну техніку та програмне забезпечення;
- мати відповідну літературу та передумови для її засвоєння;
- кваліфікованого володіння самому певними інформаційними комп'ютерними технологіями;
- створювати власні дидактичні засоби для учнів.

Осмилення необхідності оволодіння компетенціями в області інформаційних технологій – перший крок до формування нового сучасного навчального закладу в цілому.

В умовах Слов'янського педагогічного ліцею – закладу нового типу – компетентність учителя обумовлює його педагогічну майстерність і формується через різноманітні види діяльності: відвідування курсів підвищення кваліфікації, дистанційне навчання, роботу динамічних творчих груп, майстер–класи, самостійну пошукову роботу, наукову роботу з учнями тощо.

Нові комп'ютерні технології дозволяють підвищити ефективність навчання та об'єктивність контролю знань учнів ліцею. Запровадження інформаційних технологій у навчальний процес активно ведеться з 2004 року. Так, учителем української мови О.Бабенко та учителем інформатики Ю.Іваненком було розроблено тестову програму, що дозволяє оцінити знання учнів 10 класу з української мови з теми «Правопис частин мови»; учителем інформатики Ю.Іваненком разом з учнем 11 класу І.Ватраликом створено тестову оболонку на перевірку практичних умінь користування програмою Excel; учителем математики К.Власенко спільно з ученицею 10 класу О.Козьбан розроблено електронну гру «Ерудит», що вчитель ефективно застосовує на уроках алгебри; учителем Ю.Іваненком разом з учнями розпочато розробку навчальних посібників з використанням технології Flash; на уроках математики В.Сьомкін упроваджує систему математичного моделювання; усі вчителі ліцею активно використовують мультимедійні засоби навчання тощо.

На уроках фізики, як показує практика, використання інформаційних технологій, дозволяє учителю виступати вже не в ролі розповідача, а помічника та інструктора для своїх учнів. Такі уроки стають яскравими, цікавими, надовго запам'ятовуються учнями. Наприклад, ефективно застосовуючи програму *Microsoft Power Point*, при вивченні нового матеріалу з фізики та під час узагальнюючого повторення забезпечується динамічність уроку, ефективність, наочність, об'єм поданої інформації, підвищується інтерес до предмету в цілому.

У результаті копійної роботи нами створено електронні додатки та слайди презентацій до уроків фізики з тем: «Тиск» (8 клас), «Механічна робота» (8 клас), «Електромагнітна індукція» (11 клас), «Механічні коливання та хвилі» (11 клас), «Ядерна модель атома» (11 клас), електронні довідники, що допомагає підготуватися до тематичного оцінювання та ЗНО.

Таким чином, упровадження інформаційних технологій в навчально–виховний процес – важлива і комплексна задача сучасної освіти. Учитель, який є професіоналом у своїй справі, прагне альтернативного підходу в навчанні і зацікавлений у використанні комп'ютерно–орієнтованих технологій, може стати необхідною об'єднуючою ланкою між інформатизацією суспільства, що неминуче насувається, та традиційним консерватизмом освіти.

Література

1. Регіональна програма впровадження компетентісно орієнтованого підходу в навчально–виховний процес. – Донецьк: Управління освіти і науки Донецької облдержадміністрації, Донецький обласний інститут післядипломної педагогічної освіти, 2004.

2. Хуторской А.В. Определение общепредметного содержания и ключевых компетенций как характеристика нового подхода к конструированию образовательных стандартов// Интернет-журнал "Эйдос". – 2003. – <http://www.eidos.ru>.
3. Зязюн І.А. та ін. Основи педагогічної майстерності.– К., 1987.
4. Родигіна І.В. Компетентнісно орієнтований підхід до навчання. – Х.: Основа, 2005.
5. Воротникова І.П. Система підготовки вчителів до використання інформаційних технологій у професійній діяльності у післядипломній освіті. – http://www.loippo.lg.ua/konf_ikt.doc.
6. Савченко О.Я. Новий зміст освіти в основній і старшій школі/ Савченко О.Я.// Матеріали міжнародної науково-практичної конференції (м. Ізмаїл, 27–29 травня 2004 р.). – Київ–Ізмаїл, 2004. – 236с.
7. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: Бібліотека з освітньої політики / Під заг. ред. О.В. Овчарук. – К.: «К.І.С.», 2004. – 112 с.
8. Електронне наукове фахове видання [Електронний ресурс] / Гол. ред.: В.Ю. Биков; Ін-т інформ. технологій і засобів навчання АПН України, Ун-т менеджменту освіти АПН України. – 2008. – № 4(8). – <http://www.nbu.gov.ua/e-journals/ITZN/em8/emg.html>.
9. Гришина Т.В. Освітня технологія як професійний пріоритет учителя. – Х.: Основа, 2003. – 96 с.

О. Стьопіна

– к.п.н., доц., Краснодарський факультет інженерії та менеджменту СНУ ім. В. Даля.

УДК 378. 035. 6

ОЦІНКА ЕФЕКТИВНОСТІ ПАТРІОТИЧНОГО ВИХОВАННЯ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ У СУЧАСНИХ ВНЗ УКРАЇНИ

У статті розглядається проблема визначення критеріїв ефективності патріотичного виховання студентської молоді у сучасних вищих навчальних закладах України. Окреслені основні напрямки діагностики ефективності системи патріотичного виховання студентської молоді і критерії оцінювання рівня патріотичної вихованості особистості (типи самоідентифікації особистості). Дж. 4.

Ключові слова: патріотичне виховання, критерії ефективності, рівень вихованості, типи самоідентифікації.

Е. Степина

– к.п.н., доц., Краснодарский факультет инженерии и менеджмента ВНУ им. В. Даля.

ОЦЕНКА ЭФФЕКТИВНОСТИ ПАТРИОТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЕЖИ В СОВРЕМЕННЫХ ВУЗАХ УКРАИНЫ

В статье рассматривается проблема определения критериев эффективности патриотического воспитания студенческой молодежи в современных высших учебных заведениях Украины. Выделены основные направления диагностики эффективности системы патриотического воспитания студентов вузов и критерии оценивания уровня патриотического воспитания личности (типы самоидентификации личности). Ист. 4.

Ключевые слова: патриотическое воспитание, критерии эффективности, уровень воспитанности, типы самоидентификации.

Е. Stypina

– Ph. D. in Pedagogical Science. Krasnodon faculty of engineering and management, Dahl East-Ukrainian National University.

THE EVALUATION OF THE EFFICIENCY OF THE STUDENTS' PATRIOTIC EDUCATION IN MODERN UKRAINIAN HIGH EDUCATIONAL ESTABLISHMENTS

The problem of definition of the criteria of the efficiency of students' patriotic education in Ukrainian universities is investigated in the thesis. The main directions of the investigation of the efficiency of the students' patriotic education system in Ukrainian universities and the criteria of evaluation of the personal level of patriotic education (the types of self-identification of the personality) are defined. Sources 4.

Key words: patriotic education, criteria of efficiency, level of education, types of self-identification.

Постановка проблеми у загальному огляді та її зв'язок з важливими науковими та практичними завданнями. Проблема зростання маргіналізації студентського середовища, що постала перед педагогічною спільнотою в останнє десятиліття, є прямим наслідком падіння рівня патріотичної і національної свідомості української молоді. Тому актуальність теми патріотичного виховання сьогодні є незаперечною. Процес вивчення стану патріотичного виховання студентів нерозривно пов'язаний з визначенням критеріїв діагностування його ефективності у сучасних вищих навчальних закладах України. Вирішення цієї проблеми ускладнюється тим, що єдиного визначення поняття «патріотизм», як і єдиної системи діагностування патріотичної вихованості студентів у сучасній педагогічній науці не існує. Багато дослідників теми патріотизму сходяться в тому, що процес патріотичного виховання студентської молоді найбільш ефективний, якщо здійснюється на основі спеціально розробленої педагогічної технології. Надійною основою формування у студентів патріотичних почуттів, полегшення їхньої етнічної та національної ідентифікації, продовження духовно-моральних традицій свого народу є використання у виховних програмах знань кращих набуток історичного досвіду, національного мистецтва, застосування вищих досягнень світової культури, що сприяє поглибленню духовності, естетизації студентського середовища, підвищенню рівня патріотичної свідомості студентської молоді. Але що може бути конкретним результатом патріотичного виховання? Як діагностувати рівень підвищення патріотичної свідомості особистості?

Аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми і на які спирається автор. Сучасною українською педагогічною наукою розробляються наступні напрямки патріотичного виховання:

- патріотизм в контексті особистісно-орієнтованої моделі виховання (В. Болгаріна);
- патріотизм у системі морально-духовних цінностей особистості (Г. Шевченко, Є. Зеленов, Т. Бутківська, К. Журба);
- патріотичні традиції родинного виховання (Т. Алексеєнко, О. Хромова, Т. Кравченко);
- виховання патріотизму на основі національно-культурних традицій (О. Докукіна, С. Ємець, Ю. Субачов, Ю. Юцевич, О. Гевко);
- виховання патріотизму у дітей та молоді в сучасних умовах (Н. Ольхіна, Н. Руденко, К. Чорна);
- теоретико-педагогічні основи виховання патріотизму (В. Вугрич, Ю. Гапон, Є. Поставойтов).

Питання розробки критеріїв ефективності патріотичного виховання студентів знз недостатньо висвітлені в сучасній українській науковій педагогічній літературі. Цій проблемі приділяють увагу українські дослідники О. Гевко («Національно-патріотичне виховання студентів вищих педагогічних закладів засобами декоративно-ужиткового мистецтва»),

В. Коваль («Патріотичне виховання учнів у процесі вивчення української літератури в старших класах загальноосвітньої школи», Р. Осипець «Критерії оцінки рівня сформованості національної самосвідомості особистості») та ін.. Проблема визначення критеріїв патріотичної вихованості студентів висвітлена у працях сучасних російських вчених Б. Вульфова, В. Руденко та ін.

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми, котрим присвячується означена стаття. Завдання виховання патріотизму у студентів знз актуалізує розробку надійного методичного інструментарію визначення критеріїв ефективності процесу патріотичного виховання студентів у сучасних знз, який дозволяє «виявити не тільки окремі особливості особистісного розвитку, але й ті інтегральні синдроми властивостей, що найбільше висвітлюють їхню сутність» [1]. На думку Б. Вульфо́ва, «Існують явища, абсолютні за своєю корінною, іманентною сутністю, але завжди яскраво пофарбовані часом – соціально-економічними умовами, тенденціями їхнього розвитку. До числа таких явищ належить патріотизм. Однозначно, за визначенням, патріотизм – любов до Батьківщини, однак як уявлення про те, що таке Батьківщина, так і розуміння і прояв любові до неї можуть бути різні. При чому ці розходження, у свою чергу, обумовлені найширшим колом усіляких ситуацій і обставин, для конкретної людини об'єктивних (політичних і економічних, етичних і конфесіональних, регіональних і місцевих і т.д.) і суб'єктивних (вік і

соціальний статус, рівень культури й освіченість і ін.) Очевидно, що настільки ж і навіть більш складним і різноплановим є комплекс параметрів, критеріїв, проявів патріотизму – на рівні особистості, групи, соціуму, народу» [2]. Сфери і фактори соціального існування, що виступають об'єктами патріотичного відношення, різноманітні: це і природне середовище, соціум, люди і спосіб життя, менталітет (наприклад, професійний (корпоративний) і конфесійний (храмовий) патріотизм) – кожний елемент робить свій внесок у суб'єкт-об'єктний прояв цього складного, інтегративного феномена. Але найважливіший з названих факторів є менталітет країни, регіону, етносу, соціуму, групи, родини. Він багато в чому визначає міру розвиненості патріотизму, його стійкість і мінливість, дієвість і "технологію", мотивацію і самооцінку.

Формулювання цілей статті (постановка завдання). Виходячи з актуальності проблеми оцінювання ефективності системи патріотичного виховання у сучасних вищих навчальних закладах України, завданням статті ми бачимо визначення критеріїв ефективності патріотичного виховання студентської молоді.

Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів. Досить часто автори, що досліджують проблему визначення критеріїв патріотичної вихованості студентів, приводять чітку бальну шкалу розвитку патріотизму і з точністю до десятих визначають його рівень, використовуючи як критерії знання певних тем і правильність відповідей на питання до них або обмежуються перерахуванням проведених заходів. Рівень патріотичної вихованості також визначають, використовуючи узагальнені критерії вихованості, визначені Н.Монаховим. Під вихованістю при цьому розуміють комплексну якість студента, яка характеризується наявністю і ступенем сформованості у студента суспільно значущих якостей, що відображають її всебічний розвиток.

Дослідниця О. Гевко, наприклад, основними критеріями національно-патріотичної вихованості студентської молоді вважає наступне:

- знання історії Батьківщини, сучасних важливих подій в країні, інтерес до її майбутнього, почуття гордості за свою Батьківщину, її видатних людей;
- громадянська ініціативність і активність, патріотична свідомість і громадянська відповідальність;
- добровільна участь в праці на загальну користь, готовність трудитися для розвитку Батьківщини, підносити її авторитет;
- шанобливе ставлення до історичного минулого українського народу, його мови та духовних цінностей;
- досконале знання державної мови, постійне піклування про піднесення її престижу й функціонування в усіх сферах суспільного життя й побуту на міжнародному рівні;
- глибокі знання свого родоводу, культури, історії, традицій, звичаїв, символіки та мистецтва, духовних надбань рідного народу, усвідомлення своєї належності до нього, як представника, спадкоємця й наступника;
- бережливе ставлення до природи, народних досягнень, повага до батьків, старшого покоління;
- готовність захищати честь і гідність, свободу і незалежність свого народу [3].

Але треба мати на увазі, що у своїй суб'єктній сутності патріотизм – внутрішній стан, багато в чому обумовлений взаєминами особистості з зовнішнім середовищем і, в свою чергу, їх зумовлюючий. Для виховання значним є те, що патріотичний стан, якщо він в особистості є, живе в людині завжди, але виявляється самовідчуттям і усвідомлюється, оформлюючись в думках, планах, намірах, діях, - дискретно: актуалізується, коли виникає погроза агресії, або, навпаки, ситуації позитивні, світлі, радісні – тоді виникає задоволеність зробленим, його висока громадська оцінка, що закликає до нових патріотичних справ.

Останні дослідження академіка РАН Б. Вульфома вказують на ряд факторів, що ускладнюють діагностику патріотичної вихованості особистості і колективу:

По-перше, «патріотичне почуття інтимне навряд чи не більш, ніж інші моральні почуття. Любов до батьківщини – внутрішній стан, пережитий і не потребує слів, такий,

що не терпить їх, як і прямого зовнішнього втручання навіть із самих благих намірів, особливо з боку дорослих, близьких і не дуже...

Такого роду закритість, відсутність однозначних зовнішніх проявів роблять даний стан важко фіксованим і по факту наявності і по можливій неоднозначності мотивації проявів». Адже навіть беручи участь у конкретних патріотичних справах юнак не думає, що виявляє патріотизм. Можливо, що йому просто цікаво, не виключена і користь: одержати подяку від викладачів, можливе і сугубо егоїстичне прагнення до лідерства – все це не можна вважати позитивним соціальним досвідом.

Ще одним утрудненням при фіксації результатів патріотичного виховання є емоційна складова: патріотичні почуття словами не виявляються, хоча і пережиті внутрішньо. Вони до пори і живуть внутрішньо, спочатку безформні, лише з роками і досвідом, часто стихійно оформляються в цінності, у свідоме ставлення юнаків до навколишнього і до себе. Але при цьому емоційний компонент залишається дієвим, значним і в позитивній або негативній самооцінці і як спонукання до нових суспільно і особистісних значних учинків.

Наступний момент, ускладнюючий діагностику патріотичної вихованості – динамічність її змісту і якості в дітей, підлітків, юнацтва – від переважно наївного до усе більш свідомого, дієвого стану. Динаміка ця визначається способом життя, особливо появою і збагаченням досвіду по суті патріотичної поведінки, що народжує відчуття особистої причетності до тих чи інших патріотичних проявів, з реальною у них участю.

Ми згодні з Б. Вульфим, що головним результатом у патріотичному вихованні виступає реалізоване позитивне ставлення до батьківщини, яке стимулюється участю в патріотичних діях, позитивним ставленням до них.

Дослідник В. Руденко пропонує судити про ефективність формування патріотизму за трьома блоками непрямих ознак. По-перше, за динамікою добровільної участі студентів у патріотично спрямованій діяльності; по-друге, за змістом їхніх суджень на суспільно-політичні, патріотичні теми; по-третє, за домінуючим типом самоідентифікації [4].

Висновки і перспективи подальших розвідок у даному напрямку:

Спираючись на критерії патріотичної вихованості особистості, визначені В. Руденком і на останні дослідження вітчизняних та зарубіжних вчених, ми визначили наступні напрямки діагностики ефективності патріотичного виховання студентської молоді:

1) динаміка особистісного патріотичного ставлення до батьківщини, що діагностується за змістом суджень та висловів студентів на патріотичні та духовно-моральні теми;

2) знання вітчизняної історії, культури, мистецтва, традиційних духовно-моральних устоїв та цінностей українського суспільства;

3) динаміка добровільної участі студентів у патріотично спрямованій діяльності, зорієнтованій на збереження та збагачення духовних і матеріальних надбань свого народу;

4) домінуючий тип самоідентифікації особистості.

Спираючись на виділені Ж. П'яже етапи розвитку етнічних характеристик, визначені нами етапи становлення патріотичної свідомості, визначені В. Руденком рівні самоідентифікації (національно-етнічний, державний, особистісний), ми виокремили 6 типів самоідентифікації особистості, що можуть слугувати критеріями визначення рівня її патріотичної вихованості:

1) особистісно-родинний (характеризується позитивним ставленням, тобто здатністю особистості любити своїх ближніх, не тільки себе самого) – в нормі формується в дошкільному віці в рамках родинного виховання;

2) національно-етнічний виявляється в „свідомому патріотизмі” – прагненні своїми вчинками сприяти благоустрою та процвітанню місця проживання (формується в середньому шкільному віці);

3) державний, передбачає здатність відстоювати державні інтереси на всіх рівнях буття (формується в період навчання у випускних класах школи і вищих навчальних закладах);

4) суперетнічний відбиває сформованість патріотичного почуття як духовно-моральної якості особистості: передбачає здатність особистості ідентифікувати себе як учасника культурно-релігійної східнослов'янської цивілізації (формується в процесі виховання у ВНЗ, шляхом самовиховання);

5) надособистісний, передбачає здатність особистості ставитися з християнською толерантністю до представників інших народів, культур, релігійних конфесій (через позитивну етнічну і суперетнічну ідентичність сформована толерантність у міжнаціональних відносинах), притаманний зрілий, високодуховній особистості, яка формується в процесі самовиховання;

б) маргінальний, особистість не ідентифікує себе з жодною культурою.

Вираховувати особистісні критерії патріотичної вихованості кожного студента, на нашу думку, не є доцільним, оскільки такі критерії не будуть константними, вони мають тенденцію змінюватись у часі. Але маємо зазначити, що, згідно отриманим експериментальним даним, на даний період близько 40% сучасних студентів належать до 1 типу патріотичної самоідентифікації, близько 50% опитуваних – до 2 типу і лише 10 відсотків усвідомлюють себе патріотами держави, оскільки перехід до 3 типу (державницького патріотизму) потребує від сучасної вищої школи розробки більш ефективної системи патріотичного виховання студентської молоді.

Література

1. Евтух Н.Б., Шевченко Г.П., Рамазанов С.К. Динамика развития духовно-культурных ценностей страны в условиях глобализации: синергетический анализ // Духовний розвиток особистості: методологія, теорія, практика. – 2005. - № 4 (10). – С. 93-97.
2. Б.З. Вульф. К вопросу о подготовке кадров для организации и проведения воспитательной работы по развитию патриотизма <http://cipv.ru/static.php?mode=bz&PHPSESSID>
3. Гевко О.І. Національно-патріотичне виховання студентів вищих педагогічних закладів засобами декоративно-ужиткового мистецтва. Дис. кан. пед. наук: 13.00.07 / Національний педагогічний університет імені М.П. Драгоманова. – Київ, 2003. – 191с.
4. Руденко В. И. Формирование патриотизма как ценности у студенческой молодежи. Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01.-М.:РГБ, 2005. – 160 с.

Н. Таскіна

– аспірант кафедри педагогіки Слов'янського державного педагогічного університету

УДК 378.141.2

ЗАГАЛЬНА СОЦІОКУЛЬТУРНА ХАРАКТЕРИСТИКА СУЧАСНОГО СТУДЕНТА

У статті розглядаються мотиви вступу молоді до ВНЗ та причини вибору тієї чи іншої професії. Автор пропонує соціокультурну характеристику сучасного студента.

Ключові слова: мотив, цінності, культура.

Н. Таскіна

– аспірант кафедри педагогіки Славянського державного педагогічного університету

ОБЩАЯ СОЦИОКУЛЬТУРНАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА СОВРЕМЕННОГО СТУДЕНТА

Содержание статьи раскрывает мотивы вступления молодых людей в вуз и причину выбора определенной профессии. Автор дает социокультурную характеристику современного студента.

Ключевые слова: мотив, ценность, культура.

N. Taskina

– a Post-graduate student of the department of Pedagogics of Slavyansk State Pedagogical University

GENERAL SOCIAL CULTURAL CHARACTERISTIC OF THE MODERN STUDENT

The author reviews the modern student's motives to enter the university, characterizes the social culture of the modern student.

Keywords: motive, treasure, culture.

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок з важливими науковими чи практичними завданнями. У сучасній Україні великий інтерес викликає студентська молодь як важливе джерело соціальних змін, суспільного розвитку. На нашу думку важливо охарактеризувати студентство в соціокультурному аспекті.

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 зазначена стаття. Проблеми молоді у суспільстві, що трансформується розглядають такі вчені як Е. Фаустова, О. Бутиліна, а науковці М. Свірень, С. Барабаш приділяють увагу вищому навчальному закладу як соціально-культурній системі.

Формулювання цілей статті. У статті розкриваємо мотиви вступу молоді до ВНЗ, причини вибору певної професії та даємо соціокультурну характеристику сучасного студента.

Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів. У останні роки в нашій країні проходять інтенсивні соціальні процеси, які зумовлюють зміни не лише політичній та економічній сферах, а й соціокультурній. В такому нестабільному, мінливому світі людина не може залишатися незмінною, бо повинен постійно пристосовуватись до трансформацій в реальному житті [1, с. 1].

В умовах переходу до нового соціального, економічного та політичного устрою великий інтерес викликає молодь, – соціальна група, з життєдіяльністю якої пов'язане майбутнє суспільства. Саме студентство, як специфічна частина молоді, розглядається як провідний фактор інтелектуального розвитку суспільства, джерело інновацій і творчості [2, с.21].

Реальні події, що відбуваються в Україні, свідчать про перехід до нової моделі життя і мислення. Соціальна невизначеність позитивно вплинула на становлення свідомості молоді: під її впливом виробилась рухливість, гнучкість уявлень молодих людей про життєві цінності, загальний настрій у країні вплинув на комплекс особистісних якостей, який складає соціокультурну характеристику сучасної молоді.

Випускники на момент закінчення школи, як правило, мають певну професійну орієнтацію, оскільки тепер у старших класах вони мають можливість обирати напрям навчання. Більшість із них виявляють бажання продовжити свою освіту у вищій школі.

Зазначимо, що факт формування установки молоді на вступ до ВНЗ є показником того, що в них виникла потреба в підвищенні свого культурного рівня як у професійному, так і в загальнокультурному аспектах.

За останні роки соціокультурні уявлення молодих людей істотно змінилися – вони зважають всі цінності з точки зору їх впливу на визначення соціального статусу, перспектив росту, матеріальної забезпеченості. Саме з цим пов'язаний вибір молодих людей, які закінчують школу, – отримати вищу освіту [1, с. 5].

Сучасний період розвитку держави визначає досить високий статус вищої освіти. Значна кількість випускників шкіл прагне продовжити свою освіту в ВНЗ. Але в останні роки пріоритет у виборі майбутньої спеціальності має освіта з конкретним практичним застосуванням у житті. Особливий попит серед абітурієнтів має економічний та юридичний профілі навчання. У нового покоління почало складатися споживче відношення до вищої освіти, виявилось бажання зробити освіченість засобом досягнення конкретних життєвих цілей.

Багато молоді прагнуть отримати вищу освіту будь що, батьки витрачають чималі гроші для підготовки своїх дітей до вступних екзаменів. Багато абітурієнтів відвідують підготовчі курси, користуються послугами репетиторів, ґрунтовно вивчають предмети, необхідні для вступу до ВНЗ. З кожним роком зростає кількість молодих людей, які навчаються на платній основі. Оскільки вони або їхні батьки платять за навчання, то відповідально відносяться до вибору майбутньої професії, бо від цього залежить самовизначення людини в майбутньому. Саме те, що молоді люди погоджуються навчатися за досить високу плату, свідчить про те, що вони мають сильну мотивацію вибору вищої освіти як старту свого життєвого шляху.

Розглянемо мотиви вступу до ВНЗ. Перше місце посідають два мотиви – «досягти успіху в житті» та «стати освіченою, культурною людиною». Це значить, що більшість студентів правильно оцінюють цілі вищої освіти – сформувані особистість, здатну якісно виконувати свої професійні обов'язки та бути носієм національної культури, справжнім громадянином своєї країни.

Наступним по значущості мотивом вступу до ВНЗ є отримання диплома, який дає не тільки професію, а й певний соціальний статус. Якщо цей мотив є провідним для людини, то вказує на те, що для неї важлива не так освіта, як сам документ, щоб витримати конкуренцію при отриманні престижної та добре оплачуваної роботи [1, с.12].

Отже, з усього раніше сказаного можна зробити висновок, що молодь більш прагматично підходить до вибору професії. Вони беруть до уваги не скільки особисті схильності, стільки практичність або прибутковість майбутньої діяльності. Але не всім абітурієнтам властивий такий прагматизм. У процесі навчання студенти часто прагнуть не тільки отримати професійну підготовку, а й продовжити загальнокультурний розвиток.

В умовах модернізації соціуму сформувалась нова система цінностей у молоді. Найбільш високо студенти оцінюють дружбу, кохання, сімейне благополуччя, здоров'я – найважливіші загальнокультурні цінності, що гарантують життя, його фізичну, психічну, духовну основу. Більшість молодих людей вважають, що в житті можна поклатися тільки на самих себе та на найближче оточення – рідних та друзів, і тому вони дорожать відносинами з ними. Та хоча студенти все ще користуються допомогою батьків, багато з них починають працювати під час навчання у ВНЗ, щоб отримати матеріальну незалежність. Для студента робота за спеціальністю має позитивні моменти – після закінчення університету вони будуть краще підготовані до самостійного життя та зможуть успішніше конкурувати з колегами під час пошуку роботи.

Поєднання навчання з роботою – показник зростання соціальної активності молоді. Як результат цього у молодих людей формуються нові якості, такі як сміливість, напористість, готовність ризикувати та експериментувати, також виявляються вольові якості, ініціативність, цілеспрямованість. Ці якості допомагають успішніше просуватися в житті та досягати поставленої мети.

Дещо змінилося відношення молоді до подружнього життя. Зараз багато молодих людей приймають «громадянський» шлюб як належне, а створення сім'ї для них можливе лише за умови впевненості в тому, що зможуть забезпечити дітей на належному рівні. Гасло «С милым рай и в шалаше!» уже не відповідає психології сучасної молоді.

Окремо потрібно виділити прагнення молодих людей до успіху в їхній трудовій діяльності. Ще недавно це прагнення викликало негативне відношення, бо вважалося за пихатість та кар'єризм. Зараз ці поняття сприймаються молодими людьми позитивно. Установка на успіх діяльності є для них стимулом ефективної роботи, прагнення зробити успішну кар'єру розцінюється як ділове відношення до свого розвитку [1, с.40].

Проте деякі молоді люди не високо цінують таке поняття як «чисте сумління». Це свідчить про те, що вони допускають не зовсім чесні способи вирішення своїх проблем, можуть піти на компроміс, поступаючись сумлінням.

Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок у даному напрямі. Отже, можна зробити висновок про те, що студенти мають систему цінностей, що відповідає новому часу та його вимогам. Ця система цінностей досить мобільна та змінюється відповідно до змін соціально-економічних та етичних умов у країні. Тобто складається нова соціокультурна характеристика сучасного студента, який фактично адаптувався до умов ринкової економіки та нової духовної ситуації. Це практична людина, яка прагне стати висококваліфікованим спеціалістом, зробити успішну кар'єру, стати матеріально забезпеченим, мати добру сім'ю, повноцінно культурно розвиватися.

Література

1. Фаустова Э.Н. Студент нового времени: социокультурный профиль. – М., 2004. – 72 с. – (Система воспитания в высшей школе: Аналитические обзоры по основным направлениям развития высшего образования / НИИВО; Вып. 4).
2. Бутиліна О. Студентська молодь у суспільстві, що трансформується.//Український соціум. Науковий журнал.,4/2007.
3. Свірєнь М., Барабаш С. Вищий навчальний заклад як соціально-культурна система: від концепції до практики.// Персонал. – 2005. – №6.

В. Топольский

– аспірант кафедри педагогіки Слов'янського державного педагогічного університету

УДК 378.013

САМОРЕАЛІЗАЦІЯ ТА САМООРГАНІЗАЦІЯ СТУДЕНТІВ В УМОВАХ НАВЧАННЯ У ВИЩІЙ ШКОЛІ

Головною темою статті є тлумачення теоретичних положень концепції гнучких педагогічних технологій навчання з точки зору самореалізації та самоорганізації студентів. Стверджується, що разом зі створенням умов і режиму найбільшого сприяння для вільного розвитку особистості відповідно з суспільно значущими індивідуальними здібностями й особливостями гнучкі педагогічні технології навчання являються одним з найперспективніших шляхів для самоорганізації та самореалізації молоді.

Ключові слова: самореалізація, самоорганізація, педагогіка, технології, навчання

В. Топольский

– аспірант кафедри педагогіки Славянського державного педагогічного університету

САМОРЕАЛІЗАЦІЯ И САМООРГАНІЗАЦІЯ СТУДЕНТОВ В УСЛОВИЯХ ГИБКИХ ПЕДАГОГІЧЕСКИХ ТЕХНОЛОГІЙ ОБУЧЕНИЯ

Главной темой статьи является толкование теоретических положений концепции гибких педагогических технологий обучения с точки зрения самореализации и самоорганизации студентов. Утверждается, что создание условий и режима наибольшего благоприятствования для свободного развития личности соответственно с общественно значимыми индивидуальными способностями и особенностями является одним из перспективных путей для самоорганизации и самореализации молодежи.

Ключевые слова: самореализация, самоорганизация, педагогика, технологии, обучение

V. Topolskiy

– a Post-graduate student of the department of Pedagogics of Slavyansk State Pedagogical University

SELF-REALIZATION AND SELF-ORGANIZATION OF STUDENTS IN CONDITIONS OF FLEXIBLE TEACHING TECHNOLOGIES

The leading topic of the article is interpretation of the theoretical foundations of the concept of flexible pedagogical technologies from the point of view of students' self-realization and self-organization. It is asserted that the creation of the conditions and most favourable regime for a free development of a personality in accordance with the socially-significant individual abilities and peculiarities is one of the most perspective ways of the young people's self-organization and self-realization.

Key words: self-realization, self-organization, pedagogy, technologies, teaching.

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок з важливим науковими чи практичними завданнями. У сучасних умовах розвитку українського суспільства і національної освіти однією з складових нормальної професійної діяльності виступає самоосвіта. Вона не можлива без певної самоорганізації, що, як наслідок, тією чи іншою мірою приводить до самореалізації особистості.

Сучасне українське суспільство зазнало значних змін, які торкнулись різних сфер нашого життя. Суспільство стає більш демократичним – освіта певним чином відкликається; суспільство робить спроби інтегруватися у європейський та світовий простір – освітяни підтримують положення Болонської угоди. Пам'ятаючи про те, що студент – ключова фігура у навчально-виховному процесі вищого закладу освіти, ми замислюємося над тим, а що дає Болонський процес нашому студентові? Яким чином студент може само реалізуватися, поєднати своє особисте «Я» з тими процесами, що відбуваються в сучасному суспільстві? На жаль, ми не можемо дати вичерпну відповідь на це важливе питання. Але чи дає це студентській молоді можливість самоорганізації і самореалізації, і якою мірою – питання залишається відкритим.

У сучасних ВНЗ ми спостеігаємо сьогодні з одного боку величезну армію сучасних студентів, студентські колективи з великою відмінністю у рівнях підготовленості та працездатності, з іншого – хоча і менш величезну, але по суті більш впливову армію викладачів, які висувають перед студентами, як нам здається, нездійсненні завдання: запам'ятати гігантський об'єм знань, а потім відтворити його на екзаменах та ще й на високу оцінку, оскільки від неї залежать стипендія, різні привілеї для студентів, а для викладачів – досить високий показник якості роботи. З цього приводу виникає суттєве, та на жаль, риторичне питання: А чи надійний критерій оцінювання знань і чи несе сама оцінка об'єктивну інформацію про рівень підготовленості спеціаліста, якщо екзаменатор діє за принципом «сам навчив – сам оцінив»? [6].

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. Сучасна вища освіта взяла на озброєння й широко впроваджує у навчальний процес концепцію гнучких педагогічних технологій, яку на початку 80-х років ХХ ст. розробив відомий вітчизняний вчений-дидакт Б. Коротяєв у співавторстві з вченими-педагогами Є. Гришиним, О. Устенком.

Значний внесок у розробку інноваційних технологій навчання зробили українські педагоги і дидакти А. Алексюк, В. Бондар, В. Бурлака, В. Буряк, В. Євдокімов, В. Лозова, В. Паламарчук, І. Підласий, О. Савченко та інші.

Сутність гнучких технологій навчання, а також проблеми їхнього використання в навчальному процесі вищого навчального закладу досліджена в роботах Б. Коротяєва та учнів його наукової школи В. Андросюка, О. Гохберг, В. Сьомкіна, Р. Олійник та інші.

Заслуговує на увагу той факт, що ця проблема привертає увагу відомих російських учених – Н. Лукіних, В. Ситарова, Т. Степанову, Н. Яковлеву та інші.

Аналізуючи наукові роботи Б. Коротяєва, зазначимо, що ідея створення умов і режиму найбільшого сприяння вільному розвитку особистості відповідно до суспільно-значущим індивідуальним здібностей й особливостей, умов і сприяння для захисту прав і свобод на такий розвиток пронизує практично через всі наукові праці кінця ХХ – початку ХХІ століття.

Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів. Спираючись на педагогічні погляди Б. Коротяєва, ми стверджуємо, що термінова заміна національної системи вищої освіти західноєвропейським варіантом на основі беззастережного приєднання до Болонських угод є на сьогодні необхідним і корисним, але досить ризикованим кроком, оскільки на сьогодні відсутня попередня експериментальна перевірка ефективності й якості цієї системи. Ми неспроможні навести в якості доказів, приклади, які б з високим відсотком ймовірності переконали нас у доцільності запровадження цього досвіду в практику роботи українських ВНЗ, зокрема педагогічних, а з іншого боку доцільно враховувати накопичений національний досвід, менталітет народу, його традиції й культуру [4, с.187].

Щоб одержати максимально можливі результати їх діяльності і разом з тим збільшену міру їх самоорганізації і самореалізації. Достатньо на кожному занятті створювати студентам режим і відповідні умови для найбільшого сприяння у вільному розвитку [3, Т. 3, с. 86]. Це – як нам вважається, найперспективніший шлях самоорганізації та самореалізації студентської молоді.

Самоорганізація – як відомо процес, у ході якого створюється, відтворюється або вдосконалюється організація складної динамічної системи. Зрозуміло, що процеси самоорганізації мають місце тільки в системах, де існує високий рівень складності й велика кількість елементів, зв'язки між якими мають не жорсткий, а ймовірний характер. Для людини, колективу притаманні властивості такої системи – існуючі зв'язки між її елементами з часом перетворюються, а також з'являються нові. Процес самоорганізації має цілеспрямований, але разом з тим і природний, спонтанний характер.

Щодо самореалізації, то психологи розрізняють два варіанти моделі самореалізації – актуалізація та вдосконалення. В першому випадку людина прагне максимального вираження здібностей, потенційних можливостей, талантів, закладених у генофонді. У другому – того, що зробить життя ідеальним або повним, можливо, навіть компенсуючи функціональні та генетичні недоліки.

Слід зазначити, що в вищезазначених наукових працях вчених питання самоорганізації і самореалізації молоді прямо не обговорюються. Принаймні, ми знайшли тільки одне посилання на термін «самоорганізація» в контексті самостійної роботи в індивідуальному режимі [3, Т.3, с. 307]. Однак, це не дає підстав стверджувати, що в умовах використання гнучких технологій навчання ці процеси відбуваються.

Слід зазначити, що концепція гнучких педагогічних технологій навчання спирається на визнання особистості студента як головного ціннісного орієнтира й базується на певних положеннях. Наведемо деякі, коментуючи їх з точки зору проблеми, що нами досліджується:

– динамізм і гнучкість, забезпечення режиму найбільшого сприяння з метою реалізації індивідуальних інтересів, можливостей і здібностей студентів. Динамізм і гнучкість дозволяють існуючим зв'язкам між студентами і викладачами з часом перебудовуватися й утворювати нові, – це є ознакою самоорганізації. Реалізація ж індивідуальних інтересів, можливостей і здібностей студентів за рахунок забезпечення режиму найбільшого сприяння прямує до самореалізації молоді;

– обмеженість навчального часу й самостійної роботи 38–40 годинами на тиждень; на самостійну роботу відводиться 40%–50%. Будь-яка самостійна робота виконується за умов відповідної самоорганізації. Викладачі, які працюють за даною концепцією, змушені приділяти багато уваги питанням самоорганізації студентів;

– запровадження принципово нових форм контролю й оцінювання, замість поточних екзаменів та екзаменаційної сесії. Надання надійних гарантій відповідальності студентів за результати своєї праці, ставлення до себе як до особистості і як до майбутнього спеціаліста [6, с. 48–49]. З погляду на самореалізацію особистості доцільно звернути увагу на наявність у студентів відповідальності за результати своєї праці, ставлення їх до себе як до особистості, як до майбутнього спеціаліста. Традиційна система вищої освіти, як нам вважається, лише декларувала цю тезу.

Паралельно з розвитком запропонованої Б.Коротяєвим концепції формулюється нова педагогічна ідея – **ідея сприяння вільному розвитку особистості** [5, с. 107], яка на перший погляд й окремими формальними ознаками співзвучна з ідеєю оптимізації навчання Ю.Бабанського, але реалізація її орієнтована на відтворення минулого й поточного досвіду організації навчально-виховного процесу. Ідея ж сприяння – на розробку принципово нового проекту, де гнучкі педагогічні технології виходять на перший план.

У розумінні автора термін «психолого–педагогічне сприяння» означає ті професійно–педагогічні задуми та дії, які є благом для особистості, які вона приймає як необхідні й корисні для розвитку свого природного потенціалу. Однак, благом вони можуть бути тільки тоді, коли максимально наближаються до законів внутрішнього розвитку особистості й відповідають їм адекватно віковим та індивідуальним особливостям і можливостям [5, с. 108].

В якості критеріїв психолого–педагогічного сприяння пропонується використовувати:

– збалансованість і симетричність щоденних навантажень на основні підструктурні утворення особистості – біологічне, психологічне й духовно–моральне;

– непохитність та захищеність щоденного комфортного внутрішнього стану особистості в системі навчально–виховного закладу;

– достатність і необхідність можливостей для вибору особистістю тих умов і того режиму життя, діяльності та поведінки, які б найбільшим чином задовольняли її індивідуальні запити та бажання, спрямовані на збагачення відповідного особистісного потенціалу – інтелектуального, духовного і фізичного [5, с. 111–112].

Так чи інакше ці критерії стосуються сфер самоорганізації та самореалізації тих, хто навчається. Слід зазначити, що автор не виключає можливості збільшення числа критеріїв за рахунок знаходження нових, використання яких дасть можливість більш повно й надійно визначити межу між сприянням і несприянням у вільному розвитку особистості.

Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок у даному напрямку. Отже, концепція гнучких педагогічних технологій навчання разом у поєднанні з відповідно створеними умовами і режимом найбільшого сприяння для вільного розвитку особистості своїми ідеями, положеннями і практичним застосуванням певною мірою відображає вектор, спрямований на самоорганізацію і самореалізацію особистості студента.

Література

1. Андросюк В.М. Фізична підготовка студентів в умовах гнучких педагогічних технологій навчання. – Автореф. дис. канд. пед. наук. – Харків, 1992. – 25 с.
2. Гохберг О.С. Проблема розробки та реалізації гнучких педагогічних технологій навчання у вузі. – Автореф. дис. канд. пед. наук. – К., 1995. – 23 с.
3. Коротяев Б.И. Избранные педагогические сочинения: В 3 т. – Луганск: Альма-матер, 2006.
4. Коротяев Б.И., Курило В.С., Третьяченко В.В. Диалектика недостающего и избыточного в образовательном пространстве. – Луганск: Альма-матер, 2007. – 240 с.
5. Коротяев Б.И., Третьяченко В.В. Новый психолого-педагогический проект воспитательно-учебного процесса. – Луганск: Глобус, 2004. – 192 с.
6. Коротяев Б.И., Гришин Е.О., Устенко О.А. Педагогіка вищої школи. – К., 1990.

А. Хрипунова

– викладач–методист Університету цивільного захисту України, майор служби цивільного захисту

УДК 37:01

КРИТЕРІЇ ТА ПОКАЗНИКИ ЕКОЛОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ІНЖЕНЕРІВ

В статті проведено визначення критеріїв та показників екологічної компетентності майбутніх інженерів для аналізу ефективності відповідних педагогічних технологій.

Ключові слова: екологічна компетентність, критерії та показники

А. Хрипунова

– преподаватель–методист Университета гражданской защиты Украины, майор службы гражданской защиты

КРИТЕРИИ И ПОКАЗАТЕЛИ ЭКОЛОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩИХ ИНЖЕНЕРОВ

В статье проведено определение критериев и показателей экологической компетентности будущих инженеров для анализа эффективности соответствующих педагогических технологий.

Ключевые слова: экологическая компетентность, критерии и показатели.

А. Khrypunova

– the teacher–methodic of the Civil Defense University of the Ukraine, major of the civil defense service

THE CRITERIONS AND PARAMETERS ECOLOGICAL COMPETENCE OF THE FUTURE ENGINEERS

In the article the definition of criterions and parameters ecological competence of the future engineers for analysis of pedagogical technologies efficiency is carried out.

Постановка проблеми. Проблема покращення професійної підготовки інженерів до здійснення виробничо–екологічної діяльності, яка має надзвичайну соціальну значущість, та необхідність впровадження в систему вищої професійної освіти компетентнісного підходу визначають актуальність розробки педагогічних технологій формування екологічної компетентності майбутніх інженерів.

Аналіз основних досліджень і публікацій. Аналіз психолого–педагогічних джерел свідчить про те, що вказана проблема розглядається у таких основних напрямках:

- теоретико–методичні засади формування професійної компетентності особистості (І.А. Зимня, Л.С. Філатова, Н.М. Боритько, Ю.Г. Татур), зокрема майбутніх інженерів (В.А. Петрук);

- психолого–педагогічні аспекти професійної освіти людини (А.М. Алексюк, І.А. Зязюн, С.О. Сисоєва, М.М. Шкодін), зокрема гуманізація інженерної освіти (В.П. Андрущенко, О.Г. Романовський, Л.Л. Товажнянський), інноваційні педагогічні технології вищої освіти (А.О. Андрущук, В.А. Рибальський, Н.Т. Тведовська);

• визначення сутності екологічної освіти (Г.О. Білявський, М.І. Дрібноход, Є.П. Желібо, Л.Н. Немец, А.Н. Романович) та висвітлення різних аспектів екологічної освіти інженерів, зокрема екологічної культури (Н.П. Єфіменко, Г.Ф. Пономарьова), екологічного виховання (С.В.Сапожников), екологічної відповідальності (Л.І. Білик), екологічного мислення (Н.С. Назарова, М.С. Швед), екологічних знань (І.А.Солошич), застосування інформаційних технологій для інтенсифікації екологічної освіти (Є.П. Семенюк, А.Д. Урсул).

Проведений аналіз показує, що питання формування екологічної компетентності інженерів потребують подальшого вивчення.

Постановка задачі. ЮНЕСКО дала визначення педагогічної технології, не як звичайного використання технічних засобів освіти або комп'ютерів, а як проведення розробки засобів оптимізації педагогічного процесу шляхом конструювання та застосування відповідних заходів і матеріалів [1]. Т.А. Стефановска [2] запропонує в якості основних компонентів структури педагогічної технології наступні: цільову установку, змістовний компонент, технологічний (організаційний) компонент, експертно-оціночний компонент. М.А. Зимова вважає, що при розробці педагогічної технології формування професійної компетентності необхідно реалізувати наступні етапи: сформулювати мету та задачі, обґрунтувати концептуальну частину, визначити зміст освіти, вибрати відповідні педагогічні інструментарії та розробити критерії оцінки ефективності застосування педагогічної технології [3]. Критерій – є основою для порівняльної оцінки у педагогічних дослідженнях. Тому для аналізу ефективності педагогічних технологій формування екологічної компетентності майбутніх інженерів необхідно розробити критерії та показники її сформованості.

Виклад основного матеріалу Критерії сформованості екологічної компетентності майбутніх інженерів повинні відображати основні закономірності її формування, а відповідні їм показники – динаміку вимірюваної характеристики в освітньому просторі. Оскільки екологічна компетентність майбутніх інженерів складається з мотиваційного, когнітивного, діяльнісного та саморегуляційного компонентів [4], то розробка критеріїв та показників відбувалася відповідно до означених компонентів.

Вихідним етапом формування мотиваційної компоненти екологічної компетентності майбутніх інженерів є розвиток у особистості таких екологічно значущих моральних якостей як патріотизм, гуманізм, відповідальність та ініціативність [5]. Тому в якості критерію мотиваційної компоненти екологічної компетентності доцільно вибрати сформованість екологічно-значущих моральних якостей особистості, а в якості показника цього критерію – ставлення особистості до екологічних проблем (байдуже, позитивне, особисте).

Після формування екологічно-значущих моральних якостей у майбутніх інженерів необхідно сформувати екологічно-ціннісні орієнтації, що являють собою первісні переваги особистості [6]. У студента повинна сформуватися система екологічно-значущих ціннісних орієнтацій. Ми вважаємо доцільним виділити екологічні цінності які пов'язані зі: здоров'ям людини, матеріальним виробництвом та естетичним задоволенням. До екологічних цінностей пов'язаних зі здоров'ям людини слід віднести біологічну потребу особистості у чистій атмосфері, гідросфері, літосфері, відсутності негативного впливу на організм людини при виконанні ним виробничої функції. До екологічних цінностей особистості, пов'язаних з матеріальним виробництвом, відносяться природні ресурси, які використовує людина: продуктивні ліси, сільсько-господарчі ґрунти, водні ресурси. Екологічні цінності пов'язані з естетичними потребами особистості – це існування у природі різноманітної флори та фауни, природно сформовані ландшафти та тощо. Таким чином в якості другого критерію мотиваційної компоненти екологічної компетентності доцільно вибрати екологічно-ціннісні орієнтації. Показником цього критерію є повнота екологічно-ціннісних орієнтацій (наявність фізіологічної, економічної та естетичної складових). На основі екологічних цінностей формуються екологічні потреби особистості. Тому останнім критерієм мотиваційної компоненти екологічної компетентності є екологічні потреби особистості. Показником цього критерію доцільно вибрати інтерес особистості до формування екологічної компетентності (стійкий, ситуативний або відсутність інтересу).

У межах мотиваційного компонента екологічної компетентності формується когнітивний компонент. Критерієм когнітивного компонента екологічної компетентності інженерів є екологічні знання. Показниками цього критерію є об'єм (достатній, задовільний та незадовільний) та системність (повна, наявна та відсутня) екологічних знань. Когнітивний компонент екологічної компетентності окрім здобуття студентами екологічних знань передбачає формування екологічного мислення: вміння виділяти, аналізувати, порівнювати, класифікувати екологічні небезпеки, прогнозувати вплив техногенних чинників на екологічний стан навколишнього середовища, моделювати інженерні заходи по захисту навколишнього середовища, оцінювати екологічну ефективність від запровадження екологічно чистих відновлюваних джерел енергії. Таким чином наступним критерієм когнітивної компетентності екологічної компетентності інженерів є екологічне мислення. Показниками цього критерію виступають вміння: оцінювати стан навколишнього середовища, прогнозувати вплив техногенних чинників на стан навколишнього середовища, моделювати ефективність запровадження інженерних заходів що до захисту навколишнього середовища.

Педагогічними задачами, які повинні вирішуватися при формуванні діяльнісного компонента екологічної компетентності інженера є:

- володіння навичками роботи з сучасними автоматизованими приладами моніторингу навколишнього середовища;
- володіння комп'ютерними програмами, що обробки отриманих результатів моніторингу навколишнього середовища;
- комп'ютерне моделювання впливу техногенних чинників на навколишнє середовище;
- практичне впровадження сучасних технологій інженерного захисту навколишнього середовища;
- впровадження новітніх безвідходних та матеріало- і енергозберігаючих технологій;
- практичні навички професійної експлуатація екологічно чистих відновлюваних джерел енергії.

Виходячи з вказаних вище педагогічних задач критерієм діяльнісної компоненти екологічної компетентності інженерів є технологічна грамотність. Показником цього критерію є вміння керувати та контролювати екологічно доцільну діяльність промислових підприємств та рівень володіння сучасними технологіями інженерного захисту навколишнього середовища. Наступним критерієм діяльнісної компоненти є досвід практичної роботи. Показниками цього критерію є об'єм та характер практичної діяльності.

Педагогічними задачами, які повинні вирішуватися при формуванні рефлексивної компоненти екологічної компетентності, є:

- формування у студентів рефлексивного типу мислення, який дозволяє проводити професійний самоаналіз без якого неможливий активний саморозвиток та свідоме формування професійно значущих якостей;
- освоєння студентами методологічних принципів самоосвіти;
- здобуття практичних навичок самостійної роботи [7].

Виходячи із означених педагогічних задач критеріями рефлексивного компонента екологічної компетентності інженерів є: сформованість рефлексивного типу мислення, методологічна грамотність самостійної роботи та навички самостійної роботи. У якості показника сформованості рефлексивного типу мислення виступає здатність особистості до самостереження, самопізнання, самоаналізу, самооцінки та самосвідомості. У якості показників критерію методологічна грамотність самостійної роботи доцільно оцінювати рівень володіння методичними принципами планування самостійної роботи та здатність особистості до організації власного навчального процесу.

При оцінюванні самостійної роботи зазвичай виділяють три рівня. Перший рівень – тренувальна самостійна робота, яка виконуються за зразком: рішення завдань, заповнення таблиць, схем та тощо. Мета такого роду самостійної роботи полягає у закріпленні знань, формуванні вмінь та навичок. Наступний рівень – реконструктивна самостійна робота, яка передбачає перебудову рішень, складання плану, тез та анотування. Вищий рівень

самостійної роботи – творча самостійна робота, яка вимагає аналізу проблемної ситуації та одержання нової інформації. При формуванні професійної екологічної компетентності необхідно використовувати усі три рівня самостійної роботи. Тому якості показника критерію що до навичок самостійної роботи доцільно визначати рівень самостійної роботи.

Висновки. У відповідності до компонентів екологічної компетентності розроблені критерії та показники, які мають кількісний характер та дозволяють зменшити суб'єктивний фактор при оцінюванні ефективності технології формування екологічної компетентності майбутніх інженерів.

Література

1. Klingsted G.L. Developing Instructional Modules for Individualized Instruction // Educational Technology.– № 11.– P. 73–84.
2. Стефановская Т.А. Технология обучения педагогике в ВУЗе / Стефановская Т.А. – М.: Логос, 2000.– 220 с.
3. Зимов М.А. Педагогічна психологія / Зимов М.А. – М.: Логос, 2004. – 203 с.
4. Хрипунова А.Л. Структурні компоненти енергоекологічної компетентності фахівців технічних напрямків // Педагогіка та психологія. – Збірник наукових праць. – Харків: ХНП.– 2007. – Вип. 32.– С.144–150.
5. Хрипунова А.Л. Формування енергоекологічної компетентності у фахівців технічного спрямування // Педагогічні науки. – Збірник наукових праць. – Суми. – 2007.– С. 324–329.
6. Якобсон П. М. Психологические проблемы мотивации поведения человека / Якобсон П. М. – М.: Советская педагогика, 1969. – 189 с.
7. Семченко В.А. Психологія педагогічної діяльності: навчальний. посібник / Семченко В.А. – К. : Вища школа, 2004.– 335 с.

Л. Штефан

– доктор педагогічних наук, професор Харківського національного педагогічного університету імені Г. Сковороди

УДК 069.015

ВИХОВАННЯ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ В КОНТЕКСТІ СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ МУЗЕЇВ ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ

У даній статті автор вносить пропозиції щодо соціального виховання студентської молоді, її культурного зростання, формування у неї системи соціально-ціннісних орієнтацій, а також вирішення інших педагогічних завдань шляхом організації ефективної соціально-педагогічної діяльності музеїв ВНЗ.

Ключові слова: соціально-педагогічна діяльність, музеї вищих навчальних закладів, система соціально-ціннісних орієнтацій, соціальне виховання.

Л. Штефан

– доктор педагогічних наук, професор Харківського національного педагогічного університету імені Г. Сковороди

В даній статті автор вносить пропозиції по вопросу социального воспитания студенческой молодежи, ее культурного роста, формирования у нее системы социально-ценностных ориентаций, а также решения других педагогических задач путем организации эффективной социально-педагогической деятельности музеев высших учебных заведений.

Ключевые слова: социально-педагогическая деятельность, музеи высших учебных заведений, система социально-ценностных ориентаций, социальное воспитание.

L. Shtefan

– doctor of pedagogical sciences, professor of the Kharkov national pedagogical university of the name of G. Scovoroda

An article deals with the aspect of social students upbringing and the formation of cultural rise in social appreciative orientations. The author points out another pedagogical tasks by the way of organization the effective social – pedagogical activity of museum at high schools.

Keywords: socially-pedagogical activity of museums of higher educational establishments, socially-psychological, system of the socially-valued orientations, social education socially-cultural functions.

Постановка проблеми ... Актуальною проблемою сучасної системи вищої освіти в Україні є пошук шляхів підготовки майбутнього спеціаліста, професіонала і громадянина здатного жити і діяти в сучасних соціальних умовах. Підготовка спеціаліста ХХІ століття не може обмежуватися виробленням системи вузько профільних знань. Мета, зміст, форми, методи й засоби сучасної вищої освіти спрямовані на розвиток особистості, здатної до синтезу нових знань, прийняття нестандартних, оригінальних рішень, творчого мислення, готової до діалогу різних культур і епох, самовираження і самореалізації. Сучасна молодь уражена глибокою світоглядною кризою, яка викликана політичною нестабільністю, переходом до ринкової економіки і найголовніше, на нашу думку, руйнуванням і втратою системи історичних, соціальних, громадянських та національних цінностей. Найбільшої руйнації зазнала свідомість молоді. Свідомо руйнується зв'язок між минулим і майбутнім, де ланками історичного ланцюга виступає молоде покоління. Українське суспільство має значну потребу у відтворенні зв'язку часів, поверненні історичних і культурних цінностей нашого народу, вихованні патріотичних почуттів, формуванні системи соціально-ціннісних орієнтацій свідомої особистості, здатної зробити правильний вибір у вирішенні складних професійних і суспільно-політичних питань, що є важливим фактором освітнього процесу вищої школи України.

Важливу роль у вирішенні складних питань освіти й виховання студентської молоді, майбутніх висококваліфікованих спеціалістів, професійної еліти нації відіграє вищий навчальний заклад (ВНЗ). Важливо, щоб ВНЗ України використовував всі можливості для гармонійного розвитку, творчого пошуку, соціального самовираження й ствердження студентської молоді у процесі набування професійних знань, умінь і навичок. За відсутності позитивного виховного впливу у молодих людей, які тимчасово змушені перебувати й навчатися у нових соціально-освітніх і побутових умовах, можуть виникнути антисоціальна активність, конфліктні ситуації з оточуючими. Звуження цілей, збіднення змісту чи методики виховання на етапі навчання у ВНЗ може призвести до дисгармонії життєвих настанов, недорозвиненості соціально-ціннісних орієнтацій, соціального відчуження студентської молоді тощо.

Формування цілі статті... У таких умовах важливим завданням ВНЗ є не тільки підготовка фахівців, а й їх адаптація до соціального середовища, кореляція і регулювання їх поведінки й, що, на нашу думку, дуже важливо виховання й культурний розвиток майбутнього спеціаліста, підвищення їх соціального статусу шляхом формування системи соціально-ціннісних орієнтацій: позитивного ставлення до ВНЗ, де навчається студент, обраної професії, виховання патріотизму, розвиток корпоративної й етичної культури тощо. Сприятливим ґрунтом для виховання студентської молоді є, звичайно, дисципліни гуманітарного циклу. Але, що робити, якщо для ВНЗ, наприклад, технічного спрямування, специфічним є обмежена кількість годин на дисципліни гуманітарного циклу? Така специфіка роботи ВНЗ має компенсуватися іншими виховними можливостями ВНЗ.

У даній статті автор виносить пропозиції щодо соціального виховання студентської молоді, її культурного зростання, формування у неї системи соціально-ціннісних орієнтацій та вирішення інших педагогічних завдань шляхом організації ефективної соціально-педагогічної діяльності музеїв ВНЗ.

Виклад основного матеріалу ... У процесі нашого науково-педагогічного дослідження були зроблені висновки, що при ефективній організації соціально-педагогічної діяльності музеїв ВНЗ може виконувати соціально-виховну, комунікативну, культурно-просвітницьку, навчальну, творчо розвивальну та інші функції. Організація соціально-педагогічної діяльності в музеї ВНЗ дозволяє вирішити ряд загальнопедагогічних, соціально-психологічних та академічних завдань. При тому, що музеї для своєї роботи не вимагає додаткового навчального навантаження й організовує свою діяльність у вільний для студентів час або у години, виділені для виховної роботи – кураторські години, вирішуються наступні завдання:

1. Формування національної свідомості й державницької відповідальності; активізація розвитку моральних та етичних якостей; формування вільної, творчої, ініціативної особистості, здатної стати активним учасником історико-культурного діалогу; виховання високоосвіченої, професійно компетентної особистості; формування духовності молоді, художньо – естетичної, екологічної культури; формування гармонійної інтелігентної

особистості, носія культури; оволодіння повним комплексом соціально–культурних функцій дорослої людини; розвиток творчих здібностей та обдарувань молоді.

2. Адаптація студентів до нового соціального середовища - шляхом передачі молодому поколінню культурної історичної спадщини ВНЗ, корпоративних і етичних цінностей притаманних даному навчальному закладу, зустрічі з випускниками ВНЗ, видатними науковцями, почесними викладачами тощо; підвищення позитивного емоційно-психологічного стану від споглядання творів мистецтва, пам'яток історії й культури, творчими вечорами, організованими на базі музею ВНЗ, музейними святами тощо, зустрічами з видатними особистостями: художниками, поетами, науковцями.

Отже, ефективна соціально-педагогічна діяльність музею ВНЗ впливає на інтелектуальну й емоційну сферу студентської молоді, сприяє формуванню у неї національних, громадянських і загальнолюдських цінностей, високого рівня патріотизму, відчуття причетності до історії, сучасності й майбутнього своєї країни. У музеї молоде покоління активно осмислює проблему розірваного простору і часу, зокрема в українській історії, і веде активні пошуки відповідей на найактуальніші питання нашого часу.

У Законі України про музеї та музейну справу зазначається, що «музеї призначені для вивчення, збереження та використання пам'яток природи, матеріальної і духовної культури, прилучення громадян до надбань національної і світової історико-культурної спадщини». [2]. Виконання музеєм історико-культурної функції є не єдиним важливим завданням, що покладається на сучасний музей вищого навчального закладу, який разом із іншими структурами ВНЗ складає єдиний навчальний комбінат. Організація роботи музею ВНЗ будується на основних принципах національної системи освіти і виховання, представлених у Державній національній програмі «Освіта» («Україна XXI століття») щодо пріоритетних напрямків реформування вищої освіти: демократизація, гуманізація та гуманітаризація навчально-виховного процесу, органічне поєднання в ньому національного та загальнолюдського начал. [1] Особливої актуальності щодо реалізації визначених принципів набуває організація роботи музею у вищих технічних навчальних закладах (ВТНЗ). У таких умовах музей ВТНЗ стає осередком національної освіти й виховання студентської молоді та забезпечує виконання Указу Президента України про національну доктрину розвитку освіти, метою якої є «виховання особистості, яка усвідомлює свою належність до Українського народу, сучасної європейської цивілізації, орієнтується в реаліях і перспективах соціокультурної динаміки, підготовлена до життя і праці у світі, що змінюється; збереження та збагачення українських культурно-історичних традицій, виховання шанобливого ставлення до національних святинь, української мови, а також до історії та культури всіх корінних народів і національних меншин, які проживають в Україні, формування культури міжетнічних і міжособистісних відносин; виховання людини демократичного світогляду, яка дотримується громадських прав і свобод, з повагою ставиться до традицій, культури, віросповідання та мови спілкування народів світу; формування у дітей та молоді сучасного світогляду, розвиток творчих здібностей і навичок самостійного наукового пізнання, самоосвіти і самореалізації особистості; етичне, естетичне виховання» [3] Спираючись у своїй роботі на педагогічні принципи, діяльність музею ВТНЗ першочергово спрямована на соціальне виховання студентської молоді. Основними завданнями сучасного музею ВТНЗ є формування системи історико-культурних, громадянських, національно-патріотичних, морально–етичних, художньо-естетичних, корпоративних, профорієнтаційних цінностей особистості, музейно-комунікативних навичок, розвиток індивідуальних здібностей і талантів молоді, забезпечення умов їх самореалізації, виховання високоморального і культурного громадянина.

Отже, при ефективній організації соціально-педагогічної діяльності у музеї ВТНЗ, він (музей) виступає цілісним особистісно–орієнтованим освітньо-виховним середовищем, яке характеризується педагогічною спрямованістю та має на меті виховання, культурний розвиток студентської молоді, формування у неї системи ціннісних орієнтацій.

Соціально-педагогічна діяльність у музейному середовищі представляє собою синтез соціального виховання й соціалізації молоді, розвитку сучасної особистості і навчання засобами музею. Соціально-педагогічна діяльність музею ВТНЗ здійснюється засобами музейної педагогіки із застосуванням сучасних технологій й базується на основних педагогічних принципах: науковості; систематичності і системності; зв'язку з життям;

свідомості і активності; єдності конкретного і абстрактного; доступності; міцності знань; позитивної мотивації і самостійності; гуманізації і народності; культуровідповідності і наочності; індивідуалізації та диференціації.

Діяльність музеїв ВТНЗ у напрямку соціального виховання базується також на принципах виховання учнівської й студентської молоді, а саме: врахування вікових особливостей та індивідуальних відмінностей, комплексний підхід до виховання, єдність свідомості й поведінки, повага до особистості і вимоги до неї, творча співпраця вихователя з вихованцем.

Міцне наукове підґрунтя соціально-педагогічної діяльності музеїв ВТНЗ складають сучасні дидактичні й музейно-педагогічних принципи:

- **розвитковий і виховний характер навчання.** Цей принцип спрямований на гармонійний розвиток особистості студента та його індивідуальності засобами предметно-просторового середовища музею. Музейно-педагогічний процес носить добровільний і неформальний характер, основним завданням якого є стимулювання сили уяви відвідувача, розвиток його чуттєвої свідомості та культурне збагачення особистості студента. Освітній потенціал музею полягає в унікальній можливості одночасного впливу на інтелектуальну і емоційну сфери особистості. Інформація, отримана студентами в музеї, активізує їх емоційну сферу, розвиває інтелект і є умовою для особистісного росту. Соціально-педагогічний процес у музеї ВТНЗ сприяє вихованню студентів на засадах загальнолюдських і національних цінностей, формуванню у них високих моральних якостей;

- **науковість змісту і методів навчання.** Дібраний для соціально-педагогічної діяльності музеїв ВТНЗ матеріал має наукову основу і носить науково-популярний характер, трансляція (передача) якого відбувається шляхом використання традиційно музейних форм і методів передачі інформації: екскурсії, виставки, лекції, а також сучасних науково-педагогічних: наукові конференції, семінари, круглі столи, друковані видання (каталоги музейних колекцій, збірники наукових і методичних праць), конкурси, вікторини, музейні свята, театралізовані вистави тощо. Зміст музейного матеріалу містить знання з історії, науки, техніки, культури тощо;

- **практична спрямованість навчання.** Теоретичні знання, набуті в музеї орієнтовані на формування і розвиток практичного досвіду у процесі пізнання світу. Специфіка процесу пізнання в музейному середовищі полягає у розумінні навколишнього середовища на основі предмету-оригіналу;

- **системність і послідовність.** Музейний матеріал об'єднаний у тематичні експозиції і створює систему наукових знань.

Висновки ... Отже, організація ефективної соціально-педагогічної діяльності в музеї ВТНЗ сприяє соціальному вихованню студентської молоді, формуванню у неї системи соціально-ціннісних орієнтацій, підвищенню загального рівня культури, розвитку творчої особистості тощо. Музей ВТНЗ є місцем збереження та збагачення культурних цінностей, традицій, історичної пам'яті народу, які є важливими чинниками процесу виховання сучасної молоді. Виховання молоді на зразках духовних і культурних цінностей сприяє формуванню шанобливого ставлення до національних святинь, історії та культури як регіонів так і всієї України, розвиткові культури міжособистісних стосунків.

Література

1. Державна національна програма «Освіта» («Україна XXI століття») \ \ www.osvita.org.ua
2. Закон України «Про музеї та музейну справу» // Відомості Верховної Ради. – 1995. – № 25. – С. 191 ; Із змінами, внесеними згідно із Законом № 659-XIV від 14.05.99 // ВВР. – 1999. – № 28. – С. 231.
3. Національна доктрина розвитку освіти України у XXI столітті. – К.: Шкільний світ, 2001. – 24 с.

О. Ельбрехт

– кандидат педагогічних наук, доцент кафедри управління та євроінтеграції Інституту соціології, психології та управління Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова

УДК 378

ВПЛИВ ІДЕЙ КОНЦЕПЦІЙ СОЦІАЛЬНОЇ ВІДПОВІДАЛЬНОСТІ НА РОЗВИТОК МЕНЕДЖМЕНТУ І ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МЕНЕДЖЕРІВ

Статтю присвячено з'ясуванню сутності відповідальності в сфері менеджменту. Проаналізовано концепції соціальної відповідальності та їх вплив на розвиток менеджменту і професійної підготовки менеджерів. Ключові слова: відповідальність, концепції соціальної відповідальності, вплив, розвиток, менеджмент, професіона підготовка.

Статья посвящается выяснению сущности ответственности в сфере менеджмента. Проанализированы концепции социальной ответственности и их влияние на развитие менеджмента и профессиональной подготовки менеджеров. Ключевые слова: ответственность, концепции социальной ответственности, влияние, развитие, менеджмент, профессиональная подготовка.

The article is devoted to the essence of responsibility in management. analysis The concepts of social responsibility and their influence on the development of professional training of managers are analysed. Key words: responsibility, concepts of social responsibility, influence, the development, professional training.

Актуальність проблеми дослідження. Аналіз означених концепцій сприятиме формуванню уявлень про мету, зміст професійної освіти, вимоги до професійно значущих особистісних якостей менеджерів.

Мета дослідження: проаналізувати концепції соціальної відповідальності зарубіжних учених та розкрити їх вплив на підготовку фахівців.

Значення дослідження полягає в тому, що систематизоване знання про ідеї зарубіжних учених дає практичні орієнтири в проектуванні і технологічному забезпеченні вітчизняної освіти з урахуванням світових досягнень.

Основний зміст. Термін "соціальна відповідальність" стосується менеджерського обов'язку ухвалювати рішення із захисту, підвищення добробуту працівників, постачальників, клієнтів, інших індивідуумів або груп громадян, причетних до діяльності організації, і всього суспільства [1, с. 160].

Соціальна відповідальність на відміну від юридичної передбачає певний рівень добровільного відгуку на соціальні проблеми з боку організації. Цей відгук має місце стосовно до того, що лежить за визначеними законом і регулюючими органами вимог або ж понад цими вимогами. З іншого боку, дотримання закону не означає, що організація більше не несе ніякої соціальної відповідальності. Прийняття на себе відповідальності носить для організації винятково добровільний характер і пов'язаний з бажанням організації зробити свій внесок у розвиток суспільства, до якого її не зобов'язують ні економічні мотиви, ні закони, ні етика. Як правило, маються на увазі різні дії філантропічного характеру, яких ніхто не вимагає і які не приносять компанії відчутної вигоди. Соціальна відповідальність розглядається деякими вченими як добровільна реакція на соціальні проблеми суспільства з боку організації. Серйозною проблемою теорії і практики менеджеризму є протиріччя між комерційною ефективністю корпорацій і рівнем соціального добробуту суспільства. Мова йде про те, що високим економічним показникам господарської активності фірм далеко не завжди відповідають зміни в соціальному становищі населення. Адже відомі приклади, коли діяльність корпорацій веде до погіршення якості життя людей. Проте, саме добробут людей, а не корпоративні переваги здавна розглядалися як пріоритетна мета, основоположний принцип справедливого керування в суспільстві.

У повсякденній роботі менеджерів все більше місце посідають громадські справи і питання соціальних змін. Експерти менеджменту підкреслюють, що соціальні проблеми

сьогодні такі ж важливі, як і питання прибутку, хоча в недалекому минулому бізнесмена цікавив лише прибуток.

Соціальна відповідальність – це готовність відгукнутися на потреби суспільства, жертвуючи при цьому короткостроковим прибутком. Вкладаючи в будівництво лікарень і шкіл, філантропічні програми, безпека і висока якість продукції без забруднення навколишнього середовища, – все це також підпадає під категорію соціальної відповідальності. Американські спеціалісти в галузі менеджменту говорять, що на сьогодні менеджмент буде формуватися під дією соціальних пріоритетів над метою бізнесу. Вже є менеджери, які у своїй діяльності орієнтуються на суспільну мету і беруть на себе більшу відповідальність перед суспільством за результати приватно-підприємницької практики, ніж це було властиво попереднім професійним управлінцям або власникам. Поступово в очах суспільної думки видозмінюється і сам статус менеджменту. Раніше вважали, що менеджмент – це певна система влади, а нині він виступає як важливий ресурс суспільства.

Американські вчені Г. Р. Джонс (Gareth R. Jones), Д. М. Джордж (Jennifer M. George), Ч. В.Л. Хіл (Charles W.L. Hill) визначають чотири підходи до соціальної відповідальності: обструкціоністський, захисний, пристосувальний, проактивний [1, с. 161, 162]. Менеджери, прихильники обструкціоністського підходу, нехтують соціальну відповідальність – порушують закони, намагаються запобігти розголошенню своєї неетичної поведінки. Так, менеджери корпорації "Мансвіл" дотримувались цього підходу, коли стало відомо, що асбест шкідливо впливає на легені. Менеджери "Дау Корнінг" не зважали на вимоги своїх стейкхолдерів (груп громадян, причетних до діяльності організації). Як наслідок, менеджери цих компаній не зажили репутації, а компанії зазнали краху. Захисний підхід передбачає діяльність компаній у межах етичної поведінки. Менеджери, представники цього підходу, не порушують законів, проте не роблять спроб поза вимогами законодавства здійснювати свою діяльність на засадах соціальної відповідальності. Вони домагаються, аби працівники компанії не завдавали шкоди суспільству, проте переймаються передусім інтересами власників акцій компанії. Пристосувальний підхід є усвідомленням потреби у соціально відповідальних діях. Менеджери, представники цього підходу, переконані, що члени організації повинні діяти на підставі законів й етично. Вони намагаються збалансувати інтереси різних категорій стейкхолдерів. Менеджери роблять вибір на користь суспільству і намагаються чинити правильно, коли їх до цього закликають. За проактивного підходу менеджери активно дотримуються соціальної відповідальності. Вони намагаються задіяти організаційні ресурси для задоволення потреб усіх стейкхолдерів. Такі компанії, як "Хевлет Пакард", "МакДональдз", "Джонсон енд Джонсон" ведуть перед у розв'язанні проблем забруднення навколишнього середовища, використання тварин у випробуваннях косметичних та фармацевтичних засобів, подоланні злочинності і бідності тощо.

Стратегія соціального відгуку на суспільні вимоги залежить від того, як глибоко розуміє менеджер зміни у навколишньому середовищі і здатний добрати адекватний стратегічний підхід. Глобальні зміни навколишнього середовища вимагають від менеджерів концептуального мислення [3 с. 24]. Р. В. Акерман (Robert W. Ackerman) та Р. А. Бауер (Raymond A. Bauer) запропонували модель корпоративного соціального відгуку на сучасні проблеми [2, с. 74 – 75]. Представлено три стадії процесу корпоративного соціального відгуку. Перша стадія – випрацювання політики – передбачає усвідомлення, яка саме сфера навколишнього середовища потребує відгуку і дій компанії. Це може відбутися після того, як очікування стейкхолдерів зазнають змін, або завдяки систематичному аналізу навколишнього середовища. Соціальні відгуки засновуються на бізнесовій політиці, яку обирають топ-менеджери і ради директорів. Наприклад, внутрішня діяльність корпорації передбачає межі для моделювання інших аспектів соціального відгуку. Нова політика виробництва може сприяти покращенню контролю за якістю продукції, усуненню небезпеки в роботі, зменшенню забруднення води тощо. Другий етап – етап вивчення. Якщо соціальна проблема, наприклад, зростання кількості випускників вищої школи, визначена, а також намічена загальна політика щодо цієї проблеми, наприклад політика освітніх можливостей, то компанія повинна вивчити, як розв'язати проблему і реалізувати свою політику. Є два

види вивчення: спеціалізоване й адміністративне. Спеціалізоване вивчення: "соціотехнічний" експерт, наприклад місцевий освітянин, знайомий з культурою життя, мотивами, соціальними проблемами учнівської молоді, дає поради службовцям і менеджерам компанії. Спеціалізоване знання експерта особливо потрібне компанії на ранніх стадіях соціального відгуку, коли її працівники вперше стикаються з конкретною соціальною проблемою. Адміністративне вивчення: супервізори компанії або менеджери, які керують справами організації, вивчають нові вимоги і порядки, необхідні для подолання соціальної проблеми. Експерт може асистувати компанії на початку розв'язання проблеми, проте не має змоги виконувати всю роботу сам. Для здійснення соціального відгуку потрібна певна кооперація роботи менеджерів і штату експертів. Третій етап – етап організаційного зобов'язання. Щоб досягти повного соціального відгуку, компанія повинна інституціоналізувати свою нову соціальну політику [4, с. 88 – 98]. Нова політика, вимоги і порядки, вивчені упродовж перших двох стадій, мають бути прийнятими усією компанією і стати частиною процесу функціонування компанії та її стандартів виконання операцій. Наприклад, коли менеджери відгукуються на потреби місцевої системи освіти або студентів, не керуючись на спеціальними директивами топ-менеджерів, політика соціального відгуку вважається інституціоналізованою.

Нормальне організаційне напруження з метою протистояння змінам означає, що потрібні зусилля і час для покращення корпоративного відгуку. В минулому досягнення прогресу від першої до третьої стадії з розв'язання соціальної проблеми у великих корпораціях складало шість – вісім років. Звісно, ефективні зміни відбуватимуться у разі комбінування внутрішніх факторів, зокрема влади менеджерів, їхніх намагань та зовнішніх факторів, передусім дій стейкхолдерів.

Про соціальну відповідальність компанії свідчить те, як її базова діяльність позначається на роботі стейкхолдерів. Компанії демонструють базові стратегії відгуку на ці проблеми. Через спричинену нестійким соціальним кліматом в 60 – 70-х рр. ХХ ст. невідповідність між діяльністю та очікуваннями менеджери вдалися до формального розвитку стратегії соціальної відповідальності та програми її реалізації.

Бізнес відгукується на вимоги стейкхолдерів здійсненням бездіяльної, реактивної, проактивної та інтерактивної стратегій. Функція громадських справ є механізмом організації і керування відгуком на соціальні зміни та зовнішні відносини, використовуваним багатьма компаніями.

Стратегії соціального відгуку, переймаючись соціальною та економічною політикою і технологічними аспектами макронавколишнього середовища бізнесу, можуть розвинути позитивні бізнес-стейкхолдерські відносини. Втілення стратегій соціального відгуку і бізнесової політики є головною проблемою компаній. Мета їх діяльності творити корпоративну культуру, що винагороджує соціально відповідальну поведінку. Завдяки взаємодії менеджери здатні покращити корпоративну соціальну відповідальність.

Завважаючи положення концепцій соціальної відповідальності в менеджменті та бізнесі, заклади вищої освіти виявляють прихильність до їх ідей в своїй практичній діяльності. Так, школа бізнесу стенфордського університету (Stanford University Graduate School of Business), визнана найприхильнішою до диверсифікації контингенту студентів: у ній представлено різноманітні меншини. Студентів тут мотивують до роботи в організаціях соціальної сфери волонтерами, донорами, консультантами [5, с. 1]. Згідно з щорічним звітом цього закладу у 2005 р. на навчання було прийнято 378 осіб, з них 35% жінок, 32% громадян інших країн, 21% представників меншин, у 2006 р. всього прийнято на навчання 371 особу, 35% жінок, 29% громадян інших країн, 25% представників меншин [5, с. 2]. У межах програм МВА студенти вивчають діяльність неприбуткових організацій, соціально відповідального бізнесу, підприємництва у соціальній сфері, проблеми навколишнього середовища. Сертифікат цього закладу зі спеціальності "громадського менеджмент" (Public Management Program (PMP) засвідчує готовність випускників до використання засобів менеджменту для вирішення соціальних проблем і питань навколишнього середовища. Різноманітні клуби, подорожі,

професійні майстерні, конференції, передбачені чисельними програмами RMP, виносять навчання за межі аудиторії, забезпечують студентам можливість навчатись у діяльності, беручи участь у роботі громад.

Аналіз концепцій соціальної відповідальності дає підстави для **висновку** про вплив їх ідей на розвиток менеджменту і педагогіки як наук, практики, мистецтва, а через них на розвиток і якість професійної підготовки менеджерів. Як основні чинники і джерела інноваційних змін у системі підготовки менеджерів в США можна виділити таке:

1. Корпорації, що успішно адаптувалися в умовах нового витка конкуренції, пред'являють нові вимоги до змісту і результатів підготовки менеджерів, пропонують і підтримують альтернативні моделі програми підготовки менеджерів.

4. Зміни освітніх потреб і життєвих пріоритетів майбутніх менеджерів, зростання їх ролі і відповідальності за власну освіту. Освіта в даний час розглядається не ізольовано, а як важлива частина безперервного і цілісного особистісного розвитку людини.

5. Зміна концептуальних пріоритетів у вищій освіті США, що відбулася в 1960–80 рр.. Вища освіта перетворилася на індустрію, носить більш прагматичний характер. Разом з тим зміна потреб суспільства в цілому привела до розширення функцій вищої освіти в суспільстві. Вища освіта стала більш інтегрованою в суспільство. Провідними функціями вищої освіти в США сьогодні вважаються професійна, наукова, соціально–цивільна й адаптаційна.

Під впливом цих чинників в США в 90–і роки складається якісно інша модель підготовки менеджерів. Нові методологічні орієнтири проектування освітнього процесу в бізнес–школах США зв'язані з гуманітаризацією освіти, цілісністю, більшою індивідуалізацією, органічним злиттям професійної підготовки фахівця з формуванням ціннісно–сміслової, самоорганізуючої орієнтаційної сфери його особи. Ці зміни перетворили характер навчання в таких його сутнісних характеристиках як цілі, зміст, технології навчання і взаємодія педагога з тими, хто навчається.

Аналіз головних напрямів американської педагогіки вищої освіти дозволяє стверджувати, що в кожному з них виокремлюється свій пріоритет цілей і задач, реалізації яких підкоряється навчально–виховний процес, процес педагогічної взаємодії. Теоретична обособленість і різnorodність цих цілей, відтак підходів до організації навчально–виховного процесу і взаємодії його учасників, не дозволяє говорити про існування єдиної теорії і зумовлює необхідність виходити при аналізі цих процесів з особливостей того або іншого теоретичного напрямку.

Навчання етичній поведінці, формування особистісних якостей, необхідних для відгуку на проблеми суспільного середовища – це підхід, який використовують навчальні заклади вищої освіти у підготовці менеджерів. На рівні навчального закладу етика, відповідальність входять як предмети до курсів навчання менеджменту та бізнесу. Завдяки цьому студенти краще розуміють проблеми моралі і соціальних очікувань суспільства.

Література

1. Contemporary Management / Gareth R. Jones, Jennifer M. George, Charles W.L. Hill. 2nd ed. – Irwin McGraw–Hill. –Printed in the United States of America. – 2000. – 778 p.
2. James E. Post, William C. Frederick, Anne T. Lawrence, James Weber. Business and society. Corporate Strategy, Public Policy, Ethics. Eighth Edition. McGraw–Hill, Inc. – 1996. – 708 p.
3. R. Edward Freeman. Strategic Management: A Stakeholder Approach. Marshfield, M.A: Pitman, p. 24.
4. Employment Report. MBA Career Management. Class of 2005: Full Time Hires. Class of 2006: Summer Interns. p. 16, P. 1.
5. Robert Ackerman, 'How Companies Respond to Social Demands', Harvard Business Review, July – Aug. – 1973, pp. 88 – 98.

Я. Юрченко

– студент першого курсу Української Інженерно–педагогічної Академії

УДК 378 (045)

РОЛЬ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ У ПІДГОТОВЦІ ІНЖЕНЕРА – ПЕДАГОГА

Стаття присвячується ролі іноземної мови в підготовці інженера–педагога у вищих навчальних закладах.

Ключові слова: загальнопрофесійні і спеціальні дисципліни, іноземна мова, інженер–педагог, ринкові стосунки, професійна підготовка, соціокультурна компетенція (СКК).

Я. Юрченко

– студент первого курса Украинской Инженерно–педагогической Академии

РОЛЬ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В ПОДГОТОВКЕ ИНЖЕНЕРА–ПЕДАГОГА

Статья посвящается роли иностранного языка в подготовке инженера–педагога в высших учебных заведениях.

Ключевые слова: обще–профессиональные и специальные дисциплины, иностранный язык, инженер–педагог, рыночные отношения, профессиональная подготовка, социокультурная компетенция (СКК)

Y.Yurchenko

–The first–year student of the Ukrainian Engineering – pedagogical Academy

THE ROLE OF FOREIGN LANGUAGE IN THE TRAINING OF ENGINEERS – TEACHERS

This article is devoted to the role of foreign language in training of the engineers – teachers.

The main words: The general professional and special disciplines, foreign language, the engineer–teacher, the market relation, vocational training, socially cultural competence.

Актуальність: Соціально–економічні перетворення і формування вільних ринкових стосунків, заснованих на різноманітні форм власності, появу конкуренції на ринках праці вимагають змін у сфері професійної підготовки молоді. Сучасні соціально–економічні умови актуалізували проблеми соціалізації і професійного самовизначення особи, підготовки ініціативних, компетентних, заповзятливих, професійно мобільних фахівців. В той же час сталася зміна сприйняття престижності професій у свідомості молоді, оскільки, стаючи суб'єктом ринкових стосунків, їй необхідно здійснювати самостійний професійний вибір майбутньої роботи, нести відповідальність за його наслідки (розмір заробітної плати, умов праці, можливості для розвитку своїх здібностей і професійної кар'єри). Геополітична ситуація в світі на початку XXI ст. складається так, що професійна та особистісна реалізація випускника вищої школи може відбутися лише за умови його високої конкурентоспроможності на ринку праці, що прямо залежить від декількох умов, серед яких чисельне місце посідають володіння іноземними мовами, вміння спілкуватись на рівних із представниками інших культур, сформоване толерантне ставлення до чужих звичаїв, стилів життя і традицій, знання норм комунікативної поведінки тощо.

Мета: Дослідження формування іншомовної компетенції у майбутніх інженерів – педагогів з позицій реалій нового тисячоліття.

Аналіз основних досліджень та публікацій. Аналіз літератури та наукових праць із вивченням іноземної мови майбутніми інженерами–педагогами вказує на те, що ця проблема була і залишається у багатьох країнах, бо вона розглядається не тільки вітчизняними вченими, а і зарубіжними.

У вітчизняній і зарубіжній педагогіці є певний досвід дослідження проблеми професійної підготовки. Професійно–творчій підготовці майбутніх педагогів присвячені дослідження С.А.Новоселова, В.С. Біблер, В.В. Бичков, Г.С. Кнабе, В.А.Сластеніна, Н.Н.Тулъкибаєвої, А.В.Усової, П.І Чернецова, Н.М.Яковльової і інших.

У роботах С.Я.Батишева, В.С.Безрукової, П.Ф.Кубрушко, В.С.Леднева, А.М.Новікова, В.М.Распопова і інших розглядаються питання підготовки інженерів–педагогів в інженерно–технічних вузах і факультетах. У дослідженнях В.Д.Акинініна, Г.Е.Зборовського, Г.А.Карпової,

Ю.А.Кустова і інших розглянуті соціально–економічні аспекти формування інженерно–педагогічних кадрів; виявлення особливостей вмісту інженерно–педагогічної освіти і подальше його вдосконалення відбите в дослідженнях П.Р.Атутова, А.Т.Маленко, Б.А.Соколова і ін. Питання формування іншомовної соціокультурної компетенції (далі – СКК) порушувались у наукових роботах як зарубіжних, так і вітчизняних учених, але нинішні дослідження переважно стосуються школярів (О. О. Коломінова, Л. Д. Літвінова, П. В. Сисоєв, Г. Д. Томахін) чи студентів філологічних спеціальностей (С. Г. Тер–Мінасова, В. С. Біблер, Ю. М. Ємельянов). В. В. Сафонова, Л. С. Цурікова досліджували цю проблему на рівні діалогу культур і цивілізацій. Ю. І. Пассов сформулював сучасну концепцію іншомовної освіти, яка базується на інтегрованому навчанні мови та культури країн, мова яких вивчається, на діалозі рідної та іноземної культури. Мета такої освіти – навчання мови через культуру, культури через мову, формування *homo moralis*: людини із совістю, що розрізняє добро і зло, має високі стійкі моральні орієнтири, якими вона керується у своїй діяльності [1; 23]. В Україні питаннями формування СКК студентів–філологів у процесі навчання іноземної мови опікуються С. Ю. Ніколаєва (сучасні технології навчання іншомовного спілкування), Т. І. Олійник, Л. Ф. Рудакова [2], Н. К. Склярєнко, І. Г. Тараненко, Л. В. Калініна. У дослідженні В. М. Топалової висвітлено питання формування іншомовної СКК студентів технічних спеціальностей. Роботи П. Ю. Мельник, О. Б. Тарнопольського, С. П. Кожушко [3], Л. І. Морської [4] стосуються формування у студентів іншомовної СКК для ведення бізнесу.

Виклад основного матеріалу дослідження. В даний час наша система освіти переживає період реформування і модернізації. Це продиктовано швидко змінною ситуацією в політичній і економічній сферах нашого життя. Соціально–економічні перетворення і формування вільних ринкових стосунків, заснованих на різноманітті форм власності, розширення інформаційного простору, підвищення рівня комп'ютеризації, розвиток глобальної комп'ютерної мережі Інтернет, стирання кордонів в Європі, поява конкуренції на ринках праці вимагають змін у сфері професійної підготовки молоді. Сучасні соціально–економічні умови актуалізували проблеми соціалізації і професійного самовизначення особи, підготовки ініціативних, компетентних, заповзятливих, професійно мобільних фахівців.

Володіння іноземними мовами з позицій реалій третього тисячоліття вимагає від людини не тільки і не стільки знання граматичних структур мови, що вивчається, скільки сформованих комунікативних навичок, уміння користуватись чужою мовою для вирішення спільних проблем. Це означає, що, крім знання власне мовних структур, необхідно володіти певним запасом знань щодо історії, культури, національних цінностей, вірувань, пріоритетів носіїв іноземної мови.

Тому в сучасних дослідженнях, присвячених навчанню іноземної мови студентів нефілологічних спеціальностей, дедалі більша увага приділяється формуванню іншомовної соціокультурної компетенції майбутніх фахівців з економіки, правознавства, екології, політології, соціальної роботи та багатьох інших спеціальностей.

В даний час практичне володіння іноземною мовою стало показником фахівця. Це пояснюється специфікою іноземної мови як носія культури. В той же час в сучасному суспільстві відбуваються значні зміни. Сучасному фахівцеві необхідні навички міжкультурної комунікації, готовність і здібність до діалогу культур. Знання про ціннісні вистави, які знаходяться в основі тієї або іншої культури, сприяють орієнтації особи на загальнолюдські етичні цінності, що визначає відношення однієї людини до іншого як складовій частині єдиного людства.

Процес пізнання іншомовної культури необхідний для ціннісного сприйняття сучасного світу, для усвідомлення значущості особи, її місця в культурних процесах. Це стає особливо актуальним в рамках нової освітньої культурологічної моделі, яка передбачає реалізацію механізмів культурного вдосконалення людини. Розвиток людської цивілізації досягло такого рівня, коли необхідна орієнтація на загальнопланетні цінності, на взаємодію світової науки, політики, освіти, культури. На сучасному історичному етапі відбувається інтеграція світового досвіду в процесі культурної комунікації різних народів. Особлива роль в цьому процесі належить іноземній мові, за допомогою якої стає можливим діалог культур.

У таких умовах іноземна мова стає суспільно значимою цінністю. Особливого сенсу набувають можливості учбового предмету «Іноземна мова» у формуванні особи, розвитку її здібностей. В процесі вивчення даної дисципліни у вузі основні функції мови – пізнання і

спілкування – стають такими, що визначають для формування професійної компетентності майбутнього фахівця.

У роботах американських дослідників (П. Кумбс Р. Кульвер Л. Майлз Э. Майер С. Елефсон) мета вищої професійної освіти розглядається як система, що складається з цілей інженерної і гуманітарної підготовки. Важливими цілями інженерної підготовки вони вважають: розвиток у студентів наявних природжених завдатків; опанування фундаментальних наукових принципів і основних знань в області вибраної спеціальності; вироблення умінь і навиків вирішення інженерних завдань, уміння відбирати найбільш важливі результати технічного дослідження, викладати їх вербально і графічно; формування інтересу до професії інженера і прагнення до вдосконалення професійних знань і умінь. До цілей гуманітарної підготовки вони відносять: вироблення у студентів розуміння еволюції соціальної організації своєї країни і впливу науки і техніки на розвиток цієї організації; знайомство їх з шедеврами літератури і мистецтва для формування розуміння їх ролі і впливу на цивілізацію; вироблення уміння логічно, ясно і переконливо викладати свої думки, критично аналізувати соціально-економічні проблеми і виносити розумну думку по їх приводу; підготовку студентів як сполучної ланки між наукою і виробництвом; формування навиків спілкування, роботи з людьми, в колективі і по керівництву колективом.

Здатність студентів технічних вузів проникати в сенс іноземного тексту досліджувалася в роботах Е.І. Бейдер 1970, П.І. Зінченко 1961, А.А. Смірнова 1966, А.Н. Соколова 1960, З.М. Квітковою 1970 і інших. Дані дослідження показали, що відсутність контекстуального мислення при сприйнятті іншомовної мови є наслідком такого навчання, при якому виключаються звичні для представників точних наук інтелектуальні операції; і при відповідній установці що виучуються вказаної групи проявляють хороші здібності до розкриття значень мовних одиниць через контекст.

Гнучкість професійних якостей інженера надзвичайно важлива, особливо в сучасних умовах. Аби зберегти свої робочі місця і уникнути безробіття, працівникам доводиться постійно міняти свої робочі функції. Вимога гнучкості, мобільності надзвичайно актуально не лише у зв'язку з розвитком ринкових стосунків. Воно пов'язане також з тим, що сьогодні дуже важко розробити навіть приблизний прогноз потреб нашого суспільства в тих або інших фахівцях. В результаті багато випускників вищих технічних учбових закладів відразу ж після їх закінчення переходять в розряд безробітних. У цих умовах захистити молодих фахівців від негативних соціальних наслідків ринку може лише фундаментальна підготовка, що дозволяє оволодіти відразу декількома професіями.

Однією з важливих якостей фахівця на сьогоднішньому етапі розвитку суспільства є мобільність, здатність орієнтуватися в умовах, що швидко змінюються. Педагог має бути готовий не лише до вдосконалення своїх навиків і умінь, але і до постійної самоосвіти, що включає опанування додаткових спеціалізацій.

У наш час має місце невідповідність між об'єктивними вимогами до сучасного інженера і традиційними об'ємом, структурою і вмістом його мовної підготовки.

Таким чином, сьогодні стає особливо актуальним паралельне здобуття випускниками вузів основної і додаткової кваліфікації, а технічна двомовність стає абсолютно необхідною значній кількості інженерів. Такі фахівці більшою мірою відповідають вимогам сучасного виробництва, а також запитам ринку інтелектуальної праці, що вже сформувався в країні.

Можна передбачити, що **професійне становлення** майбутніх інженерів-педагогів у процесі вивчення іноземної мови буде ефективніше, якщо:

— розвиток особи майбутнього інженера-педагога здійснюватиметься з урахуванням його особових і професійних характеристик, в яких інтегровані ціннісні стосунки до професійної діяльності, знання професійної іншомовної лексики, теоретичні і практичні уміння міжкультурної комунікації і соціально-значимі якості особи;

— викладання загальнопрофесійних і спеціальних дисциплін здійснюватиметься на іноземній мові і базова елективна підготовка по іноземній мові буде направлена на вдосконалення мотиваційно-цінносної орієнтації студентів на майбутню професію, і сприяти формуванню професійно-важливих якостей;

— організація освітнього процесу здійснюватиметься як цілеспрямована система взаємодій викладача і студента, і робити вплив на формування навиків міжкультурної

комунікації, розвиток пізнавальної активності у сфері освоєння іншомовної професійної лексики.

— розглядати професійну діяльність інженера–педагога як творчу з позицій провідних ідей, принципів, особливостей, структури і необхідних умов цього виду діяльності;

— у теоретичних основах професійної підготовки інженера–педагога до майбутньої функціональної діяльності (у її концептуальних положеннях) здійснюватиметься інтеграція методології формування умінь виконувати взаємозв'язок психолого–педагогічних і спеціальних дисциплін і методології формування наочних умінь;

— буде комплекс методів, засобів і форм, який забезпечить наступні педагогічні умови: супутнє, безперервне вивчення студентами цих дисциплін протягом всього часу навчання у вузі, поєднання завдань репродуктивного і творчого характеру; вживання і взаємодоповнення алгоритмічного і евристичного стилів мислення; розвиток мотиваційної сфери при виконанні творчої діяльності, адекватної майбутньої професійної.

Ідеї розглянутих підходів є важливим технологічно–методологічним інструментарієм процесу взаємозв'язку, оскільки просліджується органічний взаємозв'язок двох сторін – гуманітарного і технологічного аспектів мислення, гуманітарно–особистих і інженерно–технічних складових розвитку, формування фахівця; єдність процесуальних і результатуючих сторін процесів взаємозв'язку; поява нових утворень (узагальнених професійних знань і умінь) за рахунок взаємопроникнення тих, що сполучаються (психолого–педагогічних і спеціальних дисциплін).

З огляду на ситуацію, що склалась, Міністерством освіти і науки України за сприяння Британської Ради у березні 2005 р. було прийнято Програму з англійської мови для професійного спілкування. Це означає, що навчання англійської мови у вищих навчальних закладах, починаючи з першого курсу, має бути спрямованим на оволодіння професійною лексикою, коло усних тем для обговорення повинно торкатись обраної студентом професії. Програма АМПС зорієнтована на виховання інтересу до культур наших європейських сусідів, розвиток демократичного суспільства, формування відкритості, толерантності й поваги до несхожості й відмінностей. У ширшому європейському контексті вона спрямована не лише на розвиток прагматичної компетенції, а й враховує соціокультурний аспект спільноти, в якій житимуть і працюватимуть студенти – майбутні фахівці. Програму з англійської мови для професійного спілкування було розроблено у відповідь на розвиток міжнародних подій для задоволення мовних потреб студентів вищих навчальних закладів різних спеціальностей. Вона також спрямована на надання викладачам і студентам мовних еталонів відповідно до рівнів, визначених Загальноєвропейськими Рекомендаціями з мовної освіти (2001), та на забезпечення нормативної бази у розробці навчальних курсів і планів викладачами англійської мови на факультетському рівні. Серед цілей Програми (практичної, освітньої, пізнавальної, розвиваючої) окремо виділено соціокультурну та соціальну мету. Соціокультурна мета передбачає досягнення широкого розуміння важливих і різнопланових міжнародних соціальних та культурних проблем для того, щоб діяти належним чином у культурному розмаїтті професійних та академічних ситуацій, тоді як досягнення соціальної мети має сприяти становленню критичного самоусвідомлення та вміння спілкуватись у постійно змінюваному міжнародному середовищі. Соціокультурна компетенція, як зазначено в Програмі, є невід'ємною частиною її змісту, і спрямована на розвиток розуміння й тлумачення різних аспектів культури і мовної поведінки у професійному середовищі. Вона сприяє розвитку вмінь, характерних для поведінки в різних культурних і професійних ситуаціях, та реагування на них.

Висновок. Спеціальність інженер–педагог як поліфункціональна, заснована на теоріях, законах, положеннях багатьох наук: філософії, психології, соціології, педагогіки, методики, технічних, спеціальних і інших, широко використовується у багатьох галузях і тому підприємства та організації вимагають від своїх робітників цієї спеціальності знання іноземної мови, що викликано міжнародними відносинами вітчизняних підприємств, комп'ютеризацією підприємств, закупівлею іноземного обладнання. Тому оволодіння студентами, майбутніми спеціалістами інженерами–педагогами, іноземної мови є важливим для їхнього працевлаштування та підтримки взаємовідносин вітчизняних підприємств із іноземними підприємствами, що займає важливу частину в економіці України.

Література

1. Пассов Е. И. Коммуникативное иноязычное образование. Концепция развития индивидуальности в диалоге культур.– Липецк: ЛГПИ – РЦИО,– 2000.– 216 с.
2. Сучасні технології навчання іншомовного спілкування //Ніколаєва С Ю., Гринкж Г. А., Олійник Т. І. та ін.– К.: Ленвіт.– 1997.–96 с.
3. Тарнопольский О. Б., Кожушко С. П. Методика обучения английскому языку для делового общения II К.: Ленвит, 2004.– 192 с.
4. Морська Л. І. Сучасні тенденції у викладанні іноземних мов для спеціальних цілей // Іноземні мови.– 2002.– № 2.–К.:Ленвіт.–С. 23.
5. Ручка А., Скокова Л. Відкритість українського суспільства: етнокультурний вимір // Розбудова держави.– 1998.–№ 7/8.– С 102–107.
6. Програма з англійської мови для професійного спілкування. Кол. авторів: Г. Є. Бакаєва, О. А. Борисенко І. І. Зуєнок та ін.– К.: Ленвіт, 2005.– 119 с

Н. Лисенко–Ковальова, Е. Бурова

– Слов'янський державний педагогічний університет

УДК 371.134

«ДАВНЯ ЛІТЕРАТУРА» ЯК МОДУЛЬНИЙ КУРС В СИСТЕМІ ПРОФЕСІЙНО-ФІЛОЛОГІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛІВ–СЛОВЕСНИКІВ

У статті окреслено предмет, об'єкт, завдання і структура модульного курсу «Давня література». Авторка з'ясовує рівень досліджень у галузі теорії та критики давньої української літератури, розкриває особливості вивчення модульного курсу.

Ключові слова: модульний курс, давня література.

Н. Лисенко–Ковалева, Э. Бурова

– Славянский государственный педагогический университет

«ДАВНЯЯ ЛИТЕРАТУРА» КАК МОДУЛЬНЫЙ КУРС В СИСТЕМЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНО–ФИЛОЛОГИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ УЧИТЕЛЕЙ–СЛОВЕСНИКОВ

В статье определяется предмет, объект, задания и структура модульного курса «Давняя литература». Автор выясняет уровень исследований в области теории и критики древней украинской литературы, раскрывает особенности изучения модельного курса.

Ключевые слова: модульный курс, давняя литература.

N. Lisenko–Kovaleva, E. Burova

– Slavyansk state pedagogical university

"OLD LITERATURE" AS MODULE COURSE IN SYSTEM PROFESSIONAL–PHILOLOGICAL PREPARING THE TEACHERS–PHILOLOGICAL

In article is proved need of the determination of the time frames of the notion "old ukrainian literature" and elbowroom of the memorandums, which it covers, interpreting the memorandums old writing and acquaintance with historian their проусходження.

The Keywords: module course, old literature.

Постановка проблеми у загальному вигляді: Давня українська література – це особливий суспільний та естетичний феномен, який повинен постійно досліджуватися фахівцями і без усвідомлення своєрідності якого неможливо скласти повну картину розвитку української літератури загалом.

Аналіз останніх досліджень і публікацій: Дуже багато науковців та фахівців розглядали проблему всебічного вивчення давньої літератури, а саме: дослідження І.Вагилевича «Замітки о руській літературі» (1848), М.Петрова «Очерки из истории украинской литературы ХУІІ–ХУІІІ ст. Киевская искусственная литература ХУІІ–ХУІІІ вв., преимущественно драматическая» (1880), О.Огоновського «Історія літератури руської» (1887) тощо.

Формулювання цілей статті: Мета даного дослідження – окреслити об'єкт, предмет, завдання і структуру модульного курсу «Давня література».

Виклад основного матеріалу: Література – вид мистецтва, який має універсальну здатність одночасно впливати на розум, серця, душі і навіть поведінку читачів.

Курсові «Історія української літератури» належить одне з найважливіших місць серед предметів, що вивчаються на філологічному факультеті нашого університету. Вивчення історії української літератури без спрямлень і спрощень в осмисленні головних і розмаїтих тенденцій розвитку, без застосування заздалегідь заготовлених схем для аналізу культурного процесу, особливо ж у контрверсійних точках, – завдання архіважливе. Тут не обійтися без інтерпретаційного вгляду в тонку матерію як окремих літературних фактів чи епізодів творчого прямування, так і їх системного осягнення.

Вивчення ж першого етапу розвитку – давньої літератури – закладає основу знань із історії української літератури.

Мета даного дослідження – окреслити об'єкт, предмет, завдання і структуру модульного курсу «Давня література». Завдання, які ставимо перед собою:

- 1) з'ясувати рівень досліджень у галузі теорії та критики давньої літератури;
- 2) визначити об'єкт, предмет, завдання курсу;
- 3) окреслити структуру модульного курсу;
- 4) розкрити особливості вивчення модульного курсу «Давня література».

«Давня українська література – особливий суспільний та естетичний феномен, який продовжує досліджуватися фахівцями, і без усвідомлення своєрідності якого неможливо скласти повну картину розвитку української літератури загалом.

Важливим є визначення часових рамок поняття «давня українська література» та обширу пам'яток, які воно охоплює. Також вивчення курсу давньої літератури студентами–філологами охоплює не лише прочитання та інтерпретацію пам'яток давнього письменства, але й знайомство з історією їх віднаходження, публікації та дослідження, вивчення різних гіпотез сучасних учених щодо різних творів» [2, с. 7].

Наукові дослідження з давньої літератури беруть початок практично одночасно з її зародженням. Так, у Ізборнику 1073 року називаються «ті книги, які слід читати, і ті, які не треба читати... Першими спробами систематизувати існуючі літературні джерела можна вважати виконані ченцями описи (каталоги) монастирських бібліотек – Слуцького Троїцького (1494), Супральського (1557), Львівського (1579, 1837)» [4, с. 19].

У 1839 році Михайло Максимович у праці «История древней русской словесности» дав періодизацію давньої української літератури у X – ХУІІІ ст. і визначив її місце у світовому культурному контексті. Пізніше були дослідження І.Вагилевича «Замітки о руській літературі» (1848), М.Петрова «Очерки из истории украинской литературы ХУІІ–ХУІІІ ст. Киевская искусственная литература ХУІІ–ХУІІІ вв., преимущественно драматическая» (1880), О.Огоновського «Історія літератури руської» (1887), І.Франка «Історія української літератури. Часть перша. Від початків українського письменства до Івана Котляревського» (1910), С.Єфремова «Історія українського письменства» (1911, 1924), М.Возняка «Історія української літератури» (1920–1924), М.Грушевського «Історія української літератури» (1923–1927), М.Гнатишака «Історія української літератури. Книга перша» (1941), Д.Чижевського «Історія української літератури (від початків до доби реалізму)» (1956), які репрезентують масштабну картину становлення і розвитку української літератури в X–ХУІІІ ст.

Серед сучасних авторських праць із давньої української літератури слід виділити «Історію української літератури X–ХУІІІ ст.» В.Полека (1994), «Давню українську літературу в школі» Б.Степанишина (2000), «Музу Роксоланську. Українську літературу ХУІ–ХУІІІ ст.» В.Шевчука (2004), «Софію київську. Українську літературу Середньовіччя: доби Київської Русі (X–XІІІ століття)» О.Сліпушко (2002). Це праці теоретичного спрямування, в яких на великому фактичному матеріалі розглянуто давню українську літературу, висвітлено окремі аспекти національної специфіки української літератури, розкрито естетичну, пізнавальну й художню цінність писемних пам'яток X–XІІІ ст. та їх вплив на подальший літературний процес, простежено взаємозв'язки літератури та суспільно–політичного життя, літератури і релігії.

Щодо хрестоматій із давньої літератури, то їх невелика кількість. Зокрема, «Хрестоматія давньої української літератури (доба феодалізму)» (упорядкування О.І.Білецького, Київ, 1949), «Давня українська література. Хрестоматія» (упорядкування, передмова та коментарі М.М.Сулими, Київ, 1998), хрестоматія з літератури Середньовіччя «Золоте слово» (упорядкування В.Яременка та О.Сліпушко, Київ, 2002), хрестоматія з

літератури епохи Ренесансу та Бароко «Слово многоцінне» (упорядкування В.Шевчука та В.Яременка, Київ, 2006).

Важливим результатом науково-дослідної роботи є видання підручників, посібників і монографій. Так, у 2007р. дослідниця О.П.Новик запропонувала усім (студентам, аспірантам, викладачам), хто цікавиться вивченням історії давньої української літератури, навчальний посібник, адаптований до умов навчання за кредитно-модельною системою.

Враховуючи те, що з 2006 року в Слов'янському державному педагогічному університеті впроваджено систему навчання, передбачену Болонською декларацією, нами було розроблено модульний курс «Давня література» [1], враховуючи вимоги «Положення про організацію навчального процесу в кредитно-модульній системі підготовки фахівців» [3].

Давня література як навчальна дисципліна вивчається на I курсі філологічного факультету в другому семестрі. Загальна кількість годин – 124, з них для лекційного опрацювання – 24 годин, для практичних занять – 40 годин, для самостійної – 60 годин. Кількість кредитів за ECTS – 3, чотири змістових модулі. Пропонується тематика лекційних і практичних занять, завдання для самостійного опанування курсу (індивідуальні творчі завдання, тести, опрацювання наукової літератури, вивчення творів напам'ять).

Об'єктом вивчення цього курсу є процес становлення і розвитку давньої літератури. Предмет курсу – тексти пам'яток української літератури від найдавніших часів до ХУІІІ ст.

Завдання курсу – забезпечити студентів основними теоретичними знаннями з давньої української літератури, підготувати до виконання самостійних завдань, які спрямовані на засвоєння змісту художніх творів, формування літературознавчого аналізу, порівняння ідейно-тематичної спільності, розкриття їх пізнавального, виховного та естетичного значення, що сприятиме підвищенню фахового рівня майбутніх вчителів-словесників.

Курс «Давня література» побудований за модулями («Специфіка української літератури та її історії», «Література Київської Русі», «Література Ренесансу», «Література Бароко»), що дає можливість структурувати навчальний матеріал у систему та сприяє свідомому засвоєнню знань студентів у повному обсязі.

Як відомо, для глибокого оволодіння знаннями велике значення мають практичні заняття. Враховуючи те, що першокурсники відчують певні труднощі в процесі адаптації до кредитно-модульної системи навчання, пропонуємо розглянути на практичних заняттях багато творів, що вивчаються й у шкільному курсі української літератури, але при цьому використовувати різні форми роботи: усні відповіді на питання за планом; коментоване читання, аналіз окремих творів, перевірка письмових доаудиторних завдань, проблемна бесіда за контрольними запитаннями. Тому підготовка до практичних занять вимагає організованості та зосередженості.

Завдання для самостійної та індивідуальної роботи студентів спрямовані на розвиток аналітико-синтетичних мисленневих дій, узагальнень, порівнянь, зіставлень творів за різними ознаками. Завдання дослідницького характеру вимагають від студентів навиків літературознавчого аналізу художнього твору, вміння обґрунтовано доводити свою точку зору на дискусійне питання, знання статей і монографій, наукових термінів. А ознайомлення студентів із кількома працями з однієї проблеми дасть можливість порівняти точки зору, виробити власний погляд на проблему.

Щодо списку художніх текстів для обов'язкового прочитання і переліку творів для вивчення напам'ять, то вони узгоджені зі шкільними і вузівськими програмами з метою забезпечення поступового переходу від вивчення літератури у загальноосвітній школі до навчальних курсів у вищому навчальному закладі.

Пропонований модульний курс має виразну професійну спрямованість, оскільки знайомить майбутніх філологів з курсом «Давня література» за новими вузівськими програмами, адаптованими до умов навчання за кредитно-модульною системою, дає цілісне і ґрунтовне уявлення про процес становлення та розвитку української літератури від найдавніших часів до ХУІІІ століття, поглиблює знання з теорії літератури, літературної критики.

Література

1. Лисенко–Ковальова Н.В. Методичні вказівки та робочий план–програма до вивчення курсу «Історія української літератури (давньої)». – Слов'янськ: ПП «Канцлер», 2008. – 60 с.
2. Новик О.П. Історія української літератури (давньої). Навч. пос. – К.: Центр учбової літератури, 2007. – 224 с.
3. Положення про організацію навчального процесу в кредитно–модульній системі підготовки фахівців (укл. В.І.Рукасов, В.Є.Абизов, О.В.Чередник, Л.В.Сегін). – Слов'янськ: СДПУ, 2005. – с.
4. Сліпушко Оксана. Софія кийвська. Українська література Середньовіччя: доба Київської Русі (X–XIII століття). – К.: Вид–во «Аконіт», 2002. – 400 с.

Е. Панасенко

– кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки Слов'янського державного педагогічного університету

УДК 371.13

ОСОБЛИВОСТІ ПІДГОТОВКИ СОЦІАЛЬНИХ ПРАЦІВНИКІВ У ЗАРУБІЖНИХ КРАЇНАХ

Стаття присвячена дослідженню досвіду підготовки соціальних працівників у зарубіжних країнах, основним тенденціям у цій галузі. Наголошено на особливому значенні поєднання теорії та практики підготовки соціальних працівників, значущості впровадження новітніх технологій.

Ключові слова: соціальна робота, зарубіжний досвід, соціальний працівник.

Э. Панасенко

– кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики Славянского государственного педагогического университета

ОСОБЕННОСТИ ПОДГОТОВКИ СОЦИАЛЬНЫХ РАБОТНИКОВ В ЗАРУБЕЖНЫХ СТРАНАХ

В статье рассматривается опыт организации подготовки социальных работников за рубежом, основные тенденции в этой области. Акцент делается на важности совмещения теории и практики при подготовке специалистов, значимости внедрения новых технологий обучения.

Ключевые слова: социальная работа, зарубежный опыт, социальный работник.

E. Panasenko

– *Cand.Sc. (Education), the Associate Professor of the department of Pedagogics of Slavyansk State Pedagogical University*

SOME PECULIARITIES OF SOCIAL WORK EDUCATION ABROAD

The article is devoted to the examination of foreign experience in the field of social work education, some tendencies in this field. The importance of combination of theory and practice, and introducing new educational technologies is emphasized.

Key words: social work, foreign experience, social worker.

Постановка проблеми. Сучасна спрямованість українського суспільства на роботу по соціальному захисту населення, адаптацію його до складних соціальних і економічних умов, психологічну підтримку у критичних ситуаціях потребує професійно-кваліфікованих кадрів, спеціалістів з соціальної роботи. Разом із тим, підготовка соціальних працівників – це порівняно нова сфера педагогічної діяльності, яка потребує чіткого визначення предмета діяльності соціального працівника, його професійних і особистісних якостей.

Більшість кадрів, зайнятих сьогодні у сфері соціальної роботи, на жаль, не мають спеціальної професійної підготовки, що, у свою чергу, веде до труднощів психолого-педагогічного, комунікативного, соціально-технологічного характеру. Саме тому професійна підготовка соціальних працівників являє гостру проблему і потребує з одного боку розробки науково обґрунтованих вимог до програм професійної освіти, професійного відбору абітурієнтів, з іншого – вивчення досвіду зарубіжних країн у цій галузі та впровадження передових технологій навчання.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Питання розвитку та становлення освіти у зарубіжних країнах висвітлюються у працях Н. Абашкіної, О. Джуринського, Б. Вульфсона, З. Малькової, Б. Мельниченка, Л. Пуховської, І. Тараненко та ін. Безпосередньо вивченню особливостей підготовки соціальних працівників в Україні і в зарубіжних країнах присвячені праці М. Глухової, М. Головатого, Г. Дмитренка, А. Капської, Т. Кремневої, В. Курбатова, М. Лукашевич, Л. Міщик, І. Мигович, В. Нехаєва, С. Харченка, Е. Холостова та ін.

Постановка завдання. Мета даної статті – розкрити особливості організації професійної підготовки соціальних працівників у деяких зарубіжних країнах.

Виклад основного матеріалу дослідження. Соціальна робота як суспільне явище являє собою своєрідну модель соціальної допомоги, яка реалізується суспільством у конкретний історичний період відповідно до особливостей національно-культурного, соціально-політичного розвитку і соціальної політики держави [4, с. 3]. Водночас, це доволі широке визначення. Більш вузьке – соціальна робота це специфічна форма державного і позадержавного впливу на людину з метою забезпечення гідного культурного, соціального та матеріального рівню життя [4, с. 3]. Виходячи з цього, стає зрозумілим, що соціальна робота виникає на такому рівні розвитку суспільства, коли з'являється усвідомлення значущості соціальної сфери в житті окремої людини, починається розробка соціальної політики держави, виникає потреба у соціальному захисті населення.

Між тим, виникнення соціальної роботи потребувало певної підготовки фахівців, які займатимуться цією діяльністю. У 70-х рр. XIX століття лідер Лондонської спілки організованої благодійності О. Хілл заявила про необхідність професійної підготовки спеціалістів «прикладної філантропії» [5, с. 136]. Відтоді розпочався пошук організаційних моделей професійної освіти соціальних працівників

Перші школи соціальної роботи виникли в Англії, Німеччині, Сполучених Штатах, Франції, Швеції наприкінці XIX століття. Проте активний їх розвиток розпочався лише у другій половині XX століття. Головними передумовами для цього стали з одного боку – зріст добробуту країн, з іншого – усвідомлення того факту, що для повноцінної роботи законів, які забезпечують права громадян, потрібно, щоб вони впроваджувалися у життя на рівні окремої людини, з урахуванням її особистих життєвих обставин. Саме це стало найважливішим завданням і головним видом діяльності соціальних працівників.

Проте виникнення соціальної роботи потребувало не лише відкриття відповідних навчальних закладів, але й розробки відповідної теорії та методики. Перший досвід у цій галузі був накопичений у Сполучених Штатах, Великій Британії, Німеччині.

У 1898 р. в США була опублікована праця М. Річмонд під назвою «Соціальний діагноз», в якій було зроблено спробу об'єднати найважливіші принципи соціальної роботи і методи їх практичного застосування. М. Річмонд запропонувала і обґрунтувала метод індивідуальної соціальної роботи, заснований на гуманному відношенні до людини, конфіденційній роботі з нею, соціальній відповідальності. Головним завданням соціального працівника, згідно з цим методом, було спільно з клієнтом проаналізувати особливості проблеми, поставити відповідний діагноз і спонукати клієнта діяти згідно з його можливостями у напрямку вирішення проблеми. Метод індивідуальної соціальної роботи, який тісно пов'язаний з психоаналізом, широко використовується у практиці соціальної роботи понині [5].

Інший напрям – функціональна школа соціальної роботи. Її засновником вважають О. Ранка. Згідно з його теорією, взаємодія соціального працівника і клієнта може бути успішною лише за умов бажання останнього змінити ситуацію на краще. Відповідно з цим, основну увагу слід приділяти взаємодії між соціальним працівником та його клієнтом. Ці дві методики соціальної роботи, основи яких були закладені на початку XX століття, становлять своєрідний «золотий фонд» традиційних технологій [5, с. 140].

Виходячи з цього, для більшості зарубіжних дослідників соціальної роботи характерним є таке розуміння її сутності, що є близьким до визначення, наданого Національною асоціацією соціальних робітників США: «Соціальна робота – це професійна діяльність з надання допомоги індивідам, групам чи спільнотам, посилення чи відновлення їх здатності до соціального функціонування і створення сприятливих умов для досягнення цих завдань» [3]. Саме США та Велика Британія тривалий час визначали передові тенденції

у галузі підготовки соціальних працівників. Уряди багатьох країн вважали за потрібне підготовку чи стажування там своїх працівників, запрошували американських та британських спеціалістів. Згодом це призвело до інтернаціональності цієї спеціальності у західному світі, до поширення єдиних стандартів в освіті [2]. Як наслідок, підготовка соціальних працівників ведеться на теперішній час в багатьох університетах Західної Європи і США. В більшості країн ця освіта фінансується державою, проте існують і приватні освітні заклади (Італія, Франція).

Незважаючи на загальні тенденції підготовки фахівців, навчання в кожній країні, перш за все, відображує специфіку національної системи освіти. Наприклад, у Японії існує чимало програм підготовки соціальних працівників: два роки у місцевому коледжі, чотири роки навчання в університеті та ще два роки аспірантури для отримання ступені магістра. Далі університети пропанують докторантуру. Між тим, освіту в коледжі не можна порівнювати з університетською, оскільки в коледжі студенти отримують лише спеціалізовану підготовку, а університети надають широку гуманітарну освіту і видають диплом чи присвоюють ступінь соціального працівника.

Подібну ситуацію можна відзначити і у Великій Британії. Чотири роки навчання у коледжі надають змоги отримати практичні навички та ступінь бакалавра, проте для отримання повного диплому і сертифікату потрібно ще кілька років навчатися в університеті.

В США ступінь бакалавра також перший професійний ступінь, що надається після чотирьох років навчання. Ступінь магістра надається лише після двох років навчання у спеціалізованих школах соціальної роботи, а для отримання докторської ступені потрібно ще два роки магістратури. Як правило, претенденти на адміністративні посади повинні мати ступінь магістра, в той час як для викладацької та науково-дослідницької діяльності потрібна докторська підготовка.

Окремо слід зазначити, що система професійної підготовки у США включає п'ять програм: поведінка людини і соціальна середовище; політика соціального забезпечення та служби соціальної допомоги; практика соціальної роботи; науково-дослідницька діяльність та польова практика [2, с. 96].

Що ж до загальних тенденцій, то слід зазначити інтегративний характер і міждисциплінарні зв'язки при підготовці фахівців з соціальної роботи. Найбільший вплив в процесі підготовки мають філософія, соціологія, психологія, педагогіка, антропологія, етика, медична підготовка, право. Характерною рисою слід вважати також широке впровадження сучасних теоретичних концепцій, заснованих на цій інтегративності. Як приклад наведемо концепцію професора П. Кастнера (м. Гамбург) [3]. Згідно з нею, кожна людина – це носій біологічного і соціального. Виходячи з цього, діяльність людини в соціальному аспекті регулюється символами (мова та ін.) та нормами, які обумовлюють індивідуальну діяльність залежно від загальноприйнятих норм і цінностей. Проте вчинки людини завжди несуть в собі певну долю ірраціональності і незалежності від умов середовища, породжуючи залежність від суб'єктивних ситуацій. Виходячи з цього, П. Кастнер виводить, що соціальна робота це не лише теорія, але й мистецтво взаємодії з іншими людьми, які потерпають від складних психологічних проблем чи знаходяться у складних життєвих ситуаціях, що стали результатом неадекватної оцінки власних можливостей, завищених вимог, перебільшених бажань тощо. Таким чином, соціальний працівник зіштовхується з конфліктом, в основі якого лежить протиріччя природного (індивідуальні бажання, плани, потреби) й соціального (регулювання означених потреб соціальними нормами та соціально обумовленими обставинами). У цьому контексті для соціального працівника важливо не лише враховувати особливості внутрішнього світу клієнта, особливості обставин, які призвели до критичної ситуації, але й усвідомлювати, що головним завданням є засвоєння клієнтом загальноприйнятих норм.

Інша спільна риса у підготовці соціальних працівників у зарубіжних країнах – це орієнтованість освіти на практичну діяльність. Практична складова відіграє важливу роль у підготовці майбутніх фахівців. Так термін виробничої практики у Великій Британії, Данії, Німеччині та багатьох інших країнах складає від 9 до 12 місяців, при цьому більшість країн сприяють роботі своїх студентів за кордоном. Важливим фактором оволодіння професією є

також участь у суспільних організаціях, соціальних акціях, поєднання навчання і роботи у соціальних закладах [1].

Важливу роль у підтриманні світових стандартів і підготовці соціальних працівників у зарубіжних країнах відіграє Міжнародна асоціація шкіл соціальної роботи (IASSW), однією з найважливіших функцій якої є експертна оцінка національних програм навчання соціальних працівників. Асоціація тісно співпрацює з ООН та Міжнародною організацією труда.

Висновки. У контексті розглянутої проблеми визначимо, що вивчення світового досвіду є одним з найважливіших інструментів розробки та впровадження нових ідей, який надає можливості глибше осмислити специфіку соціальної роботи, її передові гуманістичні принципи, запобігти помилкам при підготовці соціальних працівників в нашій країні, впровадити в навчання основні концепції, які пройшли випробування часом: поєднання теорії та практики, тісну міждисциплінарну інтеграцію, зарубіжну практику. Тому перспективними можуть бути дослідження щодо передових технологій у галузі підготовки соціальних працівників у зарубіжних країнах, досвіду у галузі обміну студентів та їх співпраці з суспільними організаціями.

Література

1. Кремнева Т. Подготовка социальных работников за рубежом / Т. Кремнева // Социальная работа. – 2005. – № 1. – С. 46–49.
2. Социальная работа и подготовка социальных работников в Великобритании, Канаде, США : учеб.-метод. пособие / Ком. социал. помощи семье и детям М-ва социал. защиты населения Рос. Федерации, Исслед. центр пробл. качества подгот. специалистов. – М. : Исслед. центр пробл. качества подгот. специалистов, 1992. – 198 с.
3. Социальный работник – профессия XXI века [Электронный ресурс] – Режим доступа : <http://socio.rin.ru/cgi-bin/article.pl?id=655&page=1>.
4. Социальная работа: учеб. пособие для студентов вузов / В. И. Курбатов [и др.]. – [5-е изд.]. – Ростов н / Д : Феникс, 2006. – 480 с.
5. Циткилов П. Я. История социальной работы: учеб. пособие для студентов вузов / П. Я. Циткилов. – Ростов н / Д : Феникс, 2006. – 448 с.

Н. Пастухова

- проректор Донецького обласного інституту післядипломної педагогічної освіти, кандидат біологічних наук

УДК 378

ЗАДАЧИ ВИЩОЇ ШКОЛИ ЗА РЕЗУЛЬТАТАМИ МІЖНАРОДНИХ ПОРІВНЯЛЬНИХ ДОСЛІДЖЕНЬ TIMSS

В статті аналізуються результати участі України в міжнародних порівняльних дослідженнях якості математично-природничих знань (TIMSS). Розглянуто суттєві недоліки математичної та природничої освіти, характерні і для учнів шкіл, і для першокурсників вищих навчальних закладів. Окремлено задачі вищої школи стосовно педагогічної підготовки фахівців.

Ключові слова: TIMSS, чинники якості освіти, якість освіти.

Н. Пастухова

- проректор Донецького обласного інституту післядипломного педагогічного освіти, кандидат біологічних наук

ЗАДАЧИ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ ПО РЕЗУЛЬТАТАМ МЕЖДУНАРОДНЫХ СРАВНИТЕЛЬНЫХ ИССЛЕДОВАНИЙ TIMSS

В статье анализируются результаты участия Украины в международных сравнительных исследованиях качества математическо-естественных знаний (TIMSS). Рассмотрены существенные недостатки математического и естественного образования, характерные и для учащихся школ, и для первокурсников высших учебных заведений. Очерчены задачи высшей школы в отношении педагогической подготовки специалистов.

Ключевые слова: TIMSS, факторы качества образования, качество образования.

N. Pastukhova

*- Vic-president of Donetsk Regional In-Service Teachers Training and Recertification Institute,
Doctor of Philosophy*

HIGH SCHOOL TASKS IN LIGHT OF INTERNATIONAL COMPARATIVE STUDIES TIMSS

The article analyzes the results of Ukraine's participation in international comparative studies of mathematics-natural knowledge (TIMSS). Consider the significant shortcomings of mathematics and natural education, and for specific schools, and for first in higher education. As problems concerning the high school teacher training.

Keywords: TIMSS, factors of education's quality, quality of education.

Наше суспільство, за думкою багатьох аналітиків, із індустріального переходить в інформаційне, головні риси якого є максимально комп'ютеризоване виробництво та домінування процесів поглиблення та розповсюдження знань. Основними виробничими силами стають знання та інформація. То ж серед глобальних проблем людства, не останнє місце займає проблема освіти в цілому. Зміст, методи, технології втрачають звичайну стійкість. Інтеграційні процеси призводять до єдиного світового освітнього простору. Економічне змагання держав залежить від їх інтелектуального потенціалу. Якість освіти в сучасних умовах стає ареною конкурентної боротьби між країнами, важливим фактором економічного розвитку.

Питання про роль та якість навчання основам природничих наук у школі не є самостійним або абстрактним. Для визначення відповідності підготовки школярів, майбутніх абітурієнтів вищої школи сучасним вимогам необхідно знати прогноз розвитку науки, техніки, технології, виробництва, місце держави у світовому рейтингу і відповідно оцінювати рівень освіти [8, с. 43]. Високі досягнення в галузі природничо-математичних дисциплін у європейських країнах розглядаються як показник конкурентоспроможності держави в галузі фундаментальних наук і новітніх технологій.

Визначити рівень навчальних досягнень, перевірити ефективність освітніх реформ будь-яка країна може, прийнявши участь у міжнародних порівняльних дослідженнях якості математично-природничих знань TIMSS (Trends in International Mathematics and Science Study). Проект працює з 1995 року, дослідження проходять раз в чотири роки. Вибірку складають учні 4-х та 8-х класів. Участь у дослідженні дає можливість:

- виміряти рівень навчальних досягнень учнів з математики та природознавства за міжнародними стандартами;
- порівняти рівні навчальних досягнень українських школярів і їх зарубіжних однолітків;
- спрогнозувати рівень навчальних досягнень майбутніх абітурієнтів для вищої школи;
- визначити домінуючі чинники, які впливають на якість природничо-математичної освіти;
- окреслити шляхи та засоби удосконалення навчального процесу як у середній школі, так і в вищих навчальних закладах, особливо в тих, які причетні до підготовки педагогів.

Оскільки зміст завдань порівняльного дослідження узгоджується і приймається координаторами проектів кожної країни, можна говорити про **міжнародний стандарт середньої освіти**, який свідчить не тільки про рівень знань, а й про загальний інтелектуальний розвиток учнів.

Міжнародні порівняльні дослідження якості математично-природничої освіти TIMSS-2007 для України стали першими. Всього у TIMSS-2007 брали участь понад 60 країн [9]. Вибірка українських учасників склала 4498 та 4527 відповідно учнів четвертих та восьмих класів із 149 шкіл [5, с. 6]. Серед адміністративно-територіальних одиниць України вибірка Донецької області була найбільшою: 22 четвертих класи (532 учні) та 21 восьмий клас (484 учні) – всього 43 класи із 17 різних шкіл (1016 учнів).

Як інструментарій дослідження використовувались:

- тести для вимірювання навчальних досягнень (14 варіантів тестових зошитів для учнів 4-х та 14 варіантів тестових зошитів для учнів 8-х класів; кожного варіант тестового зошита включав завдання і з математики, і з природничих наук (50% на 50%) різного типу: з

вибором однієї правильної відповіді, з короткою відповіддю, з розгорнутою відповіддю, практичні);

- анкети (анкета учня з питаннями особистого і навчального характеру; анкета вчителя з питаннями про освіту вчителя, терміни і форми підвищення кваліфікації, особливості викладання предметів, методику викладання; анкета адміністратора з питаннями про шкільні ресурси та шкільну політику; анкети спостерігачів за якістю дослідження);

- методичне забезпечення (керівництва координаторів дослідження з організації та проведення дослідження, керівництво по формуванню вибірки, керівництво для шкільних координаторів тощо).

Результати виконання завдань оцінювались окремо для кожного напрямку за 1000-бальною шкалою. Для кожної країни за результатами виконання завдань визначався середній бал. Середній міжнародний бал TIMSS-2007 становив 500 балів як з математики, так і з природничих дисциплін. Саме цей показник у 2007 році виступав як міжнародний стандарт середньої освіти.

За результатами TIMSS-2007 українські учні мали показники нижче середнього міжнародного рівня:

- з математики 469 балів (4 клас), 26 місце серед 37 країн+7 окремих регіонів учасників; та 462 бали (8 клас) 25 місце серед 50 країн+7 окремих регіонів;

- з природничих дисциплін 474 бали (4 клас), 26 місце; та 485 балів (8 клас), 19 місце [5, с. 7].

Учні 4-х класів.

Природознавство. 81% випускників початкових класів можуть використовувати основні знання з природознавства у простих практичних ситуаціях, учні добре справилися із завданнями на перевірку знань та їх застосування у стандартних ситуаціях. Найскладнішими виявилися завдання на порівняння та класифікацію об'єктів, встановлення міжпредметних зв'язків. Лише 28% школярів успішно виконали завдання на розуміння процесів, що відбуваються у природі. Виявлено недостатній рівень сформованості умінь виокремлювати в тексті головне, узагальнювати знання, застосовувати їх у дещо змінених, нестандартних ситуаціях, пояснювати сутність та роль процесів життєдіяльності організмів.

Математика. 79% учнів здатні використовувати основні математичні знання у нескладних ситуаціях, інтерпретувати дані тощо. Суттєві недоліки математичної підготовки четвертокласників:

- недостатньо сформовані навички розв'язування текстових задач арифметичним способом;

- недостатньо сформовані уміння учнів використовувати набуті навички у нестандартних умовах;

- невміння застосувати одержані знання та уміння до реальних ситуацій, характерних для повсякденного життя.

Учні 8-х класів

Математика. Якщо задачі із звичним для учнів формулюванням розв'язало 45-77,8% учнів, то завдання з практичним змістом правильно виконали у тричі менше восьмикласників. Завдання на обчислення середнього арифметичного з традиційним формулюванням умови правильно виконали 66,4% учнів, а на використання середнього арифметичного для розв'язування задач практичного змісту (встановлення рейтингу двох результатів обчислень) – 41,1% учнів. Завдання логічного характеру розв'язало лише 12% учнів, які брали участь у дослідженні.

До суттєвих недоліків математичної підготовки учнів відносяться:

- невміння використовувати отримані знання та навички у реальних ситуаціях повсякденного життя;

- недостатній розвиток просторових геометричних уявлень;

- невміння інтерпретувати кількісну інформацію представлену у вигляді таблиць, діаграм та графіків;

- недостатня сформованість навичок проведення обчислень із цілими числами і дій з дробами;

- не розуміння сенсу математичних операцій та зв'язків між ними;

- нездатність застосовувати дії над числами для розв'язування задач.

Складні для учнів завдання, в яких необхідно самостійно отримати необхідну інформацію, проаналізувати її, виконати деякі обчислення та вибрати оптимальне рішення, врахувавши всі умови та обмеження, запропоновані умовою завдання. Переважна більшість учнів не може побудувати математичну модель реальної ситуації.

Природничі дисципліни (біологія, хімія, фізика, географія). 58,7% учнів здатні використовувати знання у знайомих ситуаціях, інтерпретувати малюнки, узагальнювати інформацію. Найскладнішими виявилися завдання, що потребували застосування теоретичних знань у практичній діяльності, порівняння та класифікації об'єктів, встановлення міжпредметних зв'язків, завдання на розуміння природи як системи (Порівняйте з проблемами 4-х класів! Сумна «наступність»). Майже 25% учнів мають тільки елементарні знання з природничих дисциплін.

Найменше правильних відповідей (15%) надали школярі на запитання з фізики, які потребували аналізу факторів, що впливають на хід експерименту, інтерпретації інформації, представленої в табличній або графічній формах, формулюванні висновків дослідження, описаного в завданні.

Якщо в математиці та природничих дисциплінах головне – це процес дослідження, то основна частка уроків далека від цього. Як свідчать результати анкетування, понад 60% українських учнів зазначили, що майже на всіх уроках математики пропонується вивчити на пам'ять формули і методи розв'язування задач. Лише чверть опитаних школярів пов'язують те, що вивчають на уроках математики, з повсякденним життям і самостійно ухвалюють рішення щодо розв'язування складних завдань. Більшість уроків із предметів природничого циклу проходить традиційно: опитування - пояснення нового матеріалу - закріплення. Лише 5% вчителів біології організують на кожному уроці спостереження за явищами природи, 1,1% - на кожному уроці проводять експеримент чи дослідження [7, с. 29].

Учні в основному на уроках отримують відповідь на питання «Що?». Вони частково дізнаються про те «Як?» або «Як ще?», і зовсім нічого не знають про «Чому? Яка причина?». Майже повністю відсутня думка «Для чого мені це потрібно?». Неможливо уявити, що на подібних уроках учні отримують необхідний концептуальний та методичний інструментарій для вирішення задач, потрібних їм для майбутнього життя (як працівникам, як майбутнім громадянам) у стрімкому мінливому суспільстві, яке все більше і більше залежить від математики та природничих наук [8].

Отримані результати більш ніж «тривожні», оскільки через кілька років восьмикласники 2007 року стануть потенційними абітурієнтами, а значить із продемонстрованим рівнем предметних компетенцій зіткнеться більшість вищих навчальних закладів країни і, зокрема, факультети природничих та математичних дисциплін. Отже можемо прогнозувати: кращі з них, можливо, стануть науковими співробітниками, а (як показує практика) менш успішні – стануть навчати школярів, майбутніх абітурієнтів. Замкнуте коло! А як ніхто вчитель повинен бути високо ерудованим професіоналом, щоб не тільки знати, а ще й передавати свої знання учням.

Чинники, які суттєво впливають на рівень навчальних досягнень природничо-математичних дисциплін, об'єднують у п'ять груп:

- **навчальна програма**, її обсяг та зміст, організація вивчення програмового матеріалу, підручники, методичні посібники для вчителя тощо;
- **інститути упровадження** завдань навчальних програм (школи), їх характерні особливості, ресурси, співпраця з батьками тощо;
- **учительський контингент**, досвід роботи, академічна освіта вчителів, професійний розвиток тощо;
- **навчальна діяльність**, застосування методичних підходів, доступність матеріалів і обладнання, умови навчання (розмір і склад класу, кількість урочного часу, методи оцінювання досягнень учнів, застосування комп'ютерів та Інтернету), частка завдань практичних досліджень;
- **учнівський контингент**, родинне середовище, підтримку дитини в навчанні, співвідношення часу між навчанням та іншими видами діяльності, ставлення до навчання [6, с. 25].

Не зменшуючи ваги жодного з факторів, мусимо визнати, що **роль учителя є домінуючою**, отже зростає і відповідальність інституцій, які відповідають за якість академічної освіти вчителів, педагогічної практики, якість післядипломної освіти.

І майбутні вчителі, і ті, хто зараз працює в школах, повинні володіти прийомами високоякісного навчання. Яке викладання математики та природничих наук за думкою американських фахівців (і з цим не можна не погодитись) вважається "високоякісним навчанням"[4]?

У високоякісному навчанні основним є не "отримання інструкцій", а процес дослідження, в чому і полягає основа вчительської праці. Дослідження виявляє не тільки «Що знають?» учні. Воно спонукає учнів перевіряти свої знання. Використовуються активні підходи до навчання, коли учні беруть участь у різних видах діяльності, вправах і реальних ситуаціях, щоб не тільки вивчити щось, але й застосувати знання, отримані на уроці. Це вчить не тільки тому «Чому навчати?», але і тому «Як вчитися?».

Високоякісне навчання не тільки стимулює учнів до навчання, але й змушує їх вчитися.

Високоякісне навчання, особливо в природничих науках, концентрується на вмінні спостерігати, отримувати інформацію, сортувати та класифікувати її, передбачати і проводити випробування. Високопрофесійний учитель математики або природничих наук спонукає учнів до того, щоб вони випробували нові можливості, запропонували можливі пояснення і вивели з них логічні висновки.

Високоякісне навчання підстьобує здоровий скептицизм. Воно стимулює учнів до взаємного аналізу робіт один одного, до розділення роботи на частини і подальшого поєднання складових частин роботи, а також до розуміння того, як були досягнуті поєднання.

Високоякісне навчання враховує, визнає і будується на розходженнях в методах викладання і здібностях учнів. Воно виходить з глибокої поваги до учня як особистості; воно виправляє, але не принижує; воно спирається скоріше на розвиток сильних сторін, ніж на спробу позбутися слабких сторін [3].

Високоякісне навчання засноване на кропіткому та повному опрацюванні навчальних програм, систем оцінювання і високих стандартів навчання. Для того, щоб відповідати потребам часу, високоякісне навчання має постійно реформуватись інститутами, які його підтримують, тобто починаючи з педагогічних ВНЗів та університетів через систему підвищення кваліфікації, безперервну освіту, ефективне використання технологій, моральне і матеріальне заохочення.

Нарешті, ефективність високоякісного навчання може бути оцінена за досягненнями та успішністю учнів.

Говорячи про засади вимірювань за міжнародними стандартами, слід зазначити що вони розподіляються на два напрямки – предметні та когнітивні (знання, застосування, обґрунтування). Останні є не тільки однаковими для різних класів, а й універсальними для різних предметів. Опанування когнітивними вимірами дає значні переваги не тільки школярам, а й студентам. На превеликий жаль, маємо сьогодні констатувати, що досить часто в повній мірі ними не володіють не тільки учні, а й вчителі, особливо – з невеликим педагогічним досвідом роботи [6, с. 33].

Чому високоякісне навчання не універсально? Щоб вчитель став джерелом високоякісної освіти, він повинен мати для цього відповідні можливості. Тому перед педагогічною освітою одними з завдань підготовки майбутніх педагогів виступають:

- формування здатності до мобільності, яка включає: можливість гнучкої адаптації до зміни змісту соціальної та професійної діяльності; усвідомлення необхідності безперервної самоосвіти; вміння з його допомогою підтримувати свій професійно-творчий і соціальний потенціал в умовах науково-технічного прогресу;

- розвиток творчих здібностей і критичного мислення, що припускає: знання евристичних прийомів мислення; володіння методами, необхідними для створення нових інтелектуальних цінностей; гнучкість і нестандартність мислення; здатність протидіяти психологічній інерції мислення; вміння знаходити оригінальні рішення в умовах ризику; вміння повноцінно засвоювати швидко мінливу інформацію; вміння орієнтуватися в нестандартних умовах, самостійно розробити і реалізувати план дій; уміння висувати і

обґрунтовувати власні судження, аналізувати й критикувати чужі; вміння розкривати взаємозв'язки та виявляти протиріччя, відрізнити істотне від другорядного;

- формування соціальних якостей: вироблення самодисципліни та ініціативності; здатність до ефективної комунікаційної діяльності; здатність організувати діалог; здатність працювати в групі;

- формування загальнокультурних якостей: вироблення системи цінностей, норм і звичок, які властиві активній особі; усвідомлення сучасних соціально значимих проблем; здатність до самостійного аналізу та вирішення принципових світоглядних питань; вироблення гуманістичного стилю мислення; стійке, усвідомлене прагнення до постійного особистого та професійного вдосконалення;

- формування почуття моральної та професійної відповідальності людини за свою діяльність по відношенню до природного та культурного середовища та ін.

Подібна ситуація в освіті висуває нові вимоги і до професорсько-викладацького складу вищих навчальних закладів. Сучасний викладач ВНЗу повинен вміти проектувати навчальний процес, поєднувати різні підходи до технології навчання, використовувати інноваційні технології навчання, розробляти міждисциплінарні програми, створювати умови для свідомого вибору студентом освітньої траєкторії (індивідуального вибору навчальних дисциплін та черговості їх вивчення), враховувати велику кількість чинників, тому числі основні характеристики студента - його здатність сприймати, запам'ятовувати, переробляти і використовувати знання при вирішенні навчальних завдань. Однак на практиці викладачі ВНЗів відчувають труднощі в психолого-діагностичній постановці цілей та оцінці результатів навчання, відборі та реалізації сучасних технологій навчання. Сучасна освітня ситуація гальмує їх прагнення до вдосконалення освітнього процесу. Виникає цікавий феномен: на особистісному рівні педагог досить критично оцінює існуючу модель освіти, а в рамках педагогічної практики він активно відтворює її цінності та установки [1, с. 44; 2].

Навчаючись у вищому навчальному закладі, студент повинен оволодіти не тільки знаннями в області майбутнього предмета викладання, але й низкою особливих професійних умінь, пов'язаних зі спілкуванням з учнями, колегами, батьками. За час навчання у вищій школі студент повинен оволодіти основами тих знань, умінь і навичок, які допоможуть йому остаточно професійно сформуватися вже в процесі практичної діяльності. Єдність системи завдань практичної підготовки диктується єдністю цілі: формування готовності до практичного застосування отриманих у ВНЗі знань, умінь і навичок у навчальних закладах, здатності виконувати функціональні обов'язки вчителя згідно з вимогами кваліфікаційних характеристик професії, готовності до продовження безперервної професійної освіти та самоосвіти.

Слідуючи логіці досягнення результату система функціональних завдань практичної підготовки студентів повинна розвивати стійке позитивне ставлення до майбутньої професії, повагу до особистості дитини, прагнення до оволодіння професійною діяльністю та професійного самовдосконалення; формувати психологічну готовність до самостійної педагогічної діяльності, вміння і навички організації позаурочної діяльності, методичної діяльності у сфері шкільного виховання та у сфері навчання, організації поурочного навчання школярів з предмету, вміння і навички взаємодії з батьками учнів.

Одним із завдань вищої школи є осучаснення практичної підготовки майбутніх вчителів із врахуванням інноваційних процесів. Вищим навчальним закладам бажано б знати:

- наскільки успішно випускники працюють вчителями математики та природничих наук, як їх успіхи можна порівняти з успіхами випускників інших спеціальностей;

- яка частина випускників математичних та природничо-наукових факультетів працює в якості вчителів і який термін;

- чи програма навчання у ВНЗі підготувала їх до успішного викладання;

- чи задоволені школи, які взяли на роботу випускників, якістю їх академічної освіти [4]?

Створення такого післядипломного простору означатиме, що саме вища освіта формуватиме і підтримає вчителя як головну рушійну силу успіхів у навчанні наших учнів.

Література

1. Блинов В.И. Практическая подготовка будущих учителей: прагматика перспективы Педагогическая наука и практика: проблемы и перспективы. // Сб. науч. статей. Выпуск второй.- М: ИОО МОН РФ, 2004. - С. 41 - 53.
2. Булах К. В. Гуманитарная подготовка будущих педагогов в профессиональном образовании и ее роль в «конструировании» системы их ценностных ориентаций http://www.bdpu.org/scientific_published/
3. Вілмут Дж. Оцінювання для навчання. Навч. посіб./ За ред. І.С.Булах, М.Р.Мруга. – К.: Майстер-клас, 2007. – 170 с.
4. Гленн Джон. Пока ещё не слишком поздно. // Доклад Национальной Комиссии Соединённых Штатов Америки по преподаванию математики и естественных наук в 21-м веке <http://www.ed.gov/americacounts/glenn/>
5. Інформаційний збірник Міністерства освіти і науки України. - К.: «Педагогічна преса». - №3, 2009. – С. 3 – 16.
6. Муліс Іна В.С., Мартін Майкл О., Руддок Грекхем Дж. та інші. TIMSS 2007: Засади вимірювань і відкриті завдання із математики та природничих наук для 4 і 8 класів / Переклад з англійської Х.: Факт, 2006. – 672 с.
7. Інформаційний збірник Міністерства освіти і науки України. - К.: «Педагогічна преса». - №3, 2009. – С. 3 – 16.
8. Разумовский В.Г. Проблемы естественно-научного образования школьников // Материалы научно-общественного семинара ФИАН „Что стоит за реформой образования?“. - М., 2000-2001. – Вып.5/1 <http://www.netda.ru/fian/fian5.htm>
9. <http://timssandpirls.bc.edu/TIMSS2007/release.html>

Г. Переухенко

– доцент кафедри прикладної психології, кандидат педагогічних наук

В. Переухенко

– вчитель початкових класів української гімназії

УДК 37.011:159923

ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ ГУМАНІСТИЧНОЇ СПРЯМОВАНОСТІ ОСОБИСТОСТІ ПЕДАГОГА

Гуманістичну педагогіку визначає особистість педагога гуманістичної спрямованості. Спрямованість педагога виявляє себе як його світоглядна позиція, коли найвищою цінністю, центром буття для нього є людина. Основою професійної підготовки такого педагога є створення моделі практичної діяльності як процесу творчого втілення „психофізичних дій“ гуманної особистості.

Ключові слова: гуманістична педагогіка, гуманістична спрямованість педагога, логіка психофізичних дій, процес педагогічного впливу.

Г. Переухенко

– доцент кафедри прикладної психології, кандидат педагогічних наук

В. Переухенко

– учитель начальных классов украинской гимназии

ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ ГУМАНИСТИЧЕСКОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ ЛИЧНОСТИ ПЕДАГОГА

Гуманистическую педагогику определяет личность педагога гуманистической направленности. Направленность педагога выявляет себя как его мировоззренческая позиция, когда наивысшей ценностью, центром бытия для него является человек. Основой профессиональной подготовки такого педагога является создание модели практической деятельности как процесса творческого воплощения «психофизических действий» гуманной личности.

Ключевые слова: гуманистическая педагогика, гуманистическая направленность педагога, логика психофизических действий, процесс педагогического воздействия.

G. Pereuhenko

– senior lecturer/candidate of pedagogical science

V. Pereuhenko

– teacher of the highest category Ukrainian gymnasium

THE PECULIARITIES OF THE FORMING OF THE HUMANIST PURPOSEFULNESS OF THE TEACHER'S PERSONALITY

Humanist pedagogy defines the teacher's personality of the humanist purposefulness. The teacher's purposefulness defines itself as his philosophical position, when the highest value, the centre of the existence for him is the human being. The basic of the professional training for sur a teacher is the forming of the model of the practical work as the process of the creative embodiment of the psycho – physical actions of personality.

Key words: humanist of pedagogy, humanist purposefulness of the teacher, logic of psycho – physical actions, the process of the pedagogical in fluence.

Постановка проблеми. Освітньо–виховна діяльність у контексті авторитарної педагогіки, коли основою є дидактичні установки, а не особистість учня, втратила свою актуальність. Головною задачею педагога на сучасному етапі є не стільки формування знань, умінь і навичок, скільки система переконань і відносин.

Гуманізація суспільного життя, забезпечення прав і свобод кожного громадянина в сучасній Україні мають свої особливості, які зумовлені її історичним розвитком. Гуманістичні ідеї в житті українського народу мають глибокі корені. Особливого значення вони набувають у вихованні підростаючого покоління. Володимир Мономах у своєму „Повчання” впроваджує гуманістичний принцип доброзичливості й людинолюбства, доброчесності й милосердності у відносинах між людьми. Поширенню гуманістичних ідей сприяла діяльність братських шкіл, Острозького культурно–освітнього центру та Києво–Могилянської академії.

Найвидатніший представник етико–гуманістичного напрямку українського просвітництва Г.Сковорода обґрунтував ідею щастя людини та шляхи його досягнення. Він стверджував, що людина може прийти до щастя лише через самопізнання і вчити слід тому, що необхідно людині для пізнання самого себе в оточуючому світі, що потрібно для праці й боротьби. Виходячи з положень гуманізму, він звертав увагу на виключне значення у вихованні поваги і любові педагога до особистості дитини. Філософ–гуманіст підкреслював, що чуйність, гуманність і чесність можуть сформувати у юнацтва тільки такі педагоги, яким ці якості глибоко притаманні.

Гуманістичні засади властиві українській педагогіці і ХХ–ХХІ ст., про це свідчить вихід у світ багатотомної „Антології гуманної педагогіки”, а також неперевершений постійний інтерес до діяльності видатних вітчизняних педагогів–гуманістів: К.Ушинського, А.Макаренка, В.Сухомлинського.

Аналіз останніх джерел. Психологічну сутність гуманізму у вихованні особистості визначили у своїх дослідженнях українські психологи І. Бех, Г.Костюк та інші. Велике значення для з'ясування психологічних принципів гуманізації процесу виховання й навчання мають роботи А.Адлера, В.Давидова, О.Дусавицького, В.Крутецького та інших.

До проблеми професійного розвитку педагога зверталися такі відомі російські психологи як: М. Громкова, В.Кан–Калик, Н.Кузьміна, Л.Божович, Г.Сухобська, О.Щербаков і ін. В Україні цю проблему досліджують Л.Проколієнко, В.Семиченко, Р.Хмельюк, Т.Яценко. Теми досліджень названих авторів присвячені вивченню характерних рис діяльності і спілкування, педагогічної майстерності вчителя і, в цілому, феноменології педагогічної праці. Значення цих досліджень полягає в тому, що в них розглядається педагогічна діяльність як цілісна психічна реальність.

Визначаючи психологічні основи педагогічної праці, Л. Митіна виділяє три інтегральні характеристики особистості в праці вчителя: спрямованість, компетентність і гнучкість, що, власне кажучи, є характеристиками його особистості як суб'єкта життєдіяльності і які обумовлюють не тільки ефективність педагогічної праці в цілому, але і професійний розвиток педагога.

Формулювання цілей статті. Професійно–педагогічна спрямованість у розумінні В.А. Сластинина являє собою інтерес і любов до дитини як відображення потреби в педагогічній діяльності.

Спрямованість особистості, як її визначає психологія – це інтегральна, генералізуюча властивість особистості, що виявляється у світогляді, потребах і, як результат, практичних діях особистості. Таким чином, гуманістична спрямованість педагога виявляє себе як його світоглядна позиція, коли найвищою цінністю, центром буття для нього є людина. І усе, що існує у світі, здобуває для нього значення тільки відповідно до учня як окремої особистості. Домінуючим мотивом особистості педагога в даній ситуації є спрямованість на учня.

У руслі гуманістичної психології (А. Маслоу, К. Роджерс, Д. Дьюї й ін.) проблема цінностей педагога розглядається як конституційне утворення його особистості, що збігається з його педагогічною спрямованістю.

Сучасна ситуація диктує необхідність гуманізації освітньої системи, що у главу кута ставить особистість дитини. На зміну авторитарній педагогіці, що придушує, наказує, приборкує, у школу повинна прийти гуманістична, яку визначає особистість педагога.

Детально гуманістичний тип особистості описав К. Роджерс. Він зображує педагога гуманістичної спрямованості як особистість не тільки таку, що споживає культурні цінності, але й таку, яка розвиває їх, особистість як самоцінність і мету, а не засіб суспільного розвитку.

Щоб перевірити спроможність особистості до впровадження гуманістичних ідей у навчально-виховний процес, слід звернути увагу на опитувальник К. Роджерса, за яким майбутній педагог повинен сам оцінити свої можливості за такими параметрами (у редакції І.Підласого).

Чи зможеш ти дозволити собі втрутитися у внутрішній світ особистості, що росте і розвивається? Чи зможеш, не будучи суддею і критиком, ввійти, побачити і оцінити той світ?

Чи зможеш дозволити собі повну щирість з молодими людьми, чи зможеш йти на ризик відкритих, експресивних взаємних відносин, в яких обидві сторони можуть чомусь навчитися? Чи зважишся бути собою в інтенсивних групових відносинах з молоддю?

Чи зможеш відкрити зацікавленість кожної особистості і чи дозволиш їй розвиватися незалежно від того, чим це закінчиться?

Чи зможеш допомогти молодим людям зберегти одну з найцінніших особливостей – зацікавленість собою і навколишнім світом?

Чи зможеш проявляти творчість в створенні для молоді сприятливих умов пізнання людей, досвіду, книг, інших джерел, що збуджують їх інтерес?

Чи зможеш сприйняти і підтримати навіжені і недосконалі думки, супроводжуючі творче навчання, творчу діяльність? Чи зможеш сприйняти неординарні думки своїх вихованців?

Чи зможеш допомогти вихованцям стати інтегрованою цілісністю з відчуттями, проникаючими в ідеї, і з ідеями, проникаючими у відчуття, експресією, що захоплює особистість?

„Якщо хтось відповідь „так” на більшість цих питань, – уклав К. Роджерс, – то він зможе полегшити життя своїм школярам, допоможе розвитку широких можливостей молодих людей”.

Характеризуючи гуманістичний тип особистості, американський психолог-гуманіст В.Сатир відзначає: «Гуманіст – це той, хто розуміє, береже і розвиває своє тіло, свій організм, самого себе, вважає себе красивим; потрібним людям; той, хто реалістично і чесно відноситься до самого себе і до інших; здатний йти на свідомий і поміркований ризик; має тяжіння до майстерності і компетентності в тій справі, якою займається, шукає нові шляхи в житті і змінює ситуацію, якщо це необхідно; готовий відмовитися від звичного, якщо це має сенс і заважає йому й іншим виправити помилки. Як наслідок, людина стає дійсно фізично здоровою, життя наповнюється любов'ю, добром, стає природним, творчим, пронизується глибокими почуттями, особистою відповідальністю. Вона твердо стоїть на землі, здатна глибоко любити, боротися з перешкодами і переборювати їх, вона одночасно здатна бути ніжною й твердою, переконано і свідомо підходити до своїх вчинків і в наслідок цього досягає своєї мети».

Така характеристика вказує на певний підхід до формування особистості педагога-гуманіста в процесі його професійної підготовки. Вихідним компонентом розвитку людської психіки є гуманістичний підхід до розвитку особистості, що не зводиться до яких-небудь конкретних технологій або методів навчання – це цілісна орієнтація, в основі якої – перебудова особистісних установок педагога.

Педагогічна діяльність як активність особистості педагога спрямована на пізнання і творення особистості учня. Вона складається з дій. У кожній такій дії є своя мета і задача. Але в діях немає власних мотивів. Вони підкорені загальному мотиву – мотив всієї діяльності. К.Станіславський такий мотив називав надзавданням, що повинно бути визначеним перед початком діяльності, щоб потім направити всі дії на його досягнення. Надзавданням – це те, заради чого виконуються ті або інші дії в заданому процесі діяльності. У діяльності педагога дії мають зовнішній (дієвий) і внутрішній (психологічний) план. Перше – це фізичні рухи особистості, друге – психічні способи створення розумових дій. Ці два плани взаємозалежні: усі психічні процеси мають зовнішню форму вираження і виявляють себе в пластиці тіла. Відповідність намірів і поведінки найчастіше приводить до естетичних цілеспрямованих зовнішніх дій і свідчить про узгодженість мотиву і цілей.

Логіку психофізичних дій професійної діяльності педагога ми можемо простежити за поступовою схемою:

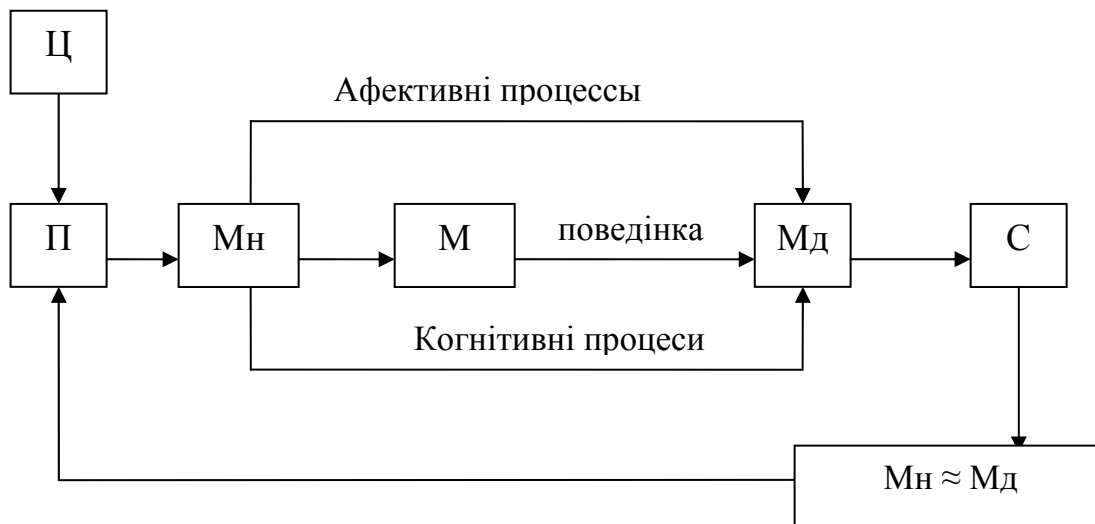


Рис. 1. Взаємозалежність психофізичних дій у педагогічній діяльності.

Ц – цінності, П – потреби, Мн – мета початкова, М – мотив (надзавдання), Мд – мета досягнута, С – самоаналіз.

Процес педагогічного впливу починається з прийняття загальнолюдських цінностей і ідеалів, на основі чого виникає потреба діяти. Усвідомлення мети діяльності викликає мотив (надзавдання), що виявляється в підвищеній активності, захопленості процесом своєї роботи. Інтенсивність психофізичних дій (когнітивних, афективних, поведінкових) визначає результат (ціль досягнута). Наступний процес самоаналізу виявляє негативні і позитивні сторони особистісного впливу, а також наскільки поставлена мета стала досягнутою. Моделювання такого усвідомленого процесу діяльності в підготовці майбутнього вчителя має велике значення в плані спостереження й оцінки власних дій, спрямованих на досягнення позитивного результату.

Приведена схема відображає процес рефлексивної діяльності особистості в ході створення образу педагога гуманістичної спрямованості. М.Кнебель писала, що внутрішній зміст педагогічної діяльності полягає в тому, щоб віддати все краще, що маєш, а це вимагає великих витрат фізичних і щиросердечних сил.

Усе вищевикладене приводить до думки, що основою професійної підготовки майбутнього вчителя є усвідомлення ним закономірностей творчого втілення образу гуманного педагога. А для цього необхідно створити умови практичної діяльності, де майбутні педагоги зможуть спостерігати логіку власної поведінки, надаючи волю своїй творчій природі. Наступний самоаналіз дає можливість їм усвідомити значення отриманого результату.

Аналіз результатів проведеного нами експерименту показав, що якість діяльності педагога залежить від рівня сформованості елементів педагогічної творчості: духовних якостей особистості і форми зовнішнього їхнього прояву в пластиці тіла і мовленні.

Будь-яка діяльність має свій інструмент, матеріал і виконавця. У педагогічній діяльності матеріал і інструмент з'єднуються в самій особистості вчителя, що втілює людські знання як результат особистого осмислення і переживання. Із самого себе: свого тіла, голосу, нервів за допомогою уяви педагог створює образ, що впливає належним чином на розвиток особистості учня. Створюючи образ привабливої особистості, учитель висловлює те, заради чого цей образ створюється.

Таким чином, вплив особистості вчителі на особистість учня можливий тільки в процесі творчої діяльності, що є значущою, привабливою і задовольняє прагнення особистості до загальнолюдських цінностей – справедливості, добра, краси (любові). А для цього необхідно мати розвитий, гнучкий «психофізичний апарат» – тіло, емоції, голос і достатній рівень вольової вихованості, тобто бути справжнім гуманістом.

Література

1. Антология педагогической мысли Украинской ССР /сост. А.П. Калениченко – М.: Педагогика, 1988. С.142.
2. Кнебель М.И. Поэзия педагогики. – М.: Всерос. театр. общ-во, 1984. С.45.
3. Митина Л.М. Психология труда и профессионального развития учителя. – М.: Издат. Центр «Академия», 2004. С.67–68.
4. Сатир В. Как строить себя и свою семью. – М.: «Педагогика – Пресс», 1992. С.6.

Т. Стоев, С. Савов, Ж. Христов

– м. Пловдив, Народна республіка Болгарія

УДК 378.1 (497.2)

СТРУКТУРА, СЪДЪРЖАНИЕ И ОРГАНИЗАЦИЯ НА СЪВРЕМЕННИЯ УЧЕБЕН ПРОЦЕС ВЪВ ВИСШИТЕ УЧЕБНИ ЗАВЕДЕНИЯ В БЪЛГАРИЯ

Т. Стоев, Ж. Христов, С. Савов

STRUCTURE, CONTENT AND ORGANIZATION OF THE MODERN EDUCATION SYSTEM IN INSTITUTIONS OF HIGHER LEARNING

T. Stoev, J. Hrisov, S. Savov

In this material we have conducted a study aimed at improving the structure, content and organization of the modern education process in one of the institutions of higher learning in Bulgaria (VTU).

We have reviewed the methods for solving problems, the role of national institutions in the educational system, pedagogic and technological methods used in creating study plans and the modern teaching practices, the role of practical assignments, the admission of students into universities and the needed changes which must be undertaken to improve the learning process.

Key words: *modern learning process and its characteristics.*

Поделен опыт на улучшение структуры, содержания и организации современного учебного процесса в одном из Высших учебных заведениях в Болгарии /VTU/

Рассмотрены подходы при решении задач, роль государственных органов в образовательной системе, технологии при разработке учебных планов и современные методы обучения, роль и место учебной практики, прием студентов в ВУЗ и необходимые реформы для усовершенствования процесса обучения.

Ключевые слова: *Процесс обучения и его особенности.*

Споделен е опыта за подобряване на структурата, съдържанието и организацията на съвременният учебен процес в едно от Висшите учебни заведения в България - /VTU/

Разгледани са подходите при решаването на задачите, ролята на държавните органи в образователната система, технологиите при разработване на учебните планове и съвременните методи на обучение, ролята и мястото на учебната практика, приемът на студентите във ВУЗ и необходимите реформи за усъвършенстване на обучителния процес.

Ключови думи: *Обучителен процес и неговите особености.*

Рязкото увеличаване на броя на студентите в Висшите учебни заведения на България е свързано с промени и развитие на най-динамичният елемент на човешката дейност – човешките ресурси. За тяхната подготовка е необходимо ново мислене, отношение и политика. По този начин се свързва единният потенциал, който следва ефективно да се използва, в съответствие с очакванията на обществото и задоволяване на социалните потребности на хората.

Същността на този процес е подчинена на някои основни принципи и ценности, създаващи знания, умения и компетентност. Така се подпомага образователната система и гарантира нейната сложна и динамична роля.

В процесът на Европейската интеграция на Университетското образование, всяка специалност трябва да даде своя принос за изграждането и прилагането на съвременна политика и единна доктрина на образователният процес и да конкретизира задачите, които стоят пред него.

Избирайки този подход можем да посочим следните задачи:

1. Необходимост от разработване на критерии, методики и системи за научно определяне на нуждата от даден вид специалисти, както по брой, така също и по квалификационна характеристика, профил и специализация, с оглед непрекъснато изменящите се структурни реформи на съвременното общество.

2. Да се формират основните принципи при изграждането на учебните планове и програми.

3. Разработка на съвременни методи за обучение с широко внедряване на аудио-визуална техника и компютърни технологии.

4. Усъвършенстване на системата за прием на студенти, с въвеждане на тестови и програмни елементи, които обективно да отразяват нивото на подготовка.

5. Създаване на единна технология при разработването на учебните програми, базиращи се на утвърдени държавни изисквания и въвеждане на модулно и интегрално обучение.

6. Промени в законови и подзаконови актове, правилници и нормативи и провеждането им в съответствие с образователната реформа и Европейските и Световни стандарти.

7. Разработване на стратегии за решаване на стоящите проблеми пред учебната практика в близък, средносрочен и дългосрочен план.

Анализът на първата задача показва, че в системата на държавното управление и особено във висшето образование са налице кадри, чийто брой, съотношение, осигуреност, мотивация, диспропорционално разпределение, подготовка, познания на отделните квалификационни нива, перспективи на развитие, способност да решават и провеждат национална политика е далеч от съвременните изисквания на глобално развиващото се общество.

Такъв апарат е тромав, некомпетентен, бюрократичен, с принизени професионални и образователни възможности и не в състояние да осъществява връзката и взаимодействието между рационалното и ефективно използване на социалните ресурси, според изискванията на пазарните механизми. Подхожда се стереотипно, а не индивидуално и равнопоставено и вместо да се разширяват уменията, знанията и компетентността на младият човек, го вметват в своите изживели времето си рамки.

Нови ориентири са необходими за входа във Висшите учебни заведения, тъй като той е съществен при пазара на работната сила. Това изисква да се преценят точно и балансирано интересите на университетите, на професионалните и съсловни организации, на обществото. Ролята на държавата, като централен регулатор и защитник на потребителските интереси трябва да бъде по активна, с оглед регулирането на пазара на труда и избягване на неговото насищане с безработни.

Стремежът на университетите за създаване на специалности, неотговарящи на тяхната специфичност, създава хаос, води до разкриване на филиали, изнесени и дистанционни обучения и създава поток от пътуващи преподаватели, които не оценят призиванието си и особено грижата за подготовка на младите кадри. Еднакво е звученето „Светът застарява” и „Кадрите в Университетите престаряват”.

Опитът и трудът на изтъкнати преподаватели буди възхищение, но ако те не са подготвили свои достойни, възпитани в съвременните изисквания на науката заместници, те не са изпълнили своя дълг и гласуваното доверие.

Естествено, учебните планове се подчиняват на някои държавни изисквания, но приетите до сега принципи за тяхното изграждане имат съществени недостатъци:

1. Съществува катедрена насоченост на учебният процес, без методична и тематична координация.
2. Налице са „бели петна” и чести повторения в учебният материал.
3. Акцентът на обучението и активната роля принадлежи на преподавателя, което се отразява на самостоятелната подготовка на студентите.
4. В рамките на една лекция преподавателят следва да участва не повече от 10-15 минути от времето, а в останалото лекцията следва да се извлича от студента по предварително посочена тематика.
5. Проявява се „предметен шовинизъм” водещ до дисбаланс в учебните обеми между базовите и други дисциплини.

Основният тип обучение на студентите-предметният, постепенно следва да се заменя с някои по съвременни методи: - модулно, блоково, частично и пълно интегрирано, проблемно - базирано обучение и др. Кое от тях е най-полезно и резултатно, следва широко да се дискутира. Все пак, като обективни критерии, могат да се използват успеваемостта, практическата насоченост и продължително усвоеният опит.

Налага се да прецениме утвърдени традиции, да се ориентираме по съвременните стандарти, но внимателно трябва да вникваме в специфичните условия, които се изискват при реализацията на бъдещи промени. Ако в някои страни преподавателят даде указание за следващата лекция и студента със собствена карта търси и получава всичко, дори и разпечатано от библиотеката за броени минути, то тези неща, приложени в наши условия ще се нуждаят от дълго време.

Обучението на всеки студент следва да се насочва така, че то да отговаря на психосоциалните и икономически предизвикателства на днешното време и да бъде в непрекъсната комуникация с всичко постигнато в света. Подготовката на съвременните студенти трябва да се организира и осъществява от преподаватели израснали в друга обществена система и практика.

Постепенно, но задължително следва да се преминава от пасивно дирижирано обучение, към активно насочено самообучение и придобиване на знания и умения нужни за практиката и усъвършенстващи се в целия творчески път на бъдещия специалист.

Поставените проблеми не могат да се решават едновременно, което налага да се разработят близки, средносрочни и дългосрочни стратегии, които разположени във времето и в различните нива на образователната система, ще доведат до нейното уеднаквяване със съвременните стандарти.

Разработката на съвременни методи на обучение има за задача да създава, знаещи и можещи специалисти, което поставя нови изисквания към съвременната методология :

- Насоченост към практическите проблеми на бъдещата професия;
- Работа в малки динамични групи, в които студента не само присъства, но и участва;
- Предоставено достатъчно време за самоподготовка;
- Използване на съвременни технологически средства и информация;
- Усвояване на минимум познания и практически умения във всяка дисциплина или образователно ниво;
- Въвеждане на обективна тестова система за контрол и самоконтрол на студентите;

Чрез методите, ние насочваме обучителният процес изцяло към студентите, създаваме условия той да е единна система, която прогресивно и развиващо да въздейства върху знанията и практическите им умения, превръщаме обучението като средство за интеграция между академичната и практическа област, между университетите, предприятията и учрежденията.

Същността на отделните методи съдейства, обучителният процес да е свързан с : - партньорство, приложение на теоретичните знания в практиката, компетентност при осъществяване на работата, съобразяване със ценностната система на професията, постоянен обмен между студенти, преподаватели и ръководители на практически бази, добри връзки с държавните и неправителствени организации.

В досегашната методология се допускат съществени слабости :

- пасивно място на студента- слуша лекции, присъства на практически занятия.

- Предимно теоретична подготовка и недостатъчни практически умения
- Неумения на студента да учи самостоятелно
- Липса на мотивация у студенти и преподаватели
- Недостатъчна или липсваща педагогическа подготовка на преподавателите
- Понижени изисквания към практическата подготовка

Промените в методите трябва да са свързани със системност и последователност, активност на обучението, превръщане на преподавателя в настойник, а не в изпълнител, преминаване на самообучение, стимулиране на научното дирене и настойчивост при изработване на професионално поведение.

Важен момент в съвременната методология на обучение е системата на оценка и контрол. Крайната оценка трябва да съдържа три компонента : - сфери на познанието, практически умения и поведение.

Налага се разработването на нова образователна политика в учебната практика, предвид общия извод, че досегашното обучение по-специалностите дава предимно теоретична подготовка. Различни проучвания на студенти, преподаватели, абсолвенти и ръководители на практически бази, показват, че комуникативните и основни умения и методите се овладяват от около 32,74 % от завършилите магистърска степен, докато при бакалавърската процентът е значително по нисък.

Загриженост за практическата реализация в работното поле има при всеки втори завършващ, което обуславя понижено практическо самочувствие. Това се забелязва при разработката на проекти и планове, договаряне и при създадени спешни ситуации.

Причините за това състояние на практическата подготовка на студентите са комплексни. Не по малко слабости се допускат при планирането на практическите занимания по дисциплини и при провеждане на ежеседмичната практика. От една страна вината е във ВУЗ – липса на материална база, в качеството и съдържанието на практическите занятия, подготовката на асистентите, в липсата на литература и възможности за предварителна подготовка, принижена високостепенност и контрол, в недооценяване на практическите умения.

Втората не по маловажна причина за слабости в практическата подготовка на студентите, се крие в базите за обучение. Независимо, че се отделят доста средства, често образователният ценз, знанията и уменията на ръководителите на базите е на ниско ниво. Не може "специалист" завършил колежанско образование или друго висше образование, да подготвя студенти особено в последователните курсове на двете образователни степени – бакалавър и магистър.

В Европа практическата подготовка на студентите се ръководи от лица с подчертано ниво на знания, опит, педагогически умения и след преминаване на специална подготовка.

Въвеждането на единна технология при разработването на учебните планове е въпрос особено актуален днес. По този начин ще се избегнат редица недостатъци на предметният подход на обучение или на някои нови типове обучение / модулно, блоково, предметно ориентирано и др. / и учебното съдържание трябва ясно да покаже от какво се нуждае студентът:

- кое от учебната информация е нужно да се усвои като познание
- кое като практически умения или автоматизиран навик
- кои от уменията са основни и задължителни за професионалната компетентност
- кои са препоръчителни, но са със задължителна стойност и как да се прави разлика между отделните тематични единици

Педагогическата технология при разработване на учебните програми включва :

- Определяне и оценка на потребностите на студента от познания в съответната област и равнище на познание в нея.
- Формулиране на конкретни цели на обучението по дисциплини.
- Методическа последователност за постигане на целите.
- Подход на необходимите дидактически материали.
- Уточняване на оценъчните процедури чрез които се преценяват резултатите и ефективността на обучението.

Аналогични са и технологическите изисквания при планирането на практическите занимания : - учебни цели, основни понятия, съдържание на заниманията, необходими

технически пособия, средства и онагледяване, домашно задание, какво да се прочете за следващият път, доклад за самоанализ на студента.

Използват се унифицирани стандарти за професионална компетентност, която студента следва да демонстрира след изучаването на всяка дисциплина : - да е чувал за проблема, да е виждал / да му е показано /, да може сам да го извършва, да има рутинен навик-автоматизъм.

След всяко практическо занимание студентът трябва да направи доклад за самоанализ : - какво научих, какво ми направи впечатление, какво умея да правя добре, какво смятам за трудно, какво ще усъвършенствам и как ще го усъвършенствам.

Изискванията на интегралното обучение са свързани с осъществяване на координация и приемственост при преподаването на отделните дисциплини, съчетаване на погранични познания в преподаването, осигуряване на многоаспектна представа за изучаваните въпроси.

При модулната форма на обучение може да се осъществи тематична интеграция между сродни дисциплини / интегрирани модули / или обединяване на сродни дисциплини при блоковата система.

При планирането на учебният материал е препоръчително да се разработват между катедрени и интегрални програми. Свободно избираемите дисциплини в учебните планове, следва да се преразглеждат и ревизират, според интересите на студентите и възможностите на ВУЗ. Особено внимание заслужават факултативните дисциплини, които имат социална насоченост и представляват цикъл от интегрални програми, лекции, спец курсове и т.н.

Подборът на студентите в България до скоро се осъществяваше чрез методи, които дават възможност само за възпроизводства на знания, в някои случаи механично заучени. Такива студенти дават висок успех, който още в първите години на следването намалява и често се повтарят изпити и години.

Тези данни сочат, че такъв прием е неефективен, не можем да прецениме интегралното и личностно мислене, общата култура, решаването на нестандартни ситуации, оценка на мотивацията, морално-етичните и психологически качества на кандидатите. Това наложи въвеждане на тестова система, даваща възможност за по обективна оценка на специфичните и интелектуални възможности на студента.

Приемът на студентите следва да бъде част от общият обучителен процес и налага да се преценят някои неща :

- проблемните ситуации на входа
- начинът по който се запазват двете образователни степени
- моделирането на учебният процес
- въвеждане на модулно-кредитна система
- проблеми на изхода

Това са пет особени стъпки, чрез които можем да проследим професионалното развитие на студента, който ако разгледаме интегрално, дават оценка за качеството на обучението и представляват стабилна система за анализ и събиране на база данни, които засега липсват в образователната система и общественото развитие.

От значение за успешното завършване на студента е как е моделиран и оценен образователният процес. Това формира отношение и поведение към обучението, възможности за самоподготовка и творчески изяви и най-вече активност, така липсваща за съвременните студенти. Индикаторите на изхода се събират трудно, но те са от особено значение. Те дават сведения за реализацията на студента, която зъдлжително трябва да се проследява. По този начин макар и с доста усилия се разработва един модел за оценка на професионалното развитие, който е индиректна оценка, за входа, обучителният процес и изхода.

Заклучение. В момента новата политическа конюнктура по цял свят налага да формираме специалисти, чийто личност да стане по активна, да поема повече отговорности и да бъде по-конкурентно способна, в условията на пазарната икономика. Решаването на тези задачи изисква, придобиване на повече умения за да могат те да посрещат собствените си нужди и да бъдат по организирани в преследването на своите собствени интереси. Те трябва да бъдат по отворени и гъвкави в подходите си към потребителите и обществото като цяло, да се научат по добре да демонстрират своята ефективност и възможност за постигане на желани резултати и да бъдат по-осъзнати за икономическата цена и полза от тяхната работа.

Литература

1. Андреев М. – Дидактика, Нар. Просвета, С., 1997, 417
2. Йорданов Д. – Управление на учебният процес, С., 1997, 218
3. Савов С. - Съдържание и управление на учебният процес, Межд. Конф. Б., 1999, 13-35
4. M. Berckel – Fundamentals of practical education of pedagogy, Hoochschoole, Rotterdam, 2003, 412
5. Garrison K., R. Magoon – Educational Psychology: An integration of Psychology and Educational Practices, Ohio, 1993, 319
6. G. Jack – Training students in social work at the University of Exeter, UK, Univ. Edit., 2004, 324
7. Thomas J. – World problems in Education, UNESCO, Paris, 1999, 294
8. Van der Stall J – Basic training in Hoochschoole, Rotterdam, Univ. Edit., 2003, 189

С. Онопченко

– асистент кафедри інформаційних технологій та систем Луганського національного університету імені Тараса Шевченка

УДК 378 : 62.007.2

ФОРМУВАННЯ ДУХОВНО-ЕТИЧНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНІХ ІНЖЕНЕРІВ-ПЕДАГОГІВ

У статті проаналізовано проблеми формування духовно-етичної культури майбутніх інженерів-педагогів. Автором дано визначення основних понять, вказано необхідні умови вирішення даної проблеми, а також накреслено перспективи подальшого дослідження.

Ключові слова: *духовна культура, етична культура, духовно-етична культура педагога, інженер-педагог.*

С. Онопченко

– асистент кафедры информационных технологий и систем Луганского национального университета имени Тараса Шевченко

ФОРМИРОВАНИЕ ДУХОВНО-ПРАВСТВЕННОЙ КУЛЬТУРЫ БУДУЩИХ ИНЖЕНЕРОВ-ПЕДАГОГОВ

В статье проанализированы проблемы формирования духовно-нравственной культуры будущих инженеров-педагогов. Автором дано определение основных понятий, указаны необходимые условия решения данной проблемы, а также намечены перспективы последующего исследования.

Ключевые слова: *духовная культура, нравственная культура, духовно- нравственная культура педагога, инженер-педагог.*

S. Onopchenko

assistant of department of information technologies and systems of the Lugansk national university of the name of Tarasa Shevchenko

FORMING TO SPIRITUALLY-MORAL CULTURES OF FUTURE ENGINEERS-TEACHERS

In the article forming problems are analyzed to spiritually-moral cultures of future engineers-teachers. An author is gives determination of basic concepts, the necessary terms of decision of this problem are indicated, and also the prospects of subsequent research are drawn.

Keywords: *spiritual culture, moral culture, spiritual-moral culture of teacher, engineer-teacher.*

Постановка проблеми. До сучасних тенденцій світового розвитку, що зумовлюють виникнення проблем, які неможливо вирішити без суттєвих змін в системі освіти, належить перехід до постіндустріального, інформаційного суспільства, в умовах якого істотно розширюються масштаби міжкультурної взаємодії, а у зв'язку з цим особливої важливості набуває фактор комунікативності і толерантності.

Специфічні проблеми України в умовах переходу до демократичного суспільства з ринковою економікою полягають, передусім, в зміні цінностей, соціальних пріоритетів, зростанні соціальної напруженості, обумовленому розшаруванням суспільства. Вирішення цих проблем багато в чому залежить від рівня освіченості суспільства. Тому як важливе завдання освітньої політики слід розглядати створення умов для реалізації нових соціальних вимог до системи освіти.

Кінцева мета освітньої політики полягає в переході до освіченого суспільства, яке характеризується високим рівнем духовної, правової, професійної культури, умілим використанням досягнень цивілізації для економічного зростання, підвищенням рівня добробуту громадян і країни в цілому.

Незважаючи на офіційну декларацію про високий рівень економічного, науково-технічного розвитку, суспільство взагалі відчуває відчуття дискомфорту у всіх сферах соціально-культурного, освітньо-виховного та індивідуального життя. Сам час обумовлює нове осмислення явищ, що відбуваються, в контексті загальної системи соціокультурного процесу.

Практично не реалізується ідея єдиної стратегії політики цілісного виховання людини, духовного оновлення особистості та суспільства. Багато починань залишаються на рівні формалізованих заходів. Стосовно оптимального й дієвого управління духовними процесами встає завдання концептуальної розробки нових ідей, організаційно-фінансового забезпечення політики оновлення духовного світу людини, наповнення його змістовними компонентами дійсної, а не формальної духовності.

Таким чином, актуальність проблеми обумовлена завданням формування духовно-етичної культури майбутнього інженера-педагога в умовах постіндустріального суспільства.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Процес розвитку внутрішнього духовного світу особистості майбутнього педагога, його змістовна і технологічна сторона залишається для педагогіки поки що проблемою гостроактуальною і відкритою. Питання професійної і духовної культури розглядаються в дослідженнях В. Сластьоніна, Л. Подимової, І. Зязюна, Г. Шевченко, Ю. Азарова, Б. Вульфою, В. Харькіна, О. Бондаревскої, В. Слободчикова, І. Колесникової, Л. Мітіної, М. Тайчинова та ін.

У психолого-педагогічних дослідженнях протягом останніх років розкриваються різноманітні аспекти формування духовної та етичної культури людини.

Так, у своїх дослідженнях О. Бабченко розглядає питання формування духовної культури вчителя у процесі післядипломної освіти [2], а В. Кудрявцева – у системі підвищення кваліфікації. Робота Л. Луганської присвячена процесу формування духовної культури студентів педагогічного коледжу засобами музики.

Питанням формування моральної культури присвячені роботи Л. Бурдейни [3], О. Васильєвої, Н. Заячківської.

Відомим вітчизняним вченим Б. Коротяєвим було розроблено проект духовного розвитку майбутніх педагогів, ідеї якого були втілені в програмі спецкурсу „Педагогіка та психологія фахівця”. Автор пропонує на першому етапі вивчення цього курсу здійснити розробку індивідуального проекту саморозвитку, а на другому – самостійно реалізувати його та оцінити [5].

Аналіз існуючих робіт показав, що питання формування духовно-етичної культури майбутніх інженерів-педагогів не знайшли належного розкриття і вимагають додаткового вивчення.

Мета статті – проаналізувати проблему формування духовно-етичної культури майбутніх інженерів-педагогів.

Основний матеріал дослідження. 2000 рік був оголошений ЮНЕСКО «Міжнародним роком культури миру», а перше десятиліття XXI століття (2000-2010 рр.) також проходить під девізом «Культура миру». Під культурою миру в сучасному науковому знанні розуміється сукупність етичних цінностей і норм, відношення до іншого і до оточуючого, традицій і звичаїв, поведінки і способу життя, в яких знаходять вираз: пошана життя, людської особистості, її гідності і прав; відмова від насильства і його недопущення; визнання кожного на свободу слова, думок і інформації; прихильність принципам демократії, свободи, справедливості, солідарності, толерантності, плюралізму, розуміння й сприйняття відмінностей між людьми в культурі, звичаях, в переконаннях і віруваннях, взаєморозуміння як між народами, так і між етнічними, релігійними і іншими групами.¹

При всьому різноманітті визначень культури можна виділити спільне ядро: культура є способом і результатом людської діяльності, вона виступає багатофункціональним

¹ Див.: Сидоров Е. Культура России и культура мира; Танган С.А. Культура и педагогика мира // Общественные перемены и культура мира. – М., 1998.

соціальним явищем, а також здійснює суттєвий вплив на громадське виробництво, стосунки, формування особистості, має гуманістичну спрямованість на суспільні цінності, що засвоюються особистістю в процесі її соціалізації.

Отже, культура особистості характеризується рівнем знань, розвитком її духовних сил, наявністю активної життєвої позиції, здатністю до перетворення себе і навколишнього світу. Це означає, що формування культури особистості – процес керований, обумовлений конкретними професійними і соціальними вимогами суспільства. Прилучаючись до духовної культури суспільства, юна особа засвоює загальнолюдський зміст духовних цінностей, світоглядних ідей. З урахуванням цього вона формує свою власну систему ідеалів, поглядів, норм, переконань, в яку включені результати її стосунків, діяльності.

Своє бачення професійного образу особистість організовує відповідно до певного принципу, життєвого кредо, концепції життя. Вчитель навчає гідно жити підрастаюче покоління і професійний обов'язок вимагає постійного звернення до духовності. Вона є професійною якістю [4].

Сучасна практика виховання і освіти детермінована новою парадигмою стійкого розвитку суспільства, яка акцентує екзистенціали людського буття (духовну свободу, духовність, відповідальність). Сьогодні ставка зроблена на духовність людини, свідому орієнтацію на вищі цінності, бо саме духовності людство зобов'язане своїм прогресом.

Духовність особистості виражається в культурних потребах, в розширенні їх сфери, формуванні нових духовних запитів. Підхід до духовної культури з позицій потреб дозволяє:

- розкрити природничонаукову основу духовності;
- показати міждисциплінарний характер проблеми духовності;
- обґрунтувати взаємозв'язок духовності з вищими потребами людини – потребами альтруїзму і пізнання [8].

Слід пам'ятати, що поняття “духовність” не є синонімом поняття “духовна культура”. Воно відображає спрямованість суб'єкта, виступає вектором процесу розвитку духовної культури, який визначає його спрямованість. Духовність виявляється повною мірою лише на високому рівні духовної культури, вона ж буває усвідомленою і неусвідомленою, а духовна культура завжди є свідомою роботою духу. Ядро духовності вчителя утворюють: саморегуляція, самовизначення, самопізнання, самовдосконалення, самоактуалізація, особливості перетворення. Будь-яка дія, в якій є висока мета і гідні її засоби, духовна. Духовна культура вчителя виражає його духовність, а духовність виявляється в засобах розвитку духовної культури особистості [1].

Оскільки духовна культура особистості відображає показник освоєння людиною матеріальних і духовних цінностей, то етична культура характеризується ступенем засвоєння прогресивних моральних цінностей і опанування навиків їх реалізації у своїй діяльності. Етична культура людини обумовлюється її духовною культурою і разом з тим є показником і проявом духовності особистості. В свою чергу, рівень духовної культури визначається також мотивацією, рівнем життєвих пріоритетів. Отже, духовна культура і етична культура особистості – явище цілісне. Етична культура визначає узгодженість всіх сторін життєдіяльності особистості, всіх елементів, що характеризують її духовний світ і моральну зрілість.

На підставі сказаного ми вважаємо, що духовно-етична культура педагога є результатом оволодіння ним загальнолюдськими духовними цінностями, нормами моральної культури суспільства, вимогами професійної етики, внаслідок чого формується його Я-концепція в культурі. Будучи частиною загальної культури, духовно-етична культура педагога охоплює органічно взаємозв'язані потенціали особистості: інтелектуальний, емоційно-чуттєвий і діяльний.

Інтелектуальний потенціал формується в процесі спрямованої пізнавальної діяльності, як:

- комплексне опанування філософських, етичних, психологічних, педагогічних знань, на підставі чого формується система ціннісних орієнтацій;
- залучення до витворів світового мистецтва в єдності їх змісту і форми, розуміння їх виразних засобів, інтерпретації їх стосовно педагогічної діяльності.

Емоційно-чуттєвий потенціал відображає внутрішній духовний світ особистості, її етичні і духовні цінності, погляди, смаки.

Діяльний потенціал характеризує поведінковий результат, рівень креативності, професійної компетенції викладача.

На думку вченого В. Сластьоніна серед провідних підходів у підготовці педагога можна виділити наступні:

- системний підхід, що забезпечує максимальну активність всіх структурних компонентів особистості викладача в їх єдності і цілісності;
- культурологічний підхід, що створює передумови для самовизначення особистості майбутнього педагога в культурі.

Саме звертання до культурологічного підходу в підготовці інженера-педагога слугує змістовним напрямом в розробці моделі формування духовно-етичної культури майбутнього викладача професійної школи.

Отже, формування духовно-етичної культури майбутнього інженера-педагога – складний, багатофакторний і суперечливий процес, який доцільно проводити в рамках до вузівської підготовки, вузівського навчання і післявузівського вдосконалення інженера-педагога в умовах професійної діяльності. Саме на етапі вузівського навчання здійснюється духовний розвиток через професійне становлення майбутнього інженера-педагога, в процесі якого відбувається накопичення знань, умінь, набуття досвіду, майстерності.

Висновки. Таким чином, формування духовно-етичної культури майбутніх інженерів-педагогів буде найбільш успішним в умовах інформатизації суспільства в тому випадку, якщо: а) у викладанні навчальних дисциплін психолого-педагогічного, загальнокультурного, суспільно-політичного блоків забезпечити спрямованість їх змісту на формування моральних і духовних цінностей майбутніх інженерів-педагогів; б) зміст базової педагогічної освіти наповнити відомостями про духовну суть і космопланетарне людини, її етичні ідеали, орієнтири, необхідні для духовно-етичного самовдосконалення, особливо вчителя; в) викладачі активно включаються в міжкафедральну і міжфакультетську взаємодію, що забезпечує використання міжпредметних зв'язків, інтеграцію окремих дисциплін з метою стимуляції розвитку духовної сфери майбутнього інженера-педагога; г) створити умови для творчого розвитку студентів через розширення сфери практичної діяльності майбутніх інженерів-педагогів, активне залучення їх в різні форми навчальної і поза навчальної, виховної роботи з учнями системи професійно-технічного навчання в період педагогічної практики і т. ін.

Відповідно до перспектив подальшого дослідження необхідно:

- проаналізувати теоретико-методологічні засади формування духовно-етичної культури майбутнього інженера-педагога;
- розкрити сутність та зміст формування духовно-етичної культури особистості;
- розробити модель формування духовно-етичної культури майбутнього інженера-педагога;
- розробити технологію формування духовно-етичної культури майбутнього інженера-педагога і виявити педагогічні умови, що забезпечують її ефективність;
- провести дослідно-експериментальну перевірку дієвості розробленої технології формування духовно-етичної культури майбутнього інженера-педагога і умов, що забезпечують її ефективність;
- узагальнити і проаналізувати результати проведеного дослідно-експериментального дослідження і на основі одержаних даних розробити науково-методичні рекомендації по формуванню духовно-етичної культури майбутнього інженера-педагога.

Література

1. Артамонова Е. И. Духовная культура учителя и особенности её формирования в современном социуме / Е. И. Артамонова // Воспитательная работа в вузе: состояние, проблемы, перспективы развития : Междунар. науч. конф.: материалы докл. (2 – 3 апр. 2009 г., г. Москва). – М. : МАНПО; Ярославль : Ремдер, 2009. – С. 377–386.
2. Бабченко О. В. Формирование духовной культуры учителя в процессе последипломного образования: дис. ... кандидата пед. наук : 13.00.01 / Бабченко Ольга Владимировна. – О., 1995. – 134 с.

3. Бурдейна Л. І. Формування моральної культури студентів вищих навчальних закладів торговельно-економічного профілю: дис. ... кандидата пед. наук : 13.00.07 / Бурдейна Людмила Іванівна. – В., 2005. – 242 с.
4. Вульфів Б. З. Учитель: профессиональная духовность / Б.З. Вульфів // Педагогіка. – 1995. – №2. – С. 48–52.
5. Головки М. Б. Духовное развитие будущего педагога и возможности его реализации в процессе обучения в высшей школе / М. Б. Головки, И. Б. Коротяев // Профессионализм педагога: сущность, содержание, перспективы развития : Междунар. науч.-практ. конф. : материалы докл. (15 – 17 сент. 2005 г., г. Москва).– МПГУ : В 2-х ч. – Ч.1. – М. : МАНПО, 2005. – С. 64–71.
6. Илларионова Л. П. Формирование духовно-нравственной культуры учителя в системе непрерывного педагогического образования / Л. П. Илларионова // Профессионализм педагога: сущность, содержание, перспективы развития : Междунар. науч.-практ. конф. : материалы докл. (15 – 17 сент. 2005 г., г. Москва).– МПГУ : В 2-х ч. – Ч.2. – М. : МАНПО, 2005. – С. 371–394.
7. Національна доктрина розвитку освіти // Освіта України. – 2002. – № 33. – С. 4-6.
8. Симонов П. В. Происхождение духовности / Симонов П. В., Ершов П. М., Вяземский Ю. П.. – М. : Наука, 1989. – 352 с.

Л. Кідіна

– ст. викладач кафедри виховання та розвитку особистості Дон. обл. ІЛПО

НАУКОВО–ДОСЛІДНА СПРЯМОВАНІСТЬ ПЕДАГОГІЧНОЇ ПРАКТИКИ ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ ДНЗ

Вітчизняна психолого–педагогічна наука і практика фахової підготовки у ВУЗах поступово інтегруються в загальноєвропейський освітній простір. Цей процес вимагає перегляду як об'єктивних, так і суб'єктивних позицій і методологічних орієнтацій у сучасній психолого–педагогічній науці і практиці.

Договір про приєднання до Болонського процесу, укладений Україною у травні 2005 року, сучасний ринок праці, нова концепція розвитку освіти в Україні, що орієнтується на світові зразки підготовки фахівців, припускають зміни в системі навчання студентів, визначають **професійно–практичний принцип** підходу з орієнтацією на кінцеву мету. Все це вимагає пошуку нових і удосконалення відомих форм, методів і підходів до підготовки фахівців.

У контексті європейської інтеграції українська вища освіта активізує науковий пошук модернізації процесу професійної підготовки випускників ВНЗ, якість якої визначена національним пріоритетом.

Сьогодні нашому суспільству необхідні висококваліфіковані педагоги, які, по–перше, матимуть ґрунтовну теоретичну і практичну підготовку, по–друге, можуть самостійно приймати рішення, пов'язані зі змінами в сучасній системі освіти, швидко адаптуватися до нових умов, обставин та вимог суспільства і корегувати свою професійну діяльність, по–третє, будуть постійно оновлювати здобуті наукові знання, удосконалювати професійні уміння.

Для підготовки фахівця з дошкільної освіти на рівні вимог сьогодення є недостатнім «формування комплексу уявлень про дітей і особливостей роботи з ними», необхідно також формування досвіду професійної діяльності з дітьми, формування уявлень про себе як фахівця тощо. Все це можливо лише за умов доцільно організованої педагогічної практики студентів.

Гене́за питання організації педагогічної практики студентів вищих педагогічних закладів України свідчить про внесок у розвиток теоретичних і методичних питань педагогічної практики студентів вчених–викладачів Київського національного педагогічного університету ім. М. П. Драгоманова, Луганського національного педагогічного університету ім. Т. Г. Шевченка, Полтавського державного педагогічного університету ім. В. Г. Короленко, Слов'янського педагогічного університету, Донецького національного університету тощо. Представники полтавської школи обґрунтували доцільність розподілу практики на такі види: пропедевтичну, навчальну та стажистку. А. М. Бойко визначає принцип єдності теорії і

практики як найважливішої умови ефективності формування виховуючих взаємин у загальноосвітній школі. Соціальні аспекти педагогічної практики розглянуто в монографії С.Я.Харченко, в якій практика розглядається як форма підготовки студентів до соціально-педагогічної діяльності.

У дисертаційних роботах останніх часів представлено апробацію шляхів, засобів та умов підвищення ефективності організації та проведення педагогічної практики, її роль у формуванні професійних умінь та керівництва навичок навчальної та виховної роботи. У дослідженні А.П.Упорової розглядаються шляхи удосконалення педагогічної практики в системі заочної освіти. Формуванню педагогічних умінь та навичок організації виховної роботи з учнями в процесі безперервної практики присвячена дисертація В.І.Воробей. У роботі О.Б.Орлової доведена доречність навчання студентів первинним комунікативним умінням на основі спеціально розробленої системи завдань, що може використовуватись під час педагогічної практики. Проблеми професійної адаптації до педагогічної діяльності в процесі педагогічної практики присвячено дисертаційне дослідження Л.О.Булатової. Питання підготовки вчителів шкіл до керівництва педагогічною практикою студентів знайшло відображення у роботі Ф.Т.Далієвої. У дисертації І.Новацької здійснено порівняльний аналіз організації педагогічних практик студентів математично-природничого відділу вищої педагогічної школи в Україні та Польщі.

Історико-педагогічний аналіз проблеми підготовки педагогічних кадрів для дошкільних закладів свідчить про те, що навчання фахівців з дошкільного виховання в Україні розпочато у 1907 році у Фребелівському жіночому педагогічному інституті. За століття що минуло, з того часу, відбулося чимало змін у формах організації, змістовному наповненні, технологіях роботи зі студентами. Лише одна із форм фахової підготовки не зазнала за цей час суттєвих змін – це педагогічна практика.

Сучасні дослідження фахової підготовки педагогічних кадрів дошкільної освіти відображено в працях Л.Артемової, Г.Беленької, О.Богініч, А.Богуш, Н.Гавриш, Ю.Косенко, М.Машовець, Т.Поніманської, Т.Шкваріної та ін. Процес організації педагогічної практики студентів дошкільного профілю найбільш ґрунтовно розроблено колективом кафедри дошкільної педагогіки Національного педагогічного університету ім.М.П.Драгоманова. Колектив вчених-викладачів Луганського національного педагогічного університету ім.Т.Г.Шевченка працює над удосконаленням щоденників педагогічної практики. На кафедрі педагогіки дошкільної і початкової освіти Донецького інституту соціальної освіти розроблюють систему професійно-педагогічної підготовки студентів в процесі усіх видів практики. Колектив Вищого комунального навчального закладу Сумської обласної ради «Путивльський педагогічний коледж ім. С.В.Руднева» значну увагу приділяє роботі ДНЗ, на базі якого проходить практика студентів. Все це свідчить про актуальність проблеми педагогічної практики майбутніх фахівців і вимагає розглядати її в якості інтегруючого, провідного компонента особистісно-професійного становлення спеціаліста.

З метою подальшого вивчення проблеми професійно-педагогічної підготовки випускників ВУЗу було проведено обговорення даного питання з працівниками базових дошкільних закладів, зі слухачами курсів підвищення кваліфікації Донецького обласного інституту післядипломної педагогічної освіти, зокрема було опитано 112 завідувачів і методистів ДНЗ і проанкетовано 37 випускників кафедри дошкільної педагогіки Донецького інституту соціальної освіти. Всі отримані дані вказували на недостатню сформованість професійних умінь у студентів-практикантів і випускників усіх вищих педагогічних закладів.

Аналіз навчальних планів підготовки фахівців дошкільної освіти виявив тенденцію зменшення кількості годин, що відводиться на педагогічні практики різних видів, самостійну наукову роботу[2, 23].

Таким чином, генеза питання організації педагогічної практики студентів педагогічного напрямку підготовки, вивчення досвіду організації професійно-практичної підготовки майбутніх працівників дошкільної освіти, аналіз навчальних планів визначили проблему пошуку шляхів удосконалення процесу практичної підготовки випускників ВУЗів.

Основою нашого дослідження стала теза про те, що неможливо стати хорошим педагогом, якщо не ставити перед собою завдання дослідницької роботи та поради В.О. Сухомлинського, який писав: «Если вы хотите, чтобы ваш труд не стал тяжелой

повинністю и скукой, а приносил радость творчества, идите сами и ведите своих учеников по дороге исследования».

Сьогодення висуває нові вимоги не тільки до професійної, а й до наукової компетенції фахівця – людини, яка творчо мислить, свідомо орієнтується в інформаційному та науковому просторі. Отже викладачам вищої школи необхідно сформувати у студентів уміння аналізувати й прогнозувати педагогічні процеси і явища, творчо використовувати набуті знання, досвід, оволодівати навичками самоосвіти.

Теоретичний аналіз проблеми показав:

- проблеми становлення наукової роботи у вищих педагогічних закладах України досліджували О. Микитюк, Н. Пузирева;
- організацію і методику науково–дослідницької діяльності у вищій школі та загальноосвітніх закладах нового типу, методичне забезпечення навчальних курсів з основ науково–педагогічних досліджень – Г.Артемчук, М.Білуха, І.Горбатенко, П.Дмитренко, Г.Івашина, С.Кисельов, О.Мороз, Н.Пашкова, І.П'ятницька–Позднякова, В.Сидоренко, Г.Філіпенко, В.Шейко та ін;
- діяльність наукових шкіл, науково–дослідних лабораторій – О.Глузман, К.Кловак, О.Школа та ін.

Порівняння вимог до професійної і наукової підготовки фахівця дозволило зробити висновок про те, що основним засобом реалізації даних вимог може бути педагогічна практика студентів. Педагогічна практика, за обсягом наукової інформації, глибиною спеціалізації та рівнем самостійності студента наближається до дослідницького процесу. А в процесі виконання завдань практики у студентів розвиваються важливі для науково–дослідницької роботи вміння (аналітична та практична робота з літературою, уміння спостерігати, аналізувати, узагальнювати, творчо застосовувати отримані знання та вміння тощо), дослідницька позиція у процесі вирішення фахових завдань.

Дані положення було покладено в основу процесу професійно–практичної підготовки студентів спеціальності «Дошкільне виховання» у Донецькому Інституті Соціальної Освіти на основі навчально–дослідної та науково–дослідної технології в умовах систематизованих (за навчальними планами, за періодами навчання) усіх видів педагогічної практики з урахуванням їх комплексного впливу на формування професійної компетентності майбутнього фахівця.

Мета застосування дослідницьких методів і прийомів – набуття студентами досвіду наукового підходу до професійної діяльності, поглиблення інтересу студентів до пізнавальної та творчої діяльності, інтеграція розвитку їх інтелектуальних здібностей, дослідницької позиції у процесі вирішення фахових завдань, творчого потенціалу, й на цій основі формування активної, компетентної, творчої особистості, здатної до самоосвіти, самовдосконалення.

Розроблена нами система науково–дослідної роботи в процесі педагогічної практики побудована на інтеграції базової теоретичної підготовки, необхідної для кожного виду практики, і основних напрямків науково–дослідної роботи. Алгоритмом науково–дослідної роботи передбачено чотири напрямки роботи:

1. Вивчення особливостей дітей (раннього, дошкільного віку, різновікової групи) та складання психолого–педагогічної характеристики на дитину, на групу.
2. Проведення діагностичного обстеження дітей за однією з фахових методик.
3. Проведення наукового дослідження за темою курсової (бакалаврської, дипломної) роботи.
4. Самодіагностику рівня розвитку професійно необхідних умінь та якостей особистості.

Реалізація ідей інтеграції професійно–педагогічної та науково–дослідної роботи в процесі усіх видів педагогічної практики вимагає розробки необхідного методичного забезпечення. Апробація «Системи» проходила на кафедрі дошкільної педагогіки Донецького інституту соціальної освіти з 2004 року. За цей час було підготовлено і впроваджено такі посібники: «Діагностика личности дошкольника», «Діагностика деятельности дошкольника», «Організація і методика науково–дослідної роботи студентів», «Робочий зошит студента з професійно–практичної підготовки», створено навчально–дидактичний комплекс.

Впровадження розробленої нами «Системи» показало, що науково–дослідницька робота є важливим засобом підвищення якості формування професійної компетентності майбутнього вихователя в процесі здобуття досвіду практичної діяльності в ДНЗ тому що вона:

- активізує і поглиблює навчальний процес студентів;
- вирішує проблему системного підходу до аналізу педагогічних явищ;
- створює умови для всебічного розвитку творчих та інтелектуальних якостей особистості;
- формує навички наукового мислення, сприяє оволодінню методами пізнання;
- надає можливість оволодіти навичками самостійної пізнавальної діяльності, методами розв'язання науково–практичних завдань;
- здійснює поєднання завдань наукової і практичної підготовки, сприяє розвитку самостійності, креативності, аналітичного мислення студентів.

**Система науково–дослідної роботи студентів спеціальності «Дошкільне виховання»
Донецького інституту соціальної освіти в процесі педагогічної практики**

Базова дисципліна	теоретична	Вид педагогічної практики	Напрямок науково–дослідної роботи
I курс			
Вступ до спеціальності		Практичні заняття на базі ДНЗ	Аналіз типів ДНЗ. Спостереження за діяльністю дітей. Аналіз професіограми вихователя, визначення професійно необхідних якостей особистості для подальшого самоформування і саморозвитку.
II курс			
Дитяча психологія Психолого–педагогічна діагностика		Педагогічна практика в групах раннього віку	Вивчення особливостей дітей раннього віку. Діагностика рівня сенсорного розвитку. Проведення діагностичного обстеження дітей за темою курсової роботи з дитячої психології. Самодіагностика якостей особистості, необхідних для вихователя
III курс			
Основи наукових досліджень Дошкільна педагогіка Основи валеології Теорія і методика фізичного виховання дітей		Літня педагогічна практика в ДНЗ	Вивчення особливостей дітей дошкільного віку. Діагностика рівня фізичного розвитку дітей та системи оздоровчої роботи. Проведення дослідження за темою курсової роботи з дошкільної педагогіки. Самодіагностика емоційного стану після спілкування з дітьми
IV курс			
Педагогічна психологія Спецкурс «Дослідно–		Педпрактика в ДНЗ на посаді вихователя	Вивчення особливостей вікової групи дітей. Проведення дослідження за

експериментальна робота в ДНЗ» Фахові методики		темою бакалаврської роботи. Апробація програми формуючого експерименту курсової роботи. Самодіагностика міжособистісних взаємин в колективі ДНЗ і комунікативних якостей.
Методика навчання дітей іноземної мови	Педпрактика на посаді вихователя–викладача іноземної мови	Діагностика рівня розвитку мовленнєвих навичок дітей з англійської мови
Організація і проведення психолого–педагогічних досліджень	V курс Організаційно–методична практика в ДНЗ	Вивчення і аналіз роботи ДНЗ. Проведення дослідження за темою дипломної роботи. Діагностика освітнього середовища ДНЗ та ефективності керівництва. Самодіагностика якостей особистості, необхідних методисту ДНЗ
Методологія наукового пізнання Організація і проведення психолого–педагогічних досліджень	Інспекторсько–методична практика в управлінні освіти	Тематична перевірка стану навчально–виховної роботи однієї з груп ДНЗ Узагальнення результатів дослідження у дипломній роботі Самодіагностика рівня готовності до адміністративної роботи.

В процесі експериментальної перевірки гіпотези нашого дослідження було виявлено умови, за яких дослідницька робота сприяє підвищенню рівня фахової компетентності майбутніх вихователів:

1. Основою побудови завдання з наукового дослідження має бути інтеграція теоретичної і професійно–практичної підготовки студента.
2. Зміст завдання з науково–дослідної роботи необхідно співвідносити з метою і змістом кожного виду практики.
3. Дослідницьке завдання повинно мати мету, бути доступним, відповідати індивідуальним можливостям і здібностям студента.
4. Об'єм завдання повинен відповідати часу, запланованому для його виконання.

Експрес–опитування студентів II–V курсів спеціальності «Дошкільне виховання» у Донецькому інституті соціальної освіти та аналіз анкетування за результатами практики дозволили визначити значення впливу дослідницької роботи на рівень їх фахової підготовки в процесі педагогічної практики:

1. Отримання більш повних систематизованих знань про дитину та особливості навчально–виховного процесу ДНЗ (62%)
2. Формування стійкого інтересу до педагогічної діяльності (65%), розуміння своєї професійної непридатності до роботи з дітьми (7%).

3. Формування необхідних фахових умінь (100%).

Впровадження дослідницької технології в педагогічну практику вплинуло також на характер взаємовідносин між кафедрою дошкільної педагогіки та колективами базових ДНЗ. Вихователів зацікавили діагностичні методи і методики, що застосовували студенти, методисти поповнили методкабінети посібниками з діагностики особистості і діяльності дошкільника, розробленими на кафедрі. Новою формою взаємодії стало виконання наукових досліджень на замовлення ДНЗ, сумісна розробка науково-методичних проектів дитячих садків, участь педагогів ДНЗ у науково-практичних семінарах і конференціях, що проводила кафедра.

Важливим показником результативності інтеграції науково-дослідної і професійно-практичної підготовки студентів стали здобутки кафедри у науковій роботі: збільшення кількості авторських і співавторських публікацій студентів, перемоги у конкурсах наукових робіт, участь у всеукраїнських студентських олімпіадах.

Щорічно понад 50 студентів педагогічного факультету беруть участь у I етапі Всеукраїнської студентської олімпіади. На міжвузівському рівні кількість сягає близько 10 осіб. Найкращий результат у зазначеному заході виявила студентка IV курсу Ю. Легусова, яка брала участь у Всеукраїнській олімпіаді зі спеціальності «Дошкільне виховання» у 2006 році в м. Умань та посіла 12 місце. Вона була єдиним представником вузів недержавної форми власності та продемонструвала втішні результати. А її наукову роботу було нагороджено грамотою в номінації «За авторський погляд у науці».

У 2007 році студентка Легусова Ю. була на 7 місці Всеукраїнської олімпіади, успішно закінчила навчання, отримавши диплом з відзнакою. Ще під час проходження педагогічної практики вона була запрошена і зараз працює викладачем англійської мови в базовому ДНЗ №393 «Пізнайко» м. Донецька. Одночасно вона отримує другу вищу освіту на факультеті романо-германських мов у Донецькому національному університеті.

Кафедра дошкільної педагогіки щорічно визначає кращі наукові роботи студентів і представляє їх на традиційних науково-практичних конференціях ДІСО, які щороку проходять у квітні. За рішенням конференції окремі наукові роботи рекомендуються до друку і до участі в конкурсі наукових робіт студентів ДІСО.

Серед здобутків кафедри слід відзначити публікації у щорічних збірках студентських наукових робіт, перемоги у конкурсах наукових робіт. Так, у 2005 році у конкурсі наукових робіт ДІСО I місце зайняла дипломна робота студентки спеціальності «Дошкільне виховання» О. Іванчик «Зміст і організація пошуково-пізнавальної діяльності старших дошкільників», II місце – дипломна робота студентки С. Страту «Зміст і організація роботи з формування патріотизму у дітей старшого дошкільного віку». У 2006 р. студентка Ю. Легусова в названому конкурсі зайняла II місце; III місце посіли дипломні роботи О. Корепанової «Гармонійний розвиток дітей старшого дошкільного віку на заняттях з оздоровчої гімнастики» та І. Тюканько «Розвиток початків екологічної культури дітей старшого дошкільного віку засобами народної педагогіки».

Переможцем конкурсу 2007 року стала наукова робота студентки Хайтул О. «Формування пізнавальної активності дошкільників в процесі ознайомлення з планетою Земля».

Особливо слід відзначити участь студентки Вахоніної Н.О. у Всеукраїнському конкурсі студентських наукових робіт у 2008 р. Її робота на тему «Формування культури здоров'я у дітей старшого дошкільного віку засобами козацької педагогіки» отримала диплом переможця.

Результатом впровадження системи науково-дослідної роботи студентів є те, що середній відсоток випускників, що пишуть дипломні роботи, складає 70%, а якість їх виконання – 100%, відмінні оцінки отримують у середньому 84% дипломних робіт. 7 випускниць за звітний період отримали рекомендації до вступу в аспірантуру (С.П. Гаркуша, І.Б. Халіпова, С.П. Сова, О.М. Іванчик, О.М. Нужна), а дві випускниці (В.А. Лалаєва та А.П. Шелофаст) закінчили магістратуру Луганського державного педагогічного університету ім. Т. Шевченка. Випускниці Н. Шайфутдінова та І. Некрасова захистили кандидатські дисертації.

Слід відмітити позитивну тенденцію останніх років – запрошення студентів IV, V курсів на роботу в дошкільні навчальні заклади, де вони проходили практику. Подібні пропозиції

отримали і зараз працюють вихователями такі випускники: Бугайова С., Кравець А., Гузанова С., Денисенко Д., Доготер О., Дудко О., Чинякова Т., Шелудякова І., Шестак А.; викладачами англійської мови в ДНЗ працюють випускниці Чижикова О., Каторець О., Кроніна Ю, Легусова Ю., Стеблянська К., Хілінська О. та ін.

Теоретичний аналіз проблеми професійно–педагогічної підготовки фахівців дошкільного профілю в процесі педагогічної практики, розробка системи науково–дослідної роботи студентів в процесі усіх видів практики та проведений нами експеримент довели, що наукова–дослідна робота – це одна з форм навчального процесу, в якій найбільш вдало поєднуються навчання і практика, а практика, побудована на дослідницьких основах, дає найкращий результат фахової підготовки майбутніх працівників дошкільної освіти.

Все це дозволило зробити певні **висновки**:

1. Важливою умовою формування професійної компетентності майбутніх вихователів ДНЗ є організація цілісного процесу навчально–практичної діяльності майбутніх вихователів.

2. Науково–дослідницька робота – важлива складова педагогічної практики і процесу підготовки фахівця в ВУЗі.

3. Цілеспрямована дослідницька діяльність сприяє інтеграції теоретичної і фахової підготовки, допомагає майбутньому спеціалісту приймати оптимальні рішення у процесі самостійного вирішення фахових завдань.

4. Інтеграція процесів науково–дослідницької і професійно–практичної підготовки спеціалістів забезпечили підвищення рівня готовності випускників до виконання функціональних обов'язків фахівців.

5. Організація педагогічної практики на дослідницьких засадах стала умовою пізнання, перевірки і поповнення знань студентів про особистість дитини, важливим фактором збудження інтересу до роботи з дітьми дошкільного віку.

Література

1. Андрущенко В.П. Модернізація педагогічної освіти України в контексті Болонського процесу//Вища освіта України. К., 2005. – №1.
2. Беленька Г.В. Вихователь дітей дошкільного віку і становлення фахівця в умовах навчання. Монографія. – К.: Світич, 2006. 304 с.
3. Вища освіта і Болонський процес: Навчальний посібник/За ред. В.Г. Кременя. – Тернопіль: Навчальна книга. – Богдан. – 2004. – 384 с.
4. Дуброва В.П., Милашевич Е.П. Педагогическая практика в детском саду: Учеб. пособие для студентов пед. учеб. заведений. – М.: «Академия» – 1998 г. – 160 с.
5. Павлютенков Є.М. Професійне становлення керівника дошкільного навчального закладу//Дошкільна освіта. – 2005. – №1(7). – С. 4–11.
6. Педагогическая практика студентов дошкольного образования: Учеб. пособие /Л.М. Волобуева, В.И. Ядэшко, Л.И. Павлова и др. – М.: «Академия». – 1999. – 224 с.
7. Педагогічна практика студентів спеціальності «Дошкільне виховання»: Навчально–методичний посібник / Н.О. Білоус, О.Л. Богініч, Н.М. Голота, О.І. Кошелівська, М.А.Машовець, Н.В.Нападій, Г.В.Сухорукова; За ред. М.А. Машовець, О.І. Кошелівської. – К.: НПУ імені М.П. Драгоманова, 2005. – 49с.

ЗАГАЛЬНА ШКОЛА

О. Ануркіна

– практичний психолог вищої категорії Слов'янського педагогічного ліцею Слов'янської міської ради Донецької області

УДК 37.048.4

ВПЛИВ ПРОФОРІЄНТАЦІЙНОГО КОНСУЛЬТУВАННЯ НА ВИБІР ПРОФЕСІЇ
СТАРШОКЛАСНИКАМИ

У статті доведено необхідність організації ефективного професійного консультування, спрямованого на допомогу старшокласникам в усвідомленому виборі професії.

Ключові слова: профорієнтаційне консультування, професійний вибір, професійний інтерес, рівень самооцінки, професійна готовність.

Е. Ануркіна

– практический психолог высшей категории Славянского педагогического лицея Славянского городского совета Донецкой области

ВЛИЯНИЕ ПРОФОРИЕНТАЦИОННОГО КОНСУЛЬТИРОВАНИЯ НА ВЫБОР
ПРОФЕССИИ СТАРШЕКЛАСНИКАМИ

В статье доказана необходимость организации эффективного профессионального консультирования, направленного на помощь старшеклассникам в сознательном выборе профессии.

Ключевые слова: профориентационное консультирование, профессиональный выбор, профессиональный интерес, уровень самооценки, профессиональная готовность.

О. Anurkina

– practical psychologist of higher category of the Slavyansk pedagogical lyceum Slavyansk city council Donetsk region

INFLUENCE OF VOCATIONAL ORIENTATION ADVISING ON CHOICE OF
PROFESSION SENIOR PUPILS

In the article the necessity of organization of the effective professional advising is well-proven directed for the help to the senior pupils in the conscious choice of profession.

Keywords: vocational orientation advising, professional choice, professional interests, professional readiness, the level of self-evaluation.

У час економічної і політичної нестабільності в суспільстві, коли людина вимушена покладатися на саму себе, необхідно бути мобільним і гнучким, здатним швидко і правильно орієнтуватися в загальному характері будь-якої спеціальності і визначати свою придатність до неї. Незнання змісту професійної діяльності і, відповідно незадоволення отриманою спеціальністю, у свою чергу, є однією з причин плінності кадрів, низької продуктивності праці, зміни трудової діяльності.

Усвідомлений вибір професії впливає на подальше життя, визначає успішність самореалізації, соціалізації, кар'єрного і професійного зростання. Профконсультаційна робота з молоддю набуває особливої актуальності на етапі завершення учнями середньої освіти. У ранньому юнацькому віці загострюються потреби молоді людини у самопізнанні, самоусвідомленні і саморозумінні, актуалізуються процеси особистісного, соціального і професійного самовизначення. Але досить важко поєднувати процес опанування учнями навчального матеріалу з профінформацією, розв'язувати завдання профорієнтації, особливо за відсутності спеціальної психолого-педагогічної підготовки з основ профорієнтаційної роботи в школі. Необхідність організації системи роботи з ефективного професійного консультування, спрямованого на допомогу старшокласникам в усвідомленому виборі професії, що відповідає суспільним і особовим вимогам, робить проблему профорієнтаційного консультування **актуальною**.

Метою нашого дослідження було вивчення впливу професійного консультування на вибір старшокласниками професії.

Означена нами проблема потребує розв'язання таких завдань:

- визначення оптимальної соціально-педагогічної умови для самостійного професійного вибору старшокласників;
- організація консультативного процесу за допомогою факультативного курсу, спрямованого на підтримку старшокласників у виборі професії;
- надання психологічної допомоги учням в усвідомленні ними здібностей, можливостей і в постановці реальних цілей у виборі професії з використанням принципу мотиваційного забезпечення;
- дослідження результативності нашої роботи.

Проблему профорієнтаційної роботи у школі розробляли Ю.Гільбух, В.Ендальцев, Н.Захаров [1], Л.Йовайша, Є.Клімов, Н.Побірченко, В.Сахаров, В.Симоненко, М.Скаткін, Д.Сметанін, Е.Фарапонова, С.Чистякова; проблему профконсультації – Є.Борисова, Т.Воробйова, С.Карпіловська, Л.Кондратьєва, Е.Саруханов [4], В.Курт, А. Чернявська [5].

Досить поширеними підходами до визначення завдань професійної консультації є такі, що орієнтовані на спрямовуючий і коригуючий стилі роботи, акцентують важливість контролю педагогом або психологом “правильності” плину процесу професійного самовизначення учнівської молоді, відстоюють пріоритет суспільних потреб і цінностей над потребами особистості (О.Голомшток, В.Парамзін, Є.Павлютенков) [2, 3]. Орієнтуючий, коригуючий, контролюючий підходи до профконсультації і профінформації все більше поступаються місцем особистісно орієнтованим підходам: розвиваючому, активізуєчому та діалогічному. Наслідком цього стає розробка і застосування таких методів практичної роботи з особистістю, метою яких є допомога у вирішенні проблем, пов'язаних з її професійним самовизначенням, створення умов для якомога повнішого розкриття її здібностей, реалізації інтересів, здійснення самостійного і свідомого вибору [6].

Актуальною для нас є позиція науковців, які обґрунтовують необхідність ставлення до особистості як до активного суб'єкта профорієнтації (Г.С.Костюк, П.А.Шавір, Б.О.Федоришин, М.С.Пряжніков, В.А.Орлов). Серед досліджень у галузі психології профорієнтації виділяються також роботи В.В.Барцалкіної, Н.А.Батуріна, М.Р.Гінзбург, Л.В.Долинської, І.П.Манохи, М.П.Тименка, які вивчають різні аспекти процесу професійного самовизначення з точки зору особистісного підходу.

Дослідивши **професійні інтереси** старшокласників, ми побачили, що в учнів, серед яких була проведена профконсультаційна робота (перша група) зросла диференційованість особистості, тобто диференційованість сфери інтересів в різних професійних областях на 20%, в учнів серед яких така робота не проводилася (друга група) – на 7%.

Отже, можна зробити висновок про те, що учні першої групи мають більш диференційоване коло інтересів, а учні другої групи з погано диференційованим колом інтересів часто зазнають труднощів у складанні списку професій, погано усвідомлюють, що вони хочуть від своєї професійної кар'єри.

Дослідивши **рівень самооцінки** здібностей у двох групах, ми побачили, що в першій групі він істотно змінився після усвідомлення учнями своїх здібностей, можливостей (високий рівень виріс з 34% до 40%), у порівнянні з другою групою, де високий рівень збільшився всього на 2%.

Дослідивши **професійну готовність** учнів, тобто їх інформованість, здатність до ухвалення рішень і планування, а також емоційне ставлення до вибору професії, ми побачили, що рівень професійної готовності змінився: у другій групі з 43% до 51%; у першій групі з 40% до 73,6%.

Аналіз результатів проведеного нами дослідження дозволяє зробити наступні висновки:

1. У результаті організації профорієнтаційних дій, а також допомоги підліткам в ознайомленні зі своїми здібностями, нахилами та інтересами, у постановці реальних цілей на уроці факультативного курсу процес свідомого вибору професії старшокласниками проходить найуспішніше.

2. Запровадження у навчально-виховний процес профконсультаційного курсу сприяє успішнішому вибору професії учнями.

3. Профорієнтація старшокласників переносить акцент із загального знайомства зі світом праці на конкретні варіанти виборів. На цьому етапі важливо вирішувати як

когнітивні завдання (довідково–інформаційні, допомога в самопізнанні, плануванні і виборі), так і формувати морально–емоційну стійкість старшокласника, готуючи його до можливих конкретних труднощів у ході підготовки і реалізації своїх професійних намірів. Одночасно необхідно надавати допомогу учням в пошуку сенсів майбутніх життєвих і професійних виборів, а також не відмовлятися від обговорення складних ціннісно–етичних і морально–правових проблем.

Література

1. Захаров Н.Н. Профессиональная ориентация школьников. М., 1989.
2. Методологические и теоретические проблемы всеобщей профессиональной подготовки молодёжи. – М., 1991.
3. Профессиональная ориентация учащихся. – М. «Просвещение», 1983.
4. Саруханов Э.Р. Проблемы управления профессиональной ориентацией. – Л. 1991.
5. Чернявская А.П. Психологическое консультирование по профессиональной ориентации. М., 2001.
6. Шавір Л.Ф. Психология профессионального самоопределения в ранней юности. – Тюмень, 1980.

О. Бабенко

– директор Слов'янського педагогічного ліцею Слов'янської міської ради Донецької області
УДК 371.214.114–057.874:81'38

ІНТОНАЦІЙНІ ВМІННЯ Й НАВИЧКИ ЯК СКЛАДОВА КУЛЬТУРИ МОВЛЕННЯ ШКОЛЯРІВ–СТАРШОКЛАСНИКІВ

Статтю присвячено проблемі розвитку культури усного мовлення старших школярів, зокрема формуванню їх інтонаційних умінь і навичок у процесі творення стилістично диференційованих текстів. Розглянуто основні завдання, методи, прийоми, зміст експериментальної методики навчання усного інтонаційно виразного мовлення старшокласників на уроках української мови.

Ключові слова: усне мовлення, інтонаційні вміння й навички, інтонаційна культура мовлення, стильоутворювальний фактор, навчальний модуль.

О. Бабенко

– директор Славянського педагогического лицея Славянского городского совета Донецкой области

ИНТОНАЦИОННЫЕ УМЕНИЯ И НАВЫКИ КАК СОСТАВЛЯЮЩАЯ КУЛЬТУРЫ РЕЧИ СТАРШЕКЛАСНИКОВ

Статья посвящена проблеме развития культуры устной речи старших школьников, в частности формированию их интонационных умений и навыков в процессе создания стилистически дифференцированных текстов. Рассмотрены основные задания, методы, приемы, содержание методики обучения устной интонационно выразительной речи старшеклассников на уроках украинского языка.

Ключевые слова: устная речь, интонационные умения и навыки, интонационная культура речи, стилеобразующий фактор, учебный модуль.

О. Babenko

– headmistress of Slavyansk pedagogical lyceum Slavyansk citi council Donetsk region

INTONATIONAL SKILLS AS A PART OF CULTURAL SPEECH ELDER PUPILS'

The article is dedicate to the development of the seniorpupils' verbal speech and forming their international skills in the proces of creation of verious stylistical texts. Basic tasks and methods of work in developing of senior pupils' verbal speech during the lessons of ukrainian language were considered.

Key words: oral speech, intonational skills, style–formation factor, teaching module.

Формування мовної особистості – людини, яка вільно й легко висловлюється з різноманітних питань, виявляє високий рівень мовленнєвої культури, дбає про якість свого мовлення та його вдосконалення, здатна плідно працювати в різноманітних сферах суспільної діяльності, – тісно пов'язане із засвоєнням багатства рідної мови та вмінням користуватися ним

у різноманітних комунікативних актах. Цілком закономірно, що дедалі більшої ваги набуває питання мовленнєвої культури учнів, високий рівень якої неможливий без розвитку їх комунікативних умінь, обґрунтованого і комунікативно доцільного вживання мовних засобів, одні з яких служать для передачі змісту висловлювання, інші забезпечують його смислову єдність, служать засобом його оформлення. Серед них важлива роль належить інтонації.

Інтонація є тим мовленнєвим засобом, що може значною мірою сприяти покращанню комунікативних стосунків співбесідників, доповнити або й повністю усунути змістові недоліки мовлення, виявити справжній намір мовця. Інтонація виконує функції вираження комунікативного типу висловлювання та його смислового членування, відіграє важливу роль у модальності висловлювання, реалізує його експресивну функцію та підтекст.

У зв'язку з цим особливої **актуальності** набуває проблема формування в учнів–старшокласників інтонаційних умінь і навичок як засобу створення усних висловлювань, важливої складової культури мовлення старшокласників.

Розвиток мовлення учнів і передусім усного – один із шляхів оптимізації сучасного навчального процесу, пріоритетом якого є виховання мовної особистості, що репродукує рідну мову, виявляючи знання мови, мовне чуття, досконало володіє всіма мовними та позамовними засобами для досягнення комунікативної мети. Проблеми підвищення культури мовлення, формування комунікативної компетенції, подальшого удосконалення усного мовлення школярів є першочерговими і актуальними завданнями у системі шкільної мовної освіти і знайшли відображення у державних освітніх документах – Національній доктрині розвитку освіти, Державній національній програмі „Освіта”, Концепції мовної освіти 12–річної школи („Україна. XXI ст.”) [1].

Формування інтонаційних умінь і навичок учнів є актуальним на всіх етапах опанування школярами мовленнєвою грамотністю, утім особливого значення проблема розвитку таких умінь набуває в середніх та старших класах школи, оскільки програмні вимоги 8–9 класів передбачають уміння школярів інтонувати речення за метою висловлювання, висловлювання із сурядним та підрядним зв'язком ідей, а вимоги програми «Рідна мова» у 10–11 класах – оволодіння навичками ораторського мистецтва.

Аналіз рівня оволодіння старшокласниками навичок інтонування усних текстів дає можливість зробити висновок, що школярі не можуть назвати інтонаційні засоби мовлення, доцільно використовувати їх відповідно до завдань та умов спілкування, внаслідок чого інтонаційна культура учнів, рівень володіння якою є конкретним показником культури мовлення, залишається низькою.

Проблема інтонування як одна зі складових ознак культури мовлення, зокрема його виразності, знайшла відображення в педагогічних теоріях учених Б.Головіна [3], Т.Ладиженської [4], М.Пентилюк [6] та інших. На важливості інтонування усного мовлення акцентують увагу вчені О.Глазова, Е.Палихата [5], Є.Сарапулова [7], розглядаючи це питання у зв'язку з роботою над елементами практичної риторики, діалогічним мовленням, виразним читанням та мовленням. У методиці початкового навчання вчені В.Бадер [2], Л.Варзацька виділяють інтонацію як стилістичний засіб комунікації молодших школярів.

Однак на сьогодні не створена та експериментально не перевірена науково обґрунтована методика формування інтонаційно виразного, стилістично диференційованого усного мовлення школярів 9–11 класів, яка і становить **мету** нашого дослідження, що знайшло свого відображення в даній статті.

Лінгвістичним підґрунтям дослідного навчання є розуміння інтонації як лінгвістичної категорії (А.Багмут, І.Борисюк, Г.Олійник, Н.Плющ, І.Торсуєва, Н.Черемісіна), що розкриває сутність і функції інтонаційних одиниць, дозволяє нам розробити методику формування інтонаційних умінь і навичок школярів–старшокласників з опорою на комплексний характер інтонації, єдність її фізичних компонентів, оволодіння якими передбачає формування в учнів певного арсеналу інтонаційних моделей, що дає можливість школярам адекватно ідентифікувати й установити інтонаційні ознаки основних комунікативних типів висловлювання та доцільно використовувати інтонаційні засоби під час створення усних висловлювань різних типів і стилів.

Теоретичну основу навчання школярів–старшокласників будувати усні тексти становлять лінгвістичні відомості про текст як комунікативну одиницю найвищого рівня, конкретний вияв

мовної діяльності, цілісну систему нерозривно пов'язаних і взаємодіючих елементів усіх рівнів мовної структури (Д.Баранник, М.Бахтін, Л.Лосєва, А.Мамалига, В.Різун, М.Феллер, А.Уфімцева); комунікативне утворення, (А.Єрмоленко, Ф.Бацевич, Т.Радзівська), що обумовлює його інтегральну природу, багатокомпонентність, різнобічність і поліфункціональність, визначає важливість таких понять, як інтенція, диспозиція, іллокуція мовностилістичних засобів тексту, образ автора, образ реципієнта.

В основу експериментально–дослідної методики формування в старших школярів інтонаційних умінь і навичок усного мовлення покладено розуміння сутності основних завдань і категорій функціональної стилістики (Д.Баранник, Н.Болотнова, С.Єрмоленко, М.Кожина, Л.Мацько), їх взаємозв'язку з функціональними аспектами мови та мовлення, з'ясування закономірностей використання стилістичних ресурсів мови в різних комунікативних актах, при побудові текстів різних стилів, що дає можливість комплексно підійти до формування в старших учнів поняття про інтонаційні стилістичні засоби усного мовлення, формувати нові поняття з опорою на знання зі стилістики, створює умови для вибору й використання учнями інтонаційних засобів та моделей залежно від ситуації спілкування.

Лінгводидактичним підґрунтям методичної системи роботи з формування інтонаційних умінь і навичок старшокласників є принципи, методи, прийоми, побудовані як на основі специфічних закономірностей у реалізації змістового, процесуального та результативного компонентів навчання української мови, так і на врахуванні педагогічних, лінгвістичних та психолінгвістичних закономірностей (В.Бадер, О.Беляєв, А.Богущ, М.Вашуленко, Т.Донченко, С.Караман, В.Мельничайко, Е.Палихата, М.Пентильок, К.Плиско, М.Стельмахович, Л.Федоренко, О.Хорошковська, Г.Шелехова).

В основу експериментального навчання покладено такі загальнодидактичні та лінгводидактичні принципи: науковості, свідомості, міцності та практичної спрямованості знань, послідовності, доступності, принцип індивідуального підходу до учнів, принцип уваги до матерії мови, принцип мовного чуття, принцип випереджального розвитку усного мовлення, комунікативно–діяльнісний принцип, принцип системного підходу до мовленнєвого розвитку учнів, функціонально–стилістичний принцип, принцип оцінки виразності мовлення, принцип зв'язку роботи з розвитку усного мовлення з граматиною та уроками літератури, принцип ситуаційності, домінуючої ролі вправ, принцип комплексного інтонаційного підходу до розвитку усного мовлення учнів.

До основних методів, що забезпечують ефективність формування інтонаційних умінь і навичок, належать: пізнавальні (пояснювально–ілюстративний, частково–проблемний), практичні (імітаційний, репродуктивний, оперативний, комунікативний); прийоми інтелектуальної (мислительної) діяльності – аналіз, синтез, зіставлення, узагальнення, абстрагування, класифікація, постановка проблемного питання, створення проблемної ситуації, установа зв'язків між мовними явищами, зіставлення, формування висновків і узагальнень, лінгвістичного і стилістичного експериментування, моделювання і конструювання, прийом інтонаційно–стилістичного аналізу усного тексту.

Вихідними для організації експериментальної роботи є такі положення: система навчання інтонації як текстотворчого та стильоутворювального засобів ґрунтується на текстах наукового, публіцистичного, художнього, офіційно–ділового, розмовного стилів; вивчення інтонаційних одиниць на аспектних уроках і уроках розвитку зв'язного мовлення здійснюється у зіставленні на зразках текстів наукового, публіцистичного, художнього, офіційно–ділового, розмовного стилів та усвідомленні їх різного інтонаційного забарвлення; дотримання принципу комплексного інтонаційного підходу до розвитку усного мовлення учнів; опора системи роботи з формування інтонаційних умінь і навичок на загальнодидактичні і лінгводидактичні принципи навчання, а також вікові особливості учнів 9–11 класів; поглиблення і систематизація знань про типи і стилі мовлення, усвідомлення учнями різниці між ними; підпорядкування системи роботи з формування інтонаційних умінь і навичок старших школярів меті активного користування українською мовою як засобом спілкування, розвитку усного і писемного мовлення учнів.

Формування вмінь і навичок інтонувати тексти різних стилів відбувається з урахуванням *дидактичного, психолого–лінгвометодичного, власне лінгвістичного* аспектів формування мовленнєвих умінь учнів. *Дидактичний аспект* обумовлював необхідність

дотримання принципу доступності, а отже, поступовості наростання труднощів. *Психолого-лінгвометодичний аспект* передбачав мету навчання, орієнтацію на той чи інший вид мовленнєвої діяльності і базувався на закономірностях, що діють у процесі сприйняття та породження мовлення. Це обумовлює послідовність вибору завдань на впізнавання, розуміння і продукування інтонаційно грамотного висловлювання, що складалося з двох ступенів – ступеню свідомої імітації та ступеню самостійного інтонаційного оформлення висловлювання. *Лінгвістичним аспектом* передбачено рівневу диференціацію формування інтонаційних умінь учнів: від інтонування синтагм до інтонування висловлювань і текстів.

Розроблена нами методика має на меті формування в учнів *знань* про інтонацію як текстотворчий та стильоутворювальний засіб; про інтонаційні одиниці та їх функції у процесі мовлення; *умінь* ідентифікувати та виокремлювати в мовленнєвому потоці інтонаційні компоненти, продукувати окремі інтонеми на рівні лексеми та словосполучення, створювати інтонаційні структури різних за метою, експресивно забарвлених висловлювань, висловлювань із сурядним і підрядним зв'язком ідей; створювати інтонаційні моделі різних типів та стилів мовлення; доцільно використовувати інтонаційні засоби в текстах різних стилів, аналізувати власне й чуже мовлення; *вироблення навичок* комунікативно доцільного планування та свідомого продукування усного стилістично диференційованого мовлення, вільного оперування інтонаційними моделями текстів різних типів і стилів відповідно до комунікативної мети на рівні поведінкового акту.

Зміст експериментального навчання обумовлено взаємозв'язком у розвитку усного і писемного мовлення, що передбачає діяльність учителя й учнів, спрямовану на вироблення вмінь висловлювати думку в усній та писемній формах, добираючи мовні та мовленнєві засоби відповідно до мети та умов комунікації. Зміст реалізовано через модулі – *навчально-пропедевтичний, текстологічний, стилістичний, компетентнісний* – це дозволяє сформулювати в учнів цілісне уявлення про інтонацію як мовне явище, стильоутворювальний фактор усного мовлення, виробити в старших школярів уміння й навички комунікативно доцільно використовувати інтонаційні засоби та стильові інтонаційні моделі на комунікативно-діяльнісному рівні.

Навчально-пропедевтичний модуль завдань (9 клас) має на меті ознайомлення учнів із основними поняттями інтонології – силою, мелодикою (висотою), тембром голосу, наголосом, темпом, паузацією мовлення та їх внутрішньовидовими характеристиками; формування первинних інтонаційних умінь: навчання старшокласників розпізнавати та відтворювати інтонаційні одиниці у власному мовленні, готуючи тим самим школярів до подальшого розуміння функцій інтонації в мовленні та роботи з вироблення інтонаційних умінь і навичок та інтонаційної культури мовлення. Учні практично розпізнають елементи інтонації, будують інтонаційні структури «інтонація однорідних членів речення», «інтонація при узагальнювальних словах та однорідних членах речення», «інтонація відокремлених додатків, обставин, означень», «інтонація вставних слів». Ознайомлення учнів з інтонаційними характеристиками проводиться комплексно, оскільки інтонаційні одиниці знаходяться у взаємозв'язку; школярі були залучені до спостереження за власним мовленням, що сприяє його вдосконаленню, формує в них мовне чуття та мовну спостережливість, закладає підґрунтя для подальшої роботи з редагування та саморедагування мовлення.

Робота над формуванням інтонаційних умінь та навичок починається з виконання репродуктивних вправ немовленнєвого та умовно-мовленнєвого характеру – опрацювання типових зразків реалізації інтонаційних одиниць та структур – і завершується реалізацією інтонаційних структур самими учнями в контексті тієї чи іншої інтонаційної одиниці у зв'язному тексті. Учні виконують *вправи на розпізнавання інтонаційних одиниць*, які передбачають зіставлення звучання, що сприймається, зі зразком-еталоном, що має нормативне звукове оформлення; *вправи на постановку голосу, на коментування інтонаційних одиниць, на відтворення інтонаційних одиниць та удосконалення інтонаційних характеристик голосу, фонетико-стилістичні вправи (вправи на виразне читання текстів)*.

Текстологічний модулем (10 клас) передбачається робота над інтонуванням готового тексту з наступним виразним його читанням, інтонуванням висловлювань, текстів-діалогів та монологів, удосконаленням умінь інтонаційного аналізу мовлення. Виконання вправ проводиться з поступовим ускладненням завдань: від створення партитури тексту і

його відтворення до часткової заміни інтонаційних конструкцій в межах висловлювання або тексту розмовного, художнього стилю мовлення без додаткової вказівки на його стильову диференціацію. Учні мають оволодіти технікою інтонаційної розмітки тексту – створенням текстової партитури – синтагматично членувати висловлювання, виділяти паузи та їх тривалість, позначати слова, на які падає фразовий акцент, рух тону; програмувати темброве забарвлення голосу, його темп та силу; систематично редагувати та саморедагувати мовлення.

Вправи ускладнено завданнями порівняльного характеру, що передбачають співвіднесення звучання текстів і формують у свідомості учнів певні зразки їх інтонаційного оформлення. Модуль представлено вправами *на спостереження за інтонаційним оформленням текстів, фонетико–стилістичні вправи (виразне читання текстів різних стилів, правильне інтонування висловлювань), на коментування інтонаційних текстових моделей, конструктивні вправи на доповнення й трансформацію мовленнєвого матеріалу*

Запровадження **стилістичного модуля** (10 клас) передбачає детальне ознайомлення старших школярів із основами стилістики та функціями наукового, художнього, публіцистичного, офіційно–ділового, розмовного стилів; практичне дослідження інтонаційних особливостей стилів мовлення, формування поняття про стильову інтонаційну модель, самостійне планування й добір окремих інтонаційних конструкцій та моделей у процесі створення стилістично диференційованих текстів. Для модуля характерна активна інтеграція мовного й літературного матеріалу, оскільки поняття «художній стиль тексту», перш за все, співвідноситься з текстом письменницьким, літературним. Модулем передбачено самостійний вибір учнями потрібної інтонаційної моделі, творче її використання під час відтворення тексту.

До складу таких вправ належать *вправи на вибір мовленнєвих зразків відповідно до комунікативного завдання, вправи на виразне читання й переказування стилістично диференційованих текстів, вправи на побудову інтонаційних стильових моделей, інтонування стилістично диференційованого тексту, усне малювання, усну драматизацію прочитаних творів, вправи на стилістичне редагування та створення власних стилістично диференційованих усних текстів:*

Компетентнісний модуль експериментально–дослідної методики (11 клас) поширює й розвиває уявлення учнів про виразові й стильоутворювальні можливості інтонації. Завдання компетентнісного модуля – виробити навички самостійного планування усного мовлення відповідно до комунікативної мети, вибору учнями потрібної інтонаційної моделі, свідомого продукування стилістично диференційованих текстів. Характерною особливістю компетентнісного модуля вправ є вироблення навичок спілкування учнів на рівні поведінкового акту, розв'язання комунікативних ситуацій під час проведення дискусій, підготовки промов та публічних виступів, самостійне створення учнями міні–презентацій, оскільки саме під час такої роботи у свідомості школяра відбувається систематизація понять;

Формування в школярів інтонаційних умінь й навичок на основі інтонаційно–стильових моделей сприяє систематизації й поглибленню знань основних стилістичних та текстологічних понять через використання на уроках інтонаційно–стилістичних вправ, активізацію творчої діяльності учнів; впливає на рівень мовленнєвої, фонетичної, діалогової, комунікативної компетентностей учнів, їх мовленнєву культуру, уміння створювати позитивну атмосферу спілкування в цілому.

Література

1. Національна доктрина розвитку освіти // Офіційний вісник України. 2002. – №16, С.14
2. Бадер В.І. Розвиток усного і писемного мовлення молодших школярів. – К.: „АПН”, 2000. – 316с.
3. Головин Б.Н. Основы культуры речи. – М.: Высшая школа, 1980. – 335с.
4. Ладьженская Т.А. Анализ устной речи учащихся V–VII классов. – М.: Изд-во АПН РСФСР, 1963. – 135с.
5. Палихата Е.Я. Система навчання усного діалогічного мовлення учнів основної школи. – Автореф. дис... д-ра пед.наук: 13.00.02 / Нац. пед. ун-т ім.М.П.Драгоманова. – К., 2005. – 36с.
6. Пентильок М. Наукові засади комунікативної спрямованості у навчанні рідної мови // Укр. мова і літ. в школі. – 1999. – 3 – С. 8–10.
7. Сарапулова Є. Здійснюємо постановку голосу // Дивослово. – 2001. – 2. – С. 34–37.

Н. Горбань

– вчитель вищої категорії біології та основ екології Слов'янського педагогічного ліцею
Слов'янської міської ради Донецької області

УДК 372.8.573

ФОРМУВАННЯ ПРОДУКТИВНОЇ (ДІЯЛЬНІСНОЇ) КОМПЕТЕНТНОСТІ ЛІЦЕЙСТІВ НА УРОКАХ БІОЛОГІЇ

У статті доведено необхідність удосконалення і пошуку педагогічних прийомів, які сприяють формуванню діяльній компетентності ліцейстів. На думку автора, такими педагогічними методами є інтерактивні технології.

Ключові слова: компетентність, інтерактивні технології, продуктивна компетентність.

Н. Горбань

– учитель высшей категории биологии и основ экологии Славянского педагогического лицея
Славянского городского совета Донецкой области

ФОРМИРОВАНИЕ ПРОДУКТИВНОЙ (ДЕЯТЕЛЬНОСТНОЙ) КОМПЕТЕНТНОСТИ ЛИЦЕЙСТОВ НА УРОКАХ БИОЛОГИИ

В статье доказана необходимость совершенствования и поиска педагогических приемов, способствующих формированию деятельностной компетентности лицеистов. По мнению автора, такими педагогическими методами являются интерактивные технологии.

Ключевые слова: компетентность, интерактивные технологии, продуктивная компетентность.

N. Gorban

– The teacher of the highest category of biology and bases of ecology of Slavyansk pedagogical
lyceum of Slavyansk city council of Donetsk region

FORMATION OF PRODUCTIVE (ACTIVE) COMPETENCE OF LYCEUM STUDENTS AT BIOLOGY LESSONS

In article necessity of improvement and search of the pedagogical receptions promoting formation active of competence of lyceum students is proved. According to the author, such pedagogical methods are interactive technologies.

Keywords: competence, interactive technologies, productive competence.

У сучасних умовах розвитку освіти найоптимальнішим стратегічним курсом є компетентнісний підхід у навчанні. Саме він дозволяє підготувати випускників, здатних до творчості, саморозвитку та самоорганізації.

Однією з ключових освітніх компетентностей є продуктивна (діяльній) компетентність.

Вхідне тестування, опитування й анкетування, що проходять випускники шкіл, вступаючи до педагогічного ліцею, показали те, що більшість старшокласників, засвоївши певну суму знань, умінь та навичок з біології, не можуть ефективно використовувати їх у житті. Отже, головною метою роботи вчителя біології є удосконалення й пошук таких педагогічних прийомів та створення таких умов, що формуватимуть уміння ліцейстів не тільки навчатися, але й оперувати цими знаннями, самостійно мислити, розвивати творчість та ініціативу, робити висновки.

Проаналізувавши відповідну літературу (Д. Богоявленської, І. Зязюна, С. Каплан, О. Пометун), виходимо з того, що продуктивна компетентність – це формування загальнонавчальних умінь та навичок, опанування певних стратегій для розв'язання як навчальних, так і життєвих проблем [4, с.13].

Модель формування продуктивній компетентності, на наш погляд, має такі складові: **урок**, як головна форма діяльності, організація дослідної роботи учнів, позаурочна освітня діяльність учителя.

Основною формою навчання був і залишається урок. Формуванню вищезначеної компетентності на уроці сприяє використання інтерактивних технологій, таких як: метод ролівої перспективи, метод «навчаючи – учись», метод критичного мислення, проектна діяльність, диференційовані різнопланові завдання, ігри, творче домашнє завдання тощо.

Практичне навчання свідчить, що ефективним є використання творчих домашніх завдань за методикою А. Гіна. Адже творче завдання – це взаємозв'язок пізнавального та розумового завдань. Воно вимагає від учня застосування раніше засвоєних знань та вмінь у новій ситуації, їх комбінацію та перетворення. Такі завдання дозволяють дитині розкрити свій творчий потенціал, підійти нестандартно до вивчення теми. Сюди належать: складання підсумкових завдань з теми, задач, написання казок, віршів, оповідань, виконання малюнків, газет, плакатів, наочності для кабінету, що спрямовує ліцеїстів на креативне мислення, сприяє формуванню продуктивної компетентності. Вибір та бажання виконувати такі домашні завдання, за нашими спостереженнями, найчастіше залежать від профілю класу. Так, учні філологічних класів з великою готовністю складають вірші та казки, тоді як математики віддають перевагу розробці кросвордів, сканвордів, задач, та колективних презентацій з театралізованими елементами. Наочні ж матеріали (плакати, малюнки, газети) в кабінеті біології виконано учнями–технологами.

Доцільним в умовах педагогічного ліцею є метод «навчаючи – учусь» – це метод рольової перспективи. За власним бажанням обираються 1–2 ліцеїсти, які будуть виконувати роль учителя, при цьому вони можуть брати участь у будь-якій частині уроку: актуалізації опорних знань, викладі нового матеріалу або рефлексії уроку. Використання такого методу передбачає підготовчий етап: 2–3 консультації вчителя для досягнення найбільшого ефекту під час проведення уроку. Ліцеїст, який виконує роль учителя, як показує досвід роботи, засвоює до 90% навчального матеріалу, працює з додатковою літературою, ретельно підбирає інформацію, усвідомлює її, робить висновки, аналізує, узагальнює, що сприяє формуванню як пізнавальної так і самоосвітньої компетентностей. До того ж, проводячи урок, учень набуває певних комунікативних навичок, бо для досягнення головної мети уроку між ним та іншими школярами обов'язково повинен бути контакт. Учні – вчителі вчаться слухати, аналізувати, вести евристичні бесіди так, щоб урок викликав зацікавленість класу. Оскільки більшість учнів педагогічного ліцею в майбутньому стають студентами педагогічного університету, то запровадження такого прийому на уроках надає ліцеїстам можливість практичного застосування знань з педагогіки та вироблення деяких власних прийомів викладання, тобто забезпечує діяльнісну компетентність, яка дозволяє зробити перші кроки на педагогічній ниві майбутніх учителів.

Подальшому розвитку діяльної компетентності учнів допомагає науково–дослідна робота, що є першою сходинкою у становленні особистості учня–дослідника. Упродовж восьми років на базі ліцею успішно працює секція «Загальна біологія» територіального відділення МАН України. Обрані нами теми наукових робіт з біології, насамперед, мають практичну спрямованість: «Вплив рекреації на фітоценози НПП «Святі гори»», «Ростові характеристики окремих штамів їстівних лікарських базидіоміцетів», «Дослідження ефективності боротьби з хвоєгризучими шкідниками лісових масивів на території НПП «Святі гори»». Прикладом результативності формування продуктивної діяльності ліцеїстів є робота Байбекової Олесі, учениці 11 фізико–математичного класу «Антиоксидантні властивості деяких лікарських рослин», яка посіла 2 місце на III (Всеукраїнському) етапі захисту науково–дослідних робіт учнів–членів МАН у 2009 році, та робота Шакун Ольги, учениці 11 фізико–математичного класу «Визначення якості питної води басейну річки Сіверський Донець», що посіла 3 місце на II (обласному) етапі захисту науково–дослідних робіт учнів–членів МАН у 2008 році.

Результатом ефективності використання різноманітних педагогічних технологій для формування продуктивної творчої компетентності учнів є ступінь навченості учнів (СНУ). Цей показник відслідковувався на прикладі четвертого курсу гуманітарного відділення з 2005 по 2009 рр. (8–11 клас) і демонструє стабільний розвиток умінь та навичок ліцеїстів у межах вищезначеної компетентності (з 64% до 87% відповідно).

Результативність в формуванні вище означеної компетентності ілюструють виступи наших ліцеїстів на міських олімпіадах з біології, де наші учні завжди посідають призові місця.

Важливе місце у формуванні діяльної компетентності ліцеїстів посідає позакласна робота з екологічної освіти, активним учасником якої у межах міста є ліцейській екологічний клуб «Едельвейс». Освітню програму, за якою він працює, розробила випускниця нашого закладу Іванова Ірина, яка взяла участь в обласній конференції «Донбас і екологія» та у

Міжнародному конкурсі «Юнацький водний приз – 2005», де стала дипломантом. Юні науковці–екологи ліцею протягом п'яти останніх років беруть активну участь в регіональних, обласних наукових конференціях, конкурсах, вікторинах та мають власні наукові публікації.

Таким чином, ступінь сформованості компетентності продуктивної творчої діяльності (в т.ч. з біології) складається з участі у науково–дослідній діяльності, позаурочній діяльності, проектній діяльності. Психологічним підґрунтям продуктивної компетентності є сформована стійка потреба учнів у такій діяльності. Саме це дає змогу більш об'єктивно підійти до визначення рівня засвоєння учнем предмета, у тому числі до оцінювання такої діяльності як діяльності високого рівня і аргументованого виставлення оцінки в 12 балів. Такий підхід є запорукою сформованості життєвої компетентності в цілому.

Література

1. Бабанский Ю. К. Проблемное обучение как средство повышения эффективности обучения школьников. – Ростов–на–Дону, 1970. – 216 с.
2. Махмутов М. И. Проблемное обучение. – М.: Педагогика, 1975. – 315 с.
3. Матюшин А.М. Проблемные ситуации в мышлении и обучении.– М., 1972. – 197 с.
4. Пометун О. Компетентнісний підхід – найважливіший орієнтир розвитку сучасної освіти. – Рідна школа. – 2005, – № 2.
5. Оконь В. И. Основы проблемного обучения.– М., 1968. – 205 с.
6. Фурман А. В. Применение проблемной ситуации. Сов. Педагогика.– 1987, – № 3.

А. Григор'єва

– студентка факультета іноземних мов Донецького Національного університету

МОВА СУЧАСНИХ НІМЕЦЬКИХ ШКОЛЯРІВ

Данна стаття присвячена дослідженню молодіжного сленга німецької мови у сфері шкільної лексики на позначення людей. У роботі вперше широко здійснюється лінгво–культурний підхід до одиниць шкільного сленга та дається описання найчастіше використовуваних словотвірних моделей цих одиниць.

Ключові слова: сленг, жаргон, аргот.

А. Григор'єва

– студентка факультета іноземних мов Донецького Національного університету

РЕЧЬ СОВРЕМЕННЫХ НЕМЕЦКИХ ШКОЛЬНИКОВ

Данная работа посвящена исследованию молодёжного жаргонизма немецкого языка в сфере школьной лексики для обозначения людей. В работе впервые широко применяется при системно–систематической характеристике единиц школьного сленга лингво–культурный подход и дается описание работающих словообразовательных моделей.

Ключевые слова: сленг, жаргон, аргот.

А. Grigoryeva

– the student of the Faculty of Foreign Languages of Donetsk National University

THE LANGUAGE OF MODERN GERMAN SCHOOLCHILDREN

This article is devoted to the research of young people's slang in the German language in the area of school vocabulary for the denomination of people. For the first time the author uses the linguistic–cultural approach during system–systematic description of units of school's slang and also gives the description of the frequently used word–formative constructions.

Keywords: slang, jargon, argot.

Постановка проблеми. В наш час системні та семантичні особливості шкільного сленга німецької мови постійно обновлюються, виникає багато неологізмів, які впливають на мову різних соціальних та вікових груп.

Аналіз основних досліджень і публікацій. Проблема сленга німецьких школярів була актуальна у всі часи. Молодіжні жаргонізми є тією частиною лексики, яка постійно відновлюється, про що свідчить поява нових словників молодіжної лексики (Heinemann M. Kleines Wörterbuch der Jugendsprache. Wörter – Wendung – Texte, 1989; Horx M. Trendwörterlexikon, 1995; Schönfeld E. Alles easy. Ein Wörterbuch der Neudeutschen, 1995; Ehmman H. Oberaffengeil. Neues Lexikon der Jugendsprache, 1996; Duden. Wörterbuch der Szenesprache,

2000; PONS. Wörterbuch der Jugendsprache, 2002). Цю проблему широко вивчали вчені-германісти Є.В.Розен, В.Н.Портянникова, Ю.С. Степанов.

Постановка завдання. До завдань дослідження входить: по-перше, розглянути сутність термінів: сленг, жаргон, арг; по-друге, дослідити загальні закономірності, які лежать в основі розвитку молодіжного жаргону; по-третє, описати способи поповнення цієї частини лексики та встановити найбільш продуктивні з них.

Виклад основного матеріалу дослідження. Актуальність даної теми полягає у тому, що сленг потіснив та продовжує тіснити нормативну лексику. У мові стали з'являтися слова, вирази, характерні для певної групи людей. Ця мова була зрозуміла тільки їм. Поступово ці вирази почали використовуватися все більшою та більшою кількістю людей. В наш час сленг є невід'ємною частиною нашого життя. Люди звикають до нього та інколи навіть на помічають, що деякі слова не характерні для літературної мови. Інколи ми не приділяємо значення тому, звідки з'явилися вони у нашому житті, що вони позначають.

У зв'язку зі зміною економічної формації на території колишнього Радянського Союзу іноземні мови отримали прикладне значення. Все більше і більше студентів, бажаючих отримати освіту за кордоном, а також школярів та студентів за обміном, які перетинаються з проблемою сленга. Протягом багатьох років у нашій країні викладали літературну німецьку мову, хоча в Німеччині загальноприйнято використовувати також розмовну мову (Umgangssprache).

Перша проблема, з якою зіштовхуються дослідники сленга, полягає у тому, щоб визначити, які слова вважати сленгом, а які ні. У визначенні сленга думки вчених розходяться. Відносно поширеним є погляд на жаргон, як на «особливий словник», «особливі системи слів» [1, с.25]. Часто згадується відоме визначення сленга, яке дав американський поет Карл Стенберг. Він сказав, що сленг – це «мова, яка загортує рукава, плює на долоні та приступає до праці». Однак і цей образ не відзначається достатньою точністю. В російській лінгвістичній літературі терміни «арго» та «жаргон» використовуються нетермінологічно, нерідко вони живаються як синоніми. Терміну «жаргон» інколи додають стилістично зниженне значення, спостерігається прагнення закріпити цей термін за найменуванням замкненої мовної системи якої-небудь антиуспільної соціальної групи. Таким чином, під жаргонізмами, услід за М.Коеном, ми розумієм лише лексику певних соціальних, вікових та інших груп, тобто слова та вирази, які використовуються якою-небудь групою людей в усному спілкуванні та які є експресивно-оцінювальними або евфемістичними дублетами до слів літературної мови.

Арго (фр. Argot) – особлива мова деякої обмеженої професійної або соціальної групи, яка складається з довільно обраних видозмінюваних елементів одного або декількох природних мов. Арго використовується, як правило, з ціллю утаєння предмета комунікації, а також як засіб відособлення групи від іншої частини суспільства. Арго є джерелом арготичної лексики, яка використовується в живій мові та в мові художньої літературі у соціально-символічній функції. [2, с.15].

Жаргон (фр. Jargon) – різновид мовлення, який використовується переважно в живій мові окремою відносно стійкою соціальною групою, яка об'єднує людей по ознаку професії, становище у суспільстві, інтересів або віку. Від загальнонародної мови жаргон відрізняється специфічною лексикою та фразеологією, а також особливим використанням словотвірних засобів. Крім згаданих проблем, поєднаних з визначенням цього поняття, існують сумніви та неясності у питаннях історії та походження даного слова.

Сленг (англ. slang) – у сучасній лінгвістичній літературі цей термін використовується, щонайменше у чотирьох різних значеннях: а) особливий вокабуляр, який використовується всередині більш або менш обмежених соціальних або соціально-етнічних груп (молодіжний сленг, професійний сленг, негритянський сленг); б) грубі, непристойні вирази; в) усі лексичні пласти, які не входять ні в літературну мову, ні в діалекти; г) особливий шар загальнозрозумілого та загальнопоширюваного знижування експресивної лексики. У нашому дослідженні під «сленгом» розуміється дефініція а), тобто молодіжний сленг серед школярів. Коли слово «сленг» було вперше використано, воно було, певно, сленговим виразом та, мабуть, існувало в усній мові, чим стало широко відомо та було зафіксовано на папері. Вперше воно було надруковано у XVII столітті та позначало ображення. Існує загальна думка, що слово «сленг» походить від слова «sling» (метати,

кидати), у якому воно використовувалося у яскравому, архаїчному виразі «to sling one's jaw», що означає «казати буйні та образливі промови». Вважається, що основним джерелом сленга є англійська мова як найбільш поширена мова на планеті. Сленг традиційно протистоїть офіційній загальноприйнятій мові та на думку лексикографів, до кінця зрозумі тільки представникам вузького кола людей. Однак, притому, що сьогодні, як стверджують дослідники, прірва між правильною мовою та сленгом розширюється з кожним днем у зв'язку з непростю демократизацією, а вульгаризацією суспільного життя, сленг накладає свій відбиток на стиль життя усієї планети. Дослідження, проведені вченими, показують, що походження сленга приховує в собі поєднання двох факторів: людського та соціального.

Тематика молодіжної мови охоплює, перш за все, наступні сфери: «вербальну поведінку» (мовна та близька до неї діяльність); соціальна поведінка; позначення власних обставин; позначення особ та соціальних типів. Молодь не є однаковою. Існують різниці між віковими шарами та між соціальними групами; вирізняють також молодіжні субкультури, які відрізняються одна від одної, наприклад, стилями моди, музичними стилями, групування з тими чи іншими політичними, церковними або соціальними установами. Це все відбивається також на мові.

Однією з причин широкого використання «молодіжних» слів та виразів – потреба у неформальній, більш яскравій та виразній мови, ніж це дозволяє стандартна мова.

Молодіжна мова відображає, з одного боку, специфіку життя кожного даного покоління молоді; з цієї точки зору вона служить як для відокремлення від світу дорослих, так і для групової ідентифікації та для розмежування різних груп молоді. З іншого боку, молодіжна мова впливає на розвиток стандартної мови. (Каналами цього впливу є зокрема, засоби масової інформації, а також реклама, яка навмисно удається до молодіжної мови, зважаючи на відповідні категорії споживачів. Тут відкрилося широке поле діяльності для соціологів). Більша частина слів та виразів молодіжної мови недовговічна та безслідно зникає, та деякі з них, певне найбільш влучні виживають, і те, що вчора було порушенням мовної норми, сьогодні виявляється вже загальноприйнятим. Цей процес взаємного впливу молодіжної та стандартної мови у ході розвитку мови кожний раз включає в себе два протилежних явища: «формування стиля» для обмеження від стандартної мови та «поширення стиля» – входження слів та виразів молодіжної мови до стандарту [3, с.23–45]. Молодіжна мова, хоча і спирається на структуру та словниковий запас стандартної мови, одночасно відхиляється від нього, створюючи «свої» норми використання.

Методом суцільної вибірки із словників «PONS. Jugendsprache», 2002 [4, с.3–876] і «PONS. Wörterbuch der Jugendsprache// Deutsch–Englisch–Französisch– Spanisch», 2005 [5, с.2–120], було виявлено 347 іменників, які використовуються школярами для емоційного позначення осіб. Семантичний аналіз матеріалу дослідження дозволив виділити 5 головних груп:

1. Іменники, які позначають однокласників та других школярів: *Muttersöhnchen* (Mutter 'мама' + Söhnchen 'синочок') 'відмінник', *Lautsprecher* (Laut 'голосно' + sprechen 'розмовляти') 'староста', *Landsturm* (Land 'земля' + Sturm 'ураган') 'двієчник', *Rundgänger* (Rund 'довкола' + Gänger 'хідник') 'другорічник';

2. Іменники, які позначають різних людей в суспільстві: *Vollnull* (Voll 'повний' + Null 'нуль') 'невдаха', *Hasenhirn* (Hase 'заяць' + Hirn 'розум') 'нерозумна людина', *Junghuhn* (Jung 'молодий' + Huhn 'курка') 'вродлива дівчина', *Puddingdampfer* (Pudding 'пудинг' + Dampfer 'пароплав') 'товста людина';

3. Іменники, які позначають директора школи, вчителів та робітників школи: *Gänsehirt* (Gans 'гуска' + Hirt 'пастух') 'директор школи', *Gehirndoktor* (Gehirn 'мозок' + Doktor 'лікар') 'вчитель';

4. Іменники, які позначають батьків: *Erzeugerfraktion* (Erzeuger 'виробник' + Fraktion 'фракція'), *Streßkomitee* (Streß 'стрес' + Komitee 'комітет'), *Geldköpfe* (Geld 'гроші' + Kopf 'голова');

5. Іменники, які позначають друзів: *Digger* (англ. 'шахтар'), друг ' , *Anhängsel* (anhängen 'навішувати') 'подруга'.

Словотворчий аналіз, проведений на матеріалі даного дослідження, дозволив виділити наступні види словотворення, характерні для іменників–жаргонізмів німецької мови:

Словоскладання у сучасній німецькій мові має давню історію вивчення, відокремлене великою продуктивністю композитоутворення, особливо у сфері детерминативних субстантивних композитів. Велике поширення в сучасній німецькій мові отримали складні іменники з першим компонентом іменником та прикметником. Нами було зафіксовано 139 жаргонізмів, утворених таким способом, що склало 40% суцільної вибірки, серед яких сімдесят вісім з першим компонентом – іменник: *Intelligenzbestie*– «двієчник», *Saftsack* – «двієчник», *Hanswurst* – «школяр початкової школи», *Rindvieh* – «безглузда людина», *Fachidiot* – «вчитель», тридцять шість з першим компонентом – прикметник: *Universalflasche* – «двієчник», *Blaustrumpf* – «вчитель», *Oberkuttel* – «вчитель», та двадцять п'ять з першим компонентом – дієслово: *Schreihals*– «старота класа», *Stinktief*– «двієчник».

Суфіксація. Утворюється за допомогою приєднання до основи іменника суфіксів –o, –i, –ler, –el, –lein, –ling. Іменників, утворених таким чином було визначено 87 одиниць, що склало 25%. Наприклад: *Bettler*– «двієчник», *Kleiner*– «двієчник», *Feudel*– «безглузда людина», *Digger*– «друг», *Mongo*– «безглузда людина».

Префіксація. Більша частина іменників утворена за допомогою полупрефіксів (–ob, –extra). Полупрефікси становлять собою категорію словотворчих засобів, які прагнуть до самостійних та службових слів, які відрізняються по своїм семантичним функціям від перших компонентів складних іменників та у цей же час не повністю перетворившись у морфеми–префікси. За допомогою префіксів та полупрефіксів у нашому матеріалі відзначено 69 одиниць – 20% суцільної вибірки. Наприклад: *Absteiger*– «другорічник», *Anleihe*– «однокласник», *Obmann*– «староста класа», *Extraklasse*– «одиночка», *Extrawurst*– «одиночка».

Творення слів. Під творенням слів розглядається процес та результат творення слів за допомогою додавання до основи слів суфікса або префікса. Творення слів є одним із найважливішим засобом утворення нових слів. Наприклад:

Geflogener– «другорічник», *Überflieger*– «відмінник», *Erzeuger*– «батько», *Erdachenschmierer*– «безглузда людина», *Absteiger*– «другорічник».

Стягнення. Стійке або вільне, субстантивоване з'єднання слів, де друга основа визначає усе значення слова. Наприклад: *Besserwisser*– «вчитель», *Lautsprecher*– «староста класа».

Акронім. Акронім є одним із видів скорочень. Протягом аналізу був відмічено два акроніми: *MOF* (*Mensch ohne Freunde*)– «людина без друзів», *SOB* (*Son of a bitch*) – «син повіі). Також був відзначен імменик, який є одним із видів акронімів – апокоп, наприклад: *Idiot*– «безглузда людина».

Також виділяється група іменників німецької мови, утворених за допомогою додавання до синтагми афіксу. Наприклад: *Doppelgänger*– «другорічник», *Segelflieger*– «другорічник», *Knochenschleuder*– «худа людина», *Ratzschleuder*– «плакса», *Pommepanzer*– «товста людина».

Запозичення. Наступну групу представляють іменники, запозичені з інших мов. Найбільш яскравими прикладами цього засобу стали жаргонізми німецької мови, запозичені з англійської мови. Наприклад: *Computer*– «відмінник», *Girl*– «подруга», *Baby*– «вродлива дівчина», *Boss*– «вчитель». Також був зафіксован іменник, утворений через взаємодіяння запозичення з додаванням префікса та суфікса: *Upstyler*– «вродлива людина».

Більшість іменників німецької мови, отримали під впливом молоді друге значення, це приводить до багатьох непорозумінь у спілкуванні з молоддю, особливо тяжко іноземцям «розкодувати» ці слова: *Schlot*– «двієчник», *Muster*– «відмінник», *Mann*– «староста класа», *Herr*– «школяр загальноосвітньої школи», *Muttersöhnchen*– «відмінник», *Pfosten*– «безглузда людина».

Висновки. Молодіжний жаргон – явище тимчасове, прехідне, підвладне зовнішньому впливу. Його використовують як засіб самоствердження між однолітками. З часом проходить своєрідна переоцінка цінностей, та молода людина усвідомлює вульгарність захоплюючого раніш жаргону. Але не треба вважати, що захоплення жаргоном відбувається само собою. При цьому не можна не враховувати, що жаргон – не ізольоване явище, яке існує само по собі, не причина, а наслідок, проявлення інтересів та вподобань його носіїв. Досліджені в даній роботі молодіжні жаргонізми представляють собою склад лексики, який існує в мові молоді та, який відрізняється експресивно–емоційними та

емоційно—оцінювальним характером, в якому проявляється намір молоді подолати будене, звичайне в мові, зробити мовлення яскравішим та виразнішим. Незважаючи на те, що жаргонізми не мають чисто професійної приналежності, поміж них зустрічаються знайомі, хоча і не дуже велика кількість слів, які мають особливе значення і які не мають відповідників у загальнонародній мові.

У роботі були досліджені 347 іменників німецької мови. Іменники—жаргонізми були розглянуті як соціолінгвістична проблема, були виявленні причини їх виникнення. Особливу увагу приділили способам номінації молодіжних жаргонізмів та словотворчому аспекту. Молодіжні жаргонізми були визначені як різновид мовлення, який використовується переважно в усному спілкуванні окремою відносно стійкою групою людей.

Література

1. Дьовкин В.Д. Нариси по лексикографії.—М.: Прометей, 2000.—с.67
2. Липатов А.Т. Російський сленг та його співвіднесеність з жаргоном та арго.// Семантика та рівні її реалізації.—Краснодар, 1994.—с.86
3. Розен Е.В. Як виникають слова?: Німецька лексика: Історія та сучасність.—М.: Видавництво МАРТ, 2000.—с.156
4. PONS. Wörterbuch der Jugendsprache. Ernst Klett GmbH, Stuttgart, 2002, S.876
5. PONS. Wörterbuch der Jugendsprache // Deutsch—Englisch—Französisch—Spanisch, 2005, S.120.

Л. Зєня

— доцент кафедри методики викладання іноземних мов, кандидат педагогічних наук,
Горлівський державний педагогічний інститут іноземних мов

В. Чобітько

— старший викладач кафедри німецької мови Горлівського державного педагогічного
інституту іноземних мов

УДК 371. 134 = 111

ДІЛОВА ГРА ЯК ЗАСІБ НАВЧАННЯ ПРОФЕСІЙНО ОРІЄНТОВАНОГО СПІЛКУВАННЯ НІМЕЦЬКОЮ МОВОЮ УЧНІВ ЕКОНОМІЧНИХ КЛАСІВ

Стаття присвячена проблемам організації професійно—орієнтованого навчання німецької мови учнів старших класів економічного профілю з використанням ділової гри. Засобом профільного навчання німецької мови пропонується інтегрований курс з економічною спрямованістю. Автори зосереджують свою увагу на структурі і змісті ділових ігор, які можуть бути запропоновані старшокласникам при профільному вивченні німецької мови за інтегрованим курсом. В статті розглядається також загальна методика реалізації професійно орієнтованої рольової гри в процесі навчання німецької мови.

Ключові слова: профільне навчання німецької мови, економічний профіль, інтегрований курс, ділова гра.

Л. Зєня

— доцент кафедри методики преподавания иностранных языков, кандидат педагогических наук, Горловский государственный педагогический институт иностранных языков

В. Чобітько

— старший преподаватель кафедры немецкого языка Горловского государственного педагогического института иностранных языков

ДЕЛОВАЯ ИГРА КАК СПОСОБ ОБУЧЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНО ОРИЕНТИРОВАННОМУ ОБЩЕНИЮ НА НЕМЕЦКОМ ЯЗЫКЕ УЧАЩИХСЯ ЭКОНОМИЧЕСКИХ КЛАССОВ

Статья посвящена проблемам организации профессионально—ориентированного обучения немецкому языку учащихся старших классов экономического профиля с использованием деловой игры. Авторами рассматриваются структура, содержание и методика проведения деловых игр в русле интегрированного курса с экономической направленностью.

Ключевые слова: *профильное обучение немецкому языку, экономический профиль, интегрированный курс, деловая игра.*

L. Zenya

– assistant–professor of the chair of the methodology of foreign languages teaching, candidate of pedagogical sciences, Horlivka state pedagogical institute of foreign languages

V. Chobitko

– senior teacher of the chair of the German language, Horlivka state pedagogical institute of foreign languages

THE PROFESSIONAL–ORIENTED PLAY AS THE METHOD OF GERMAN COMMUNICATIVE TEACHING OF THE STUDENTS OF ECONOMIC CLASSES

The article is devoted to the problem of the organization of the professional–oriented German language teaching of the economic core–oriented senior classes using the elements of businesslike play. The structure, content and method of taking of the professional–oriented plays in the direction of integrated course with economic trend are considered by the authors.

Key words: *core–oriented German language teaching, economic core, integrated course, professional–oriented play.*

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок з важливими науковими та практичними завданнями. Значущим фактором в організації навчального процесу в профільних класах є те, що профільно орієнтована тематика дозволяє розширити межі практичного використання іноземної мови (ІМ), забезпечити її вихід в реальну сферу життя та діяльності учнів через зв'язок іншомовної мовленнєвої діяльності з іншими її видами: навчально–трудовою (проектувальною, естетичною, діяльністю з оформлення та ін.), ігровою (рольові та ділові ігри) та пізнавальною (інформаційно–пошуковою та ін.).

Учіння про включення комунікативної діяльності в більш широку систему людської діяльності отримало інтенсивний розвиток в психології та психолінгвістиці (Л.С. Виготський, П.Я. Гальперін, О.Н. Леонтьєв, О.О. Леонтьєв, А.К. Маркова та ін.). В його основу покладено концепцію виникнення свідомості, мови та комунікативної діяльності людини, яка входить в будь–яку іншу теоретичну або практичну діяльність.

Умови професійної діяльності, наближені до реальних та до самої цієї діяльності, моделюються в профільних класах професійно орієнтованою рольовою (діловою) грою, в якій відбувається звернення учнів до майбутньої професії. Ділова гра у навчанні ІМ визначається як «практичне заняття, що моделює різні аспекти професійної діяльності» [4, с. 11]. Характерними рисами ділової гри є її спрямованість на розвиток навичок і вмінь у всіх видах іншомовної мовленнєвої діяльності, наявність в ній ролей, ситуацій, у яких ці ролі реалізуються, дій для реалізації ролей, різних ігрових об'єктів тощо. Ділова гра характеризується до того ж поетапним розвитком, який являє собою обговорення та прийняття певного «ланцюжка» професійних (ділових) рішень, кожне з яких обумовлене попередніми та обумовлює наступні; обов'язковою наявністю конфліктних ситуацій, які проявляються у дискусіях професійного характеру, є основою для прийняття рішень та проведення дискусій; обов'язковою спільною діяльністю, жорсткішою системою правил, за якими вона проводиться.

Аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми і на які спирається автор. Навчання ІМ з використанням рольової і ділової гри як особистісно орієнтованих технологій широко обговорюється на сторінках методичної літератури (І.Л. Бім, Л.Г. Вишнякова, С.В. Гапонова, А.Й. Гордєєва, С.П. Кожушко, С.С. Коломієць, Н.В. Матвєєва, Т.І. Олійник, Є.С. Полат, О.Б. Тарнопольський та інші). Вченими розглядаються питання, пов'язані з навчанням різних видів іншомовної мовленнєвої діяльності як в середній загальноосвітній школі, так і у вищих навчальних закладах, з навчанням професійно орієнтованого спілкування майбутніх спеціалістів.

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми, котрим присвячується означена стаття. Однак в науковій літературі бракує досліджень, пов'язаних з навчанням ІМ у старшій профільній школі. На думку І.Л. Бім, технології профільного навчання ІМ, як і навчання ІМ взагалі, повинні бути націлені на розвиток інтересу, мотивації; на активність суб'єкта учіння; інтерактивність; збільшення самостійності школярів; досягнення функціональної грамотності в профільній сфері використання ІМ; на розвиток креативності; отримання реальних мовленнєвих продуктів,

зростання в духовній сфері, самореалізацію і соціалізацію учнів, запобігання перевантаження [1, с. 6]. Однією з найефективніших технологій навчання ІМ у старшій профільній школі є професійно орієнтована рольова гра.

Формулювання цілей статті (постановка завдання). Метою цієї статті є висвітлення питань, пов'язаних з організацією навчання німецької мови (НМ) учнів старших класів економічного профілю з використанням професійно орієнтованої рольової гри.

Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих результатів. Для навчання НМ в класах економічного профілю нами укладено інтегрований курс «Німецька мова + економіка», адресований учням 10–11 класів економічного профілю. Інтегрований курс передбачає розширення, поглиблення і вдосконалення економічних знань та вмінь учнів (цілі інтеграції) і за рахунок економічної спрямованості навчальних матеріалів, які опрацьовуються НМ, підвищення рівня володіння нею (цілі поглибленого вивчення НМ) [2, 3].

Профільно орієнтоване навчання НМ в класах економічного профілю за інтегрованим курсом відбувається в межах таких тем:

I. Die Wirtschaftsordnung.

II. Wirtschaftsstandorte in Deutschland.

III. Sektoren und Branchen der Volkswirtschaft der BRD.

IV. Betrieb.

V. Mittelstand.

Наведемо приклади професійно–орієнтованих рольових ігор, які пропонуються нами в інтегрованому курсі.

1. *Spielt zu zweit ein Interview. Übernimm die Rolle eines Journalisten und mach bitte ein Interview mit einem Wirtschaftsexperten der Deutschen Botschaft in Kiew. Der Wirtschaftsexperte soll deine Fragen beantworten, damit du einen Artikel über deutsche Wirtschaftszweige für ein ukrainisches Wirtschaftsmagazin verfassen kannst.*

2. *Arbeit innerhalb einer Gruppe. Spielt eine Szene. Auf einem Wirtschaftsforum versammeln sich viele Fachleute. Sie kamen in München aus verschiedenen Wirtschaftsregionen Deutschlands, um wichtige Wirtschaftsprobleme zu besprechen, neue Kontakte zu knüpfen sowie neue Vorträge abzuschließen. Jeder Schüler der Arbeitsgruppe versetzt sich in die Rolle eines Geschäftsmannes und präsentiert ausführlich seine Wirtschaftsregion bzw. seinen Wirtschaftsstandort.*

3. *Übernimm die Rolle eines Geschäftsführers. Stelle deinen ukrainischen Geschäftspartnern deine Firma vor. Beschreibe die Tätigkeit der Firma, ihre Produkte und die Pflichten der Mitarbeiter der Firma. Sei bereit, die Fragen der ukrainischen Geschäftspartner freundlich zu beantworten. Berücksichtige folgende Schwerpunkte:*

– *Geschichte der Firma; – Geschäftsleitung; – Unsere Arbeitsweise; – Unsere Mitarbeiter; – Unsere Produkte; – Unsere Zukunft.*

4. *Geschäftliche Alltagssituation. Spielt ein Telefongespräch. Dein Firmenchef beauftragt dich, ein Zweibettzimmer im Hotel Rosengarten zu bestellen. Erkundige dich per Telefon nach der Ausstattung des Zimmers, dem Preis, dem Frühstück und was Dir sonst noch einfällt.*

5. *Stelle dir vor. Deine Firma braucht 10 neue Farbdrucker. Laß dich telefonisch beraten und erkundige dich nach Warenangebot, Preis, Zahlungsbedingungen, Lieferfristen, Serviceleistungen etc. Spielt ein Telefongespräch.*

6. *Herr N. möchte ein Computergeschäft eröffnen. Er geht deshalb zu einem Unternehmensberater, um mit dessen Hilfe ein Unternehmenskonzept zu erarbeiten. Suche dir in der Klasse einen Partner und gestaltet ein Rollenspiel.*

7. *Vorstellungsgespräch.*

Vor zwei Wochen hast du dich bei der PCF Privat Capital Fonds um eine Stelle beworben. Du hast die Einladung zum Einstellungsgespräch bekommen. Heute soll es stattfinden. Versuche jetzt ein Gespräch mit dem Personalchef zu spielen. Gib dir Mühe, den Personalchef davon zu überzeugen, dass ausgerechnet du für die angebotene Stelle geeignet bist.

8. *Spielt ein Gespräch. Du hast eine neue Stelle gefunden. Deshalb gehst du zu Personalchef und kündigst. Der Personalchef fragt dich nach Gründen für die Kündigung:*

– *Haben Sie Probleme mit den Kollegen?*

– *Gefällt Ihnen das Betriebsklima nicht?*

– *Ist Ihnen das Gehalt nicht hoch genug?*

–

9. *Spielt ein kurzes Telefongespräch, in dem der Bewerber um zusätzliche Informationen zu Stellenanzeigen bittet. Achtet bitte auf korrekte Eröffnungen und Abschlüsse der Gespräche. Diese Redemittel können euch helfen:*

– *Sie schreiben in Ihrem Stellenangebot von ... – Darf ich noch fragen?*

– *Wann wird die Stelle frei? – In Ihrer Anzeige steht, dass ... – Hätte ich damit Chance bei Ihnen? – Mich würde noch interessieren, wie es ... – Könnten Sie mir vielleicht genauer sagen, was ... – Ist die Stelle noch frei?*

Як відомо, підготовка та проведення професійно орієнтованої рольової гри відбувається з урахуванням психологічних та методичних закономірностей. Психологічні закономірності проведення ділових ігор здебільшого залишаються такими ж самими, як і при проведенні рольових ігор. Щодо методичних закономірностей та особливостей, то вони обумовлюються відповідними принципами, а саме: принципом імітаційного моделювання професійної діяльності; принципом спільної діяльності; принципом діалогічного спілкування; принципом проблемності; принципом двоплановості ігрової навчальної діяльності (Л.Г. Вишнякова) [4, с. 12–13].

Розглянемо загальну методику реалізації професійно орієнтованої рольової гри. Процедура організації та проведення професійно орієнтованої гри складається з трьох етапів: підготовчого етапу, етапу реалізації гри і заключного етапу, на якому здійснюється підведення підсумків [О.Б. Тарнопольський]. При проведенні професійно орієнтованої рольової гри особлива увага приділяється підготовчому етапу, якому притаманна ретельність роботи над накопиченням інформації. Діями вчителя на підготовчому етапі є такі: 1) визначення теми, навчальної мети гри, проблемних ситуацій, складу гравців, їх ролей, функцій та структурних взаємовідносин між ними; 2) визначення сценарію гри (у загальних рисах); 3) підготовка завдання на гру та матеріалів для її проведення. Складовою підготовчого етапу є також інструктаж, розподіл індивідуальних завдань та надання необхідних пояснень щодо мети, завдань, структури та змісту ділової гри.

Продемонструємо вище зазначене на прикладі однієї з професійно орієнтованих рольових ігор, передбачених інтегрованим курсом за темою «Mittelstand». Метою організації та проведення ділової гри є розвиток вмінь професійно орієнтованого спілкування у учнів економічного профілю за зазначеною вище темою.

Використання професійно орієнтованої рольової гри може бути передбачене в межах тематичного розділу (серії уроків) як на останніх уроках, коли планується розвиток мовленнєвих вмінь в різних видах мовленнєвої діяльності, так і на перших уроках, коли відбувається ознайомлення з лексичними одиницями і накопичення інформації за темою. Місце професійно орієнтованої рольової гри в навчальному процесі та тривалість етапів її проведення визначається вчителем. Проведення професійно орієнтованої рольової гри знаходиться у прямій залежності від якості підготовчого етапу. Представимо один з його можливих варіантів. Підготовчий етап професійно орієнтованої рольової гри, проведення якої передбачено нами в інтегрованому курсі на останніх уроках тематичного розділу, розпочинається словами вчителя, який мотивує учнів до такої форми спілкування, повідомляє мету гри, надає необхідну інформацію, проводить інструктаж.

Вчитель: Hallo, Kinder!

Heute setzen wir fort, an dem Thema „Mittelstand“ zu arbeiten. Mittelständische Unternehmen sind Betriebe mit bis über 500 Beschäftigten. Wer in die Statistik schaut, der erkennt schnell, wie wichtig die Rolle des Mittelstandes tatsächlich ist: Die derzeit 3,3 Millionen kleinen und mittleren Firmen in Deutschland erwirtschaften 57 Prozent der Bruttowertschöpfung, sie beschäftigen 70% der Erwerbstätigen und bilden 80% aller Lehrlinge aus, tätigen 41% der Investitionen und machen 50% der Umsätze.

Heute in der Stunde veranstalten wir ein Geschäftsspiel. Zu welchem Zweck machen wir das? Wir wollen das aus folgenden Gründen machen:

- Die Fachlexik wird anhand von Praxis- und Fallbeispielen eingeübt. In Fallbeispielen werden betriebliche Situationen und Probleme dargestellt.
- Die Lernenden haben Möglichkeit, bestimmte Arbeitsschritte in der Klassenstunde selbstständig zu vollziehen.

– Anschließend können die Schüler ihre Arbeitsergebnisse im Plenum vergleichen und so zur Reflexion des eigenen Lernwegs kommen. Wichtig sind nicht nur die Lernergebnisse, sondern auch der Lernprozess.

Während des Spiels machen wir uns mit der Firma Lang vertraut.

Die Firma Lang ist in Fürth. Die Stadt Fürth liegt in Bayern. Der Chef heißt Konrad Lang. Das Hauptwerk ist auch in Fürth. Das Zweigwerk ist in Sulzbach bei Fürth. Die Fabrik in Fürth ist alt. Die Fabrik in Sulzbach ist neu. Die Verwaltung und der Versand sind in Fürth.

Die Firma Lang ist ein mittelständischer Betrieb. Über 1000 Menschen arbeiten dort. Die Firma produziert und exportiert Prägemaschinen, Abrollmaschinen und Prägwerkzeuge. Sie ist eine international tätige Firma. Seit zwanzig Jahren hat sie eine moderne Tochterfirma in Philadelphia. Ihr Name ist Lang–Hastings. Das amerikanische Werk produziert ebenfalls Prägemaschinen und Prägefolien.

Die Firma Lang in Fürth hat folgende Organisation:

1. die Geschäftsleitung

2. drei Hauptbereiche: Fertigung, Vertrieb und Verwaltung

Die Fertigung umfasst Forschung und Entwicklung, Produktion, Materialwirtschaft.

Der Vertrieb umfasst Marketing, Werbung, Außendienst.

Die Verwaltung umfasst Personalwesen, Finanzwesen.

Die Firma Lang hat enge Geschäftskontakte zu der ukrainischen Firma IC–Intercomputer.

Täglich tauchen im Betrieb verschiedene Probleme/Fragen auf, die unbedingt zu lösen sind.

Diese Probleme beziehen sich auf verschiedene betriebliche Bezugsfelder, z.B.: Produktionsvorgänge, Verkaufsverhandlungen, Kündigung und Einstellung neuer Mitarbeiter, Zusammenarbeit zwischen Arbeitgeber und Betriebsrat.

Um den Wirtschafts– und Firmenalltag zu beobachten sowie zu sehen, wie einige Konfliktaufgaben gelöst werden oder wie einige Produktionsvorgänge organisiert werden können, wie eine Produktionsbesprechung vorbereitet und durchgeführt wird, etc., veranstalten wir ein Geschäftsspiel, an dem ihr euch aktiv beteiligt werdet. Jeder Schüler/jede Schülerin versetzt sich dabei in eine konkrete Rolle.

Die Handlung spielt in der Firma Konrad Lang.

Wer arbeitet in diesem Unternehmen?

Hier sind einige Personen zu nennen. Machen wir uns mit ihnen vertraut!

Herr Peter Lang ist der Chef. Er leitet die Firma Konrad Lang.

Frau Haber ist Sekretärin.

Herr Klein ist Vertreter.

Herr Spät ist Abteilungsleiter Prägemaschinen.

Frau Hellmann ist Sachbearbeiterin.

Frau Schneider arbeitet bei Siemens in Erlangen, Abteilung Verkauf Steuerungstechnik.

Herr Mitter ist Ingenieur und leitet das Konstruktionsbüro.

Herr Heuberger ist Werkstattmeister. Er arbeitet auch bei der Firma Lang und leitet die Werkstatt.

Frau Maiwald ist Personalchefin der Firma Lang. Sie ist für Ausschreibungen und Einstellungen zuständig.

Herr van Beeken aus Amsterdam ist der niederländische Leiter von Lang.

Hier stellen wir die ukrainische Firma IC–Intercomputer vor. Die Firma Lang hat enge Geschäftskontakte mit der Firma IC–Intercomputer.

Herr Schewtschenko ist Leiter.

Herr Novikov ist Mitarbeiter der Firma IC–Intercomputer.

Підготовчий етап може включати роботу над розвитком мовленнєвих навичок і вмінь в ситуаціях, які моделюють різні аспекти майбутньої професійної діяльності і готують до проведення професійно орієнтованої рольової гри. Наприклад:

Вчитель: Über die annehmbaren Alltagssituationen, die in dem Firmenalltag entstehen können, lesen wir in den unten stehenden kurzen Dialogen. Bereitet anschließend eure Geschäftsfälle vor und spielt sie nach.

Spiel. In jeder Firma kann eine Besprechung stattfinden, wo verschiedene Fragen (Produktions–, Vertriebsfragen etc.) besprochen werden können. Wie verläuft solche Besprechung bei der Firma Lang, werden wir gleich sehen.

Herr Spät hat heute um 15.00 Uhr eine Besprechung mit Herrn Mitter und Herrn Heuberger. Frau Hellmann serviert Kaffee und Tee. Sie bringt die Getränke ins Besprechungszimmer.

Im Besprechungszimmer. Hier findet die Besprechung zwischen dem Produktionsleiter, dem Leiter des Konstruktionsbüros und dem Werkstattmeister wegen der Erhöhung der Produktionskapazität statt.

Herr Spät: Herr Heuberger, welche Maschinen haben Sie gerade in Arbeit?
Herr Heuberger: Zwei HT-10, eine PE-12/II – U, eine RT-25/G– Universal und natürlich noch die fünf Abrollmaschinen.

Herr Spät: Haben Sie noch Platz für eine M-CC-1?

Herr Heuberger: Das ist schwierig. Sehen Sie eine Möglichkeit, Herr Mitter?
Herr Mitter: Ja, ich sehe eine Möglichkeit. Bei der Teilefertigung schaffen wir es. Aber bei der Montage gibt es einen Engpass.

Herr Spät: Vielleicht können Sie ja Überstunden machen. Fragen Sie doch mal die Mitarbeiter!

Herr Mitter: Gut. Ich rede mal mit den Mitarbeitern und auch mit dem Betriebsrat.

Herr Spät: Tun Sie das, und geben Sie mir dann bitte sofort Bescheid!

Herr Mitter: Ja, geht in Ordnung.

Herr Spät: Nun der nächste Punkt ... [5].

Підготовчий етап завершується пред'явленням ситуації, відповідно до якої будеться гра, розподілом ролей, визначенням ключових напрямків професійно орієнтованого спілкування, а також наданням опор, якщо в цьому є потреба.

Вчитель: Nun sind wir jetzt schon fertig, unser eigenes Geschäftsspiel zu veranstalten. Hoffentlich nehmt ihr daran aktiv teil? Es hilft euch in der Zukunft, ähnliche betriebliche Probleme zu lösen.

Situation: Firmen- und Tätigkeitsbeschreibung; Produkte beschreiben und vergleichen.

Übernimm die Rolle des Firmenchefs und stelle deinem neuen Geschäftskunden, mit dem du Geschäftskontakte anknüpfen willst, die Firma Konrad Lang vor. Beschreibe auch die Erzeugnisse der Firma. Mach besonders auf die Vorteile dieser Erzeugnisse aufmerksam! Wodurch unterscheiden sich die Erzeugnisse der Firma Lang von den Erzeugnissen der anderen Firmen?

Während des Geschäftsspiels berücksichtigen wir folgende Schwerpunkte:

Unsere Geschichte

– Unsere Firma wurde ... gegründet. / Wir blicken auf ... Jahre Erfahrung zurück. / Wir können Erfahrung an den/allen Gebieten der/des ... vorweisen.

Unsere Arbeitsweise

– Wir orientieren uns an hohen Qualitätsmaßstäben, deshalb haben wir absolutes Qualitätsmanagement eingeführt. / Um effektiver zu arbeiten, entscheiden wir uns für die Form des „transparenten“ Managements. / Wir haben kurze Entscheidungswege und intensive Kommunikation. / Die Honorierung der Leistung des Einzelnen ist eine Selbstverständlichkeit. / Wir richten uns streng nach den gesetzlichen Normen.

Unsere Mitarbeiter

– haben hohe Eigenverantwortung / arbeiten mit großem Engagement/ganzem Einsatz / sind qualifiziert und werden ständig geschult / besitzen enormen Teamgeist / identifizieren sich mit der Firma.

Unsere Produkte

– werden termingerecht produziert/geliefert / sind von hoher/bieten höchste Qualität / haben sich bereits bei vielen Kunden/in der Praxis bewährt. / Unsere Produktpalette reicht von ... bis zu .../umfasst.

Unsere Zukunft

– Wir wollen uns vergrößern/expandieren. / Wir investieren in ... / Wir suchen neue Partner, die ... / Wir wollen auch internationale Beziehungen mit ... knüpfen.

Meine Tätigkeit

– Ich arbeite als ... in der Abteilung ... / Ich bin zuständig für ... / Zu meinem Aufgabenbereich gehört ... / Ich arbeite eng zusammen mit ... / Ich habe insgesamt ... Jahre Berufserfahrung. / Meine Arbeit bei dieser Firma macht mir viel Spaß und ich bin damit sehr zufrieden.

Die unten stehenden Redemittel helfen euch, das Geschäftsspiel schneller, inhaltsreicher und sinnvoller durchzuführen.

Unsere Firma

Wir sind ein Konzern / ein Unternehmen / ein Betrieb / eine Firma / eine Tochterfirma der/des ... / eine Zweigstelle/Niederlassung der/des/von ... mit ... Mitarbeitern.

Wir gehören zu ... / Unser Stammhaus befindet sich in ...

Unsere Tätigkeit

Wir stellen ... her./Wir produzieren .../Wir handeln mit .../Wir beraten ...

Unsere Unternehmensphilosophie

Wir denken

– zukunftsorientiert / umweltbewusst / qualitätsorientiert / kundenfreundlich / marktorientiert.

При проведенні самої ділової гри учням надається можливість проявляти творчість і ініціативу, самостійно приймати рішення за рахунок відсутності чітко заданої схеми та сценарію ділової гри.

З метою вдосконалення навчального процесу за рахунок цієї технології наявним має бути завжди етап підведення підсумків, що дозволяє учневі усвідомити роль ділової гри в його іншомовній профільно орієнтованій підготовці.

Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок у даному напрямку. Організація професійно орієнтованого спілкування в профільних класах старшої школи в навчальному процесі з НМ може забезпечуватись діловими іграми. Професійно орієнтована рольова (ділова) гра дозволяє моделювати в навчальному процесі з НМ в класах економічного профілю ситуації майбутньої професійної діяльності старшокласників. Проведення професійно орієнтованої рольової гри вимагає від вчителя знання психологічних та методичних закономірностей, з урахуванням яких вона має відбуватись, та технологій її реалізації. Визначення особливостей організації навчального процесу з НМ в класах економічного профілю старшої школи з використанням професійно орієнтованих ігор становить предмет нашого подальшого дослідження.

Література

1. Бим И.Л. Модернизация структуры и содержания школьного языкового образования (ИЯ) / И.Л. Бим // Иностранные языки в школе. – 2005. – №8. – С. 2–6.
2. Зеня Л.Я., Чобітько В.І. Навчання німецької мови учнів старших профільних класів економічного профілю / Л.Я. Зеня, В.І. Чобітько // Іноземні мови. – 2007. – №2. – С. 23–28.
3. Зеня Л.Я., Чобітько В.І. Формування німецькомовної комунікативної компетенції в учнів старших класів економічного профілю з використанням технології «Навчання у співробітництві» / Л.Я. Зеня, В.І. Чобітько // Іноземні мови. – 2008. – №1. – С. 8–15.
4. Конспект лекцій з дисципліни «Методика проведення рольових та ділових ігор у навчанні іноземних мов» для курсів підвищення методичної та педагогічної кваліфікації викладачів іноземних мов / О.Б. Тарнопольський. – Дніпропетровськ: Видавництво ДУЕП, 2003. – 28 с.
5. Heinrich P. Kelz, Gabriele Neuf. Deutsch im Beruf. Wirtschaft: Lehrbuch1. – Dürr und Kessler, 1993. – 142 S.

М. Калмикова

– учитель української мови та літератури, зарубіжної літератури вищої категорії
Слов'янського педагогічного ліцею Слов'янської міської ради Донецької області

УДК 372.8 : 821.133.1

ТВОРЧИСТЬ ПРОСПЕРА МЕРІМЕ У КОНТЕКСТІ ФОРМУВАННЯ ПОЛІКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ

Статтю присвячено дослідженню творчої спадщини П.Меріме як фактора міжкультурної взаємодії українського та французького народів та проблемам викладання цієї теми у практиці середньої школи.

Ключові слова: полікультурна компетентність

М. Калмыкова

*– учитель украинского языка и литературы, зарубежной литературы высшей категории
Славянского педагогического лицея Славянского городского совета Донецкой области*

ТВОРЧЕСТВО ПРОСПЕРА МЕРИМЕ В КОНТЕКСТЕ ФОРМИРОВАНИЯ ПОЛИКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ

Статья посвящена исследованию творческого наследия П.Мериме как фактора межкультурного взаимодействия украинского и французского народа и проблемам преподавания этой темы в практике средней школы

Ключевые слова: поликультурная компетентность

М. Kalmykova

*– the teacher of Ukrainian language and literature, foreign literature of the highest category in
Slavyansk pedagogical lyceum of Slavyansk city council in Donetsk region*

THE CREATIVITY OF P.MERIME IN THE CONTEXT OF FORMING POLICULTURAL COMPETENCE

The article was dedicated to the investigation of the creative works of P.Merime as a factor of interactions between the culture of Ukrainians and French nationality and problems of teaching this theme in the secondary school.

Key word: policultural competence.

За доби глобалізації, коли світова спільнота шукає шляхів подолання свого трагічного минулого, прагне відродити кращі традиції духовності, спродуковані багатьма генераціями у попередні культурно–історичні періоди, особливо значущою є міжкультурна інтеграція країн. Звернення письменства до культурних традицій та надбань різних народів сприяє глибшому усвідомленню своєрідності кожної з культур, а окремі національна література та культура стають органічною складовою загальнолюдського континууму.

Сьогодні наша країна переживає час духовного відродження українського народу, формування національної самосвідомості. Це період, коли ми активно пізнаємо європейську культуру, літературу, усвідомлюючи водночас належність української культури до загальноєвропейського цілого. Характерною ознакою сьогодення є злам старих стереотипів мислення та становлення нових підвалин розвитку, адже час гостро ставить проблему пошуку духовних начал, з'ясування особливостей менталітету, своєрідності українського буття й культури, утвердження їх вартості в очах інших націй. У цьому розрізі як ніколи актуальним є звернення до творчості французького письменника Проспера Меріме, який одним із перших в історії світової літератури ХІХ століття відобразив основні риси менталітету українського народу. Проблема пропонуємо розглянути в двох аспектах: дослідження української національної тематики у творчості П.Меріме та методів і прийомів вивчення цієї теми у курсі «зарубіжна література» загальноосвітньої школи.

Французька література ХІХ століття багата на творчі знахідки та особистості й вирізняється широкою стильовою палітрою, гостротою боротьби різних напрямків від класицизму до модернізму.

Серед плеяди успішних письменників цього часу чільне місце належить Просперу Меріме, який увійшов у літературу як романіст, новеліст, драматург, літературний критик, перекладач та історик, чия творчість має спільні риси і романтизму, і реалізму. Про Меріме багато писали – як зарубіжні, насамперед французькі і російські автори, так і вітчизняні дослідники. Так, життєвий і творчий шлях П.Меріме ґрунтовно досліджено у працях В.Балахонової, Ю.Віппера, В.Лукова, А.Ноздрачова, О.Смирнова, Ж.Фрестье. З огляду нашої проблеми актуальними є наукові праці Л.Акімової, С.Дітькової, Д.Донцова, О.Купчинського, В.Матвіїшина, Д.Наливайка, О.Ранцовой, К.Шахової, Ю.Янковського, у яких творчий спадок письменника аналізується в контексті висвітлення української тематики у французькій літературі.

Що спонукало французького письменника взятися за докладне вивчення бурхливого ХVІІ ст. на Україні в ту пору, коли навіть російська література та історія майже не привертала уваги французьких науковців?

Важливий фактор, що привернув увагу Меріме до історії України ХVІІ століття – це, безперечно, пошук видатної особистості, яка могла б стати центром художнього твору чи наукового дослідження. Він писав, що історичний роман має шукати пояснення для всіх

відомих фактів, шукати мотиви вчинків великих людей в їхніх характерах. Як побачимо далі, зразок сильної особистості П.Меріме знайшов в особі Богдана Хмельницького.

Своє дослідження „Українські козаки та їхні останні гетьмани” Проспер Меріме надрукував за кілька років до появи праці М.Костомарова „Богдан Хмельницький” на сторінках журналу „Отечественные записки”. «Історія, на мою думку, – писав П. Меріме, – не має обмежуватися переказом лише політичних подій, вона повинна, крім того, фіксувати факти, що допомагають пізнавати звичаї і характери людей давніх часів” [4, с.10]. Дослідники творчості письменника розглядають цю його працю як своєрідну підготовку до есе „Богдан Хмельницький”, що 1865 року з’явилося окремим, белетризованим виданням. П.Меріме розповів про винятково яскраву особистість української історії на тлі драматичних подій Визвольної війни 1648 – 1654 рр. (яку, до речі, письменник порівняв з «Жагерією»).

Меріме прихильно ставиться до України. Про це свідчать, зокрема, листи письменника, а також його літературні розвідки: нарис „Українські козаки та їхні останні гетьмани”, де йдеться про життя, звичаї і побут запорожців, їхню боротьбу за визволення України, характеризується суспільно–політичний лад на Запорізькій Січі, який Меріме кваліфікує як військову демократію; дослідження „Богдан Хмельницький” є розгорнутою картиною буття українського народу середини XVII ст. Цей твір Меріме, повністю присвячений питанням української історії. У ньому докладно висвітлена політична ситуація в Україні, настрої населення, показано їхній побут, заняття, звичаї тощо. Центральне місце відводиться Визвольній війні. Тут письменник уперше звертається до образу Богдана Хмельницького.

„Богдан Хмельницький” новий за задумом, завданням і метою, містить, порівняно з творами Костомарова та інших авторів про Богдана Хмельницького, інший погляд на політичну ситуацію в Україні у середині XVII ст., іншу „концепцію” та іншу жанрову природу. Це – монографічне дослідження на історичну тему, у якому, однак, Меріме – історик часто „віддає перо” Меріме – художнику. У центрі твору – образ Богдана Хмельницького, його діяльність нерозривно поєднана з подіями напередодні Визвольної війни. Гетьман України в працях Меріме – високоосвічений, „глибокодумний політик”, полководець, „безстрашний воїн”, який у військових діях може проявляти і хитрість. Найбільшу заслугу письменник, за словами Д.Наливайка, бачив у тому, що „цей великий муж прагнув визволити малоросіян або козаків, своїх земляків, з–під ярма польських шляхтичів, які в той час чинили всі можливі насильства над селянами його краю” [3].

Життєвості образу Хмельницького додає й опис його вад. Наприклад, прихильність до випивки, коли він обіцяє «продати Пану туркові», Кисіля повісити, а шляхтичів потопити, а зранку радіє з того, що всі залишилися живими. Отже, Меріме не ідеалізує свого героя. Він відкидає існуючу традицію створювати образ Хмельницького в „ореолі слави” або в ролі „невдячного хлопа”, „раба”. Проспер Меріме розкриває і суперечливі риси Б.Хмельницького, що свідчили не стільки про складність його натури, скільки про складність самої епохи, соціально–історичні протиріччя, які накладали відбитки на його поведінку.

Письменник постійно підкреслює: Хмельницький є частиною народу, носієм народних вад і народної гідності. Його мудрість є народною мудрістю. Дійсність Меріме осмислює через фольклорні символи (казка про вужа, пісня про чайку), коли Хмельницький осмислює феномен козацтва через образ прирученого вужа, який бере на себе всі зовнішні удари і захищає господарів, доки до нього шанобливо ставляться. Зазнавши образи, вуж убиває хазяйську дитину і назавжди залишає колись щасливу оселю. Скоріше за все, Меріме використовує тут дійсний народний переказ, тому що звичай утримання в хаті прирученого вужа–оберега має ще індоєвропейське походження.

Пісня про чайку, яку Хмельницький складає в момент максимальної тривоги за долю козацтва, пов’язана із народною традицією зображення материнського горя. Гетьман співає про чайку, чаєнят якої намагається розірвати яструб. Хмельницький узагалі часто звертається до козаків як до власних дітей. І як це не схоже у зображенні Меріме звичаїв польської шляхти: „Військо, що утримувалося грабунками, нікчеми–воєначальники, отупілі від злиднів селяни, готові йти за тим, хто вогнем і мечем скарає їхнього хазяїна; незалежний парламент, що не визнавав жодної верховної влади; безладні дебати, вибори, проведені в атмосфері терору та підкупу – такою поставала тогочасна Варшава” [4, с.53].

У творі „Богдан Хмельницький” Меріме зосереджує всю увагу на постаті Б.Хмельницького, а козаків виносить на другий план. Про українських козаків Меріме говорить рідко, але просто і правдоподібно. Автор розповідає про них, починаючи з найславетніших подій, показуючи їх волелюбними, сміливими, хоробрими, відданими своєму гетьману і своїй Батьківщині, і кінчаючи днями „журби і печалі”. Він розповідає про реєстрових козаків, про те, як до них ішли селяни, тому що їм нікуди було подітися, а рабство всім остогидло. Меріме так пояснює ставлення козаків до селян, які почали поповнювати лави Запорізької Січі: *«Козак – вільна людина – уважав себе набагато вищим од закабаленого селянина... Межа між... селянином та козаком була глибока. Лише релігія та ненависть до спільного ворога їх єднали»* [4, с. 87].

Досліджуючи принципи реалізму, як у випадку з образом Богдана Хмельницького, Меріме не уникає опису вад козаків. Після битви під Жовтими Водами *„... козаки, які на початку ходили в лахмітті, тепер одягалися так барвисто, що, за наївним свідченням одного літописця, здалеку їхній табір виглядав так, як поле розквітлого маку»* [4, с.68–169]. Автор зазначає, що козаки любили випити, заради чого вони могли припинити переслідування ворогів. *«Козацькі старшини, збуджені вином, лякали чужоземних посланців своєю буйністю та звичкою встряпати в перепалки»* [4]. Письменник не приховує жорстокості, з якою козацтво розправляється з табором Калиновського. Він порівнює її із германськими руйнуваннями Риму, виділяючи *„канібальські посмішки”, „дику музику”,* намагання кожного козака бути катом. Але при цьому П.Меріме виправдовує їх у вражаючій сцені різанини, під час якої козаки промовляли слово *«Берестечко»*, а також згадували назви спалених осель та імена вбитих братів. Письменник згадує і про гайдамаків, яких називає *„жорстокими розбійниками”,* пояснює, що *„гайдамаки – від татарського слова, що, мабуть, означає партизан”* [4, с.70].

У подіях 1648 – 1654 рр. на Україні, як справедливо відзначає критика, Меріме чітко розрізняв два аспекти: *„рух національно – визвольний і рух соціальний”*. Письменник переконливо показав соціальні суперечності між козацькою верхівкою і повсталими козаками та селянами. Поряд він реалістично відтворив сцени битв, перебіг козацьких рад, дипломатичні переговори Б. Хмельницького і старшини з різними посольствами, передав історичний і національний колорит України XVII ст., наводячи численні мальовничі деталі в описи побуту, спосіб життя і психологію козаків, селян, шляхти та інших верств населення.

Тож „Богдан Хмельницький” Проспера Меріме – одна з кращих науково – мемуарних праць XIX ст. Водночас це важлива сторінка французько–українських культурних взаємин, цінний літературний твір, заснований на відомих і не відомих сьогодні історичних джерелах, у якому разом із показом життя та діяльності Богдана Хмельницького розповідається про становище народних мас України, їх визвольну боротьбу проти феодальної несправедливості, соціального й національного гніту. У наш час широких контактів між народами світу і їх культурами цей твір має неабияке значення. Отже, є важливим чинником формування національної свідомості та полікультурної компетентності старших школярів.

На вивчення творчої спадщини Проспера Меріме в шкільному курсі «Зарубіжної літератури» відводиться 5 годин. Твір «Богдан Хмельницький» узагалі не пропонується шкільною програмою навіть для позакласного чи самостійного опрацювання.

Практика навчання дає нам можливість запропонувати вивчення цієї теми як на уроках зарубіжної літератури (оглядово), так і на уроках історії України, використовуючи історичний трактат письменника «Українські козаки та останні їх гетьмани»; через уведення есе «Богдан Хмельницький» до складу тем науково–дослідницької роботи учнів (у 2009 році тему «Слов’янська тематика у творах П.Меріме» було розроблено ліцеїсткою IV курсу філологічного напрямку навчання Михайліною Альоною. Робота посіла 4 місце на обласному етапі конкурсу–захисту Малої академії наук); через роботу учнів у системі постійно діючого семінару «Видатні особистості України» тощо.

Отже, вивчення творчої спадщини письменника–реаліста П.Меріме, зокрема таких його творів, як есе «Богдан Хмельницький» та трактат «Українські козаки та останні їх гетьмани» допоможе сформуванню національної свідомості особистості учня; школяра, здатного осмислювати й вивчати історію нашого народу на тлі культури Європи, що сприятиме ефективному формуванню полікультурної компетентності старшокласників у цілому.

Література

1. Дітькова С.Ю. Тема українського козацтва у французькій літературі XIX–XX століть // Зарубіжна література в школах України. – 2005 №12. – С.8–14.
2. Матвій В.Г. Французька література у суспільно–політичному житті України кінця XIX–початку XX століття. За архівними джерелами // Зарубіжна література в школах України. – 2007 – №4. – С.15–20.
3. Наливайко Д.С., Шахова К.О. Зарубіжна література XIX сторіччя. Доба романтизму. – Тернопіль: Навчальна книга – Богдан, 2001 – 416с.
4. Опис України/Гійом Левассер де Боплан. Українські козаки та їхні останні гетьмани; Богдан Хмельницький /П.Меріме/ Пер. з франц., приміт. та передм. Я.І.Кравця. – Львів: Каменяр, 1990 – 301 с.
5. Янковський Ю.З. Проспер Меріме – К.: Дніпро, 1976 – 126с.

Т. Колган

– аспірант кафедри педагогіки Слов'янського державного педагогічного університету

С. Омельченко

– доктор педагогічних наук, доцент Слов'янського державного педагогічного університету

УДК 372.8 : 796

ФОРМУВАННЯ ГРОМАДЯНСЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТАРШОКЛАСНИКІВ ПІД ЧАС ВИВЧЕННЯ ПРЕДМЕТУ „ФІЗИЧНА КУЛЬТУРА”

Стаття продовжує цикл публікацій автора з проблеми „Формування громадянської компетентності старшокласників у навчально–виховному процесі загальноосвітнього навчального закладу”. Зокрема висвітлено питання розвитку громадянської компетентності учнівської молоді під час вивчення фізичної культури. Розкрито теоретичні та практичні засоби, що забезпечують процес формування компетенцій учнів 10–11 класів під час вивчення цього предмета.

Т. Колган

– аспірант кафедри педагогіки Славянського державного педагогічного університету

С. Омельченко

– доктор педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки Славянського державного педагогічного університету

ФОРМИРОВАНИЕ ГРАЖДАНСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СТАРШЕКЛАСНИКОВ ВО ВРЕМЯ ИЗУЧЕНИЯ ПРЕДМЕТА „ФИЗИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА”

Статья продолжает цикл публикаций автора по проблеме „Формирование гражданской компетентности старшеклассников в учебно–воспитательном процессе общеобразовательного учебного заведения”. В частности отображены вопросы развития гражданской компетентности ученической молодежи в процессе изучения физической культуры. Раскрыты теоретические и практические аспекты, которые содействуют процессу компетенций учащихся 10–11 классов во время изучения данного предмета.

Т. Колган

– aspirant of the chair of the Pedagogical of the Slavyansk State Pedagogical University

S. Omelchenko

– a dr. of pedagogical sciences an Associate Professor of the department of Pedagogics of Slavansk State Pedagogical University

FORMING CIVIL COMPETENTNOST OF THE PUPILS IN A PROCESS OF THE TEACHING OF THE PHYSICAL CULTURE

The Article continues the cycle of publications of the author on the problem „Forming civil competentnost of the pupils of the senior forms in teaching process in the general educational institutions”. It discusses the question of the development of civil competentnost of the pupils in a process of the teaching of the physical culture. The means which provsde the process of forming of the pupils competentnost of the 10–11 classes exactly during studying of this subject were discussed in this article.

Постановка проблеми... Школа ХХІ століття – це школа, де формується компетентна людина, яка має достатні знання з багатьох галузей та є справжнім громадянином держави, усвідомлює свої права та обов'язки.

Життєвокомпетентна особистість насамперед усвідомлює важливість збереження свого фізичного потенціалу, цінує здоровий спосіб життя. Стан здоров'я молодого покоління – важливий показник благополуччя суспільства й держави, що не тільки відображає справжню ситуацію, але й прогнозує майбутнє [6, с. 23].

Саме тому надання освіти національної спрямованості вимагає пошуку нових шляхів удосконалення фізичного виховання молоді. Розв'язанню цієї проблеми сприяє навчальна дисципліна „Фізична культура”, яка є самостійною сферою в соціокультурному просторі й викладається в загальноосвітніх навчальних закладах як окремий предмет.

Аналіз основних досліджень і публікацій... Сучасні дослідники, зокрема І. Єрмаков, В. Зарецька, Г. Несен, В. Нечипоренко, Д. Пузіков, І. Родигіна, Л. Сохан та ін., виокремлюють різні групи компетентностей, зокрема: ключові, загальнопредметні, предметні. Проблеми формування громадянської компетентності під час вивчення окремо взятої навчальної дисципліни розроблялися такими науковцями, як: Г. Михайлівська, І. Родигіна, В. Тесленко та ін.

Актуальність статті зумовлена тим, що в ній подано конкретні поради щодо способів, методів, прийомів у формуванні громадянської компетентності під час навчання на уроках з фізичної культури в загальноосвітніх школах.

Формування цілей статті (Постановка завдання)... Метою статті є визначення сутності та змісту громадянської компетентності учнів загальноосвітніх шкіл під час навчання фізичній культурі та організаційно–педагогічних умов формування названої компетентності.

Мета зумовлює вирішення таких завдань:

а) проаналізувати наявні думки щодо умов формування громадянської компетентності під час вивчення різних навчальних дисциплін загальноосвітньої школи;

б) визначити основні засоби, які забезпечують формування громадянської компетентності учнівської молоді;

в) подати можливі умови реалізації відповідних методичних заходів для формування названої компетентності;

г) проаналізувати основні нормативно–правові документи з цієї проблеми;

г) визначити складові виховної діяльності з предмета „Фізична культура”.

Виклад основного матеріалу дослідження... Вітчизняна педагогічна література кінця ХХ – поч. ХХІ ст. майже не має напрацювань щодо обґрунтування умов формування громадянської компетентності під час вивчення навчальних дисциплін, зокрема фізичної культури, хоч розв'язання цього питання є досить важливим для навчально–виховного процесу загальноосвітніх шкіл.

Зазначимо, що „зміст та методика викладання будь–якого навчального предмета мають певні специфічні риси стосовно формування компетентностей учнів” [5, с. 48]. Формування громадянської компетентності учнів на уроках можливе за умов реалізації відповідних методичних заходів, а саме: – виокремлення ефективних технологій, способів і форм роботи; – визначення правових і громадянських понять кожного уроку; – спрямування результатів навчання від відповідного предмета на формування громадянських компетенцій; – концентрація уваги під час навчання на громадянських знаннях, цінностях, способах діяльності, ставленні учнів; – запровадження інтерактивних технологій (насамперед комп'ютерних та мультимедійних) тощо.

Наведемо приклади щодо теоретичного аспекту формування громадянських компетенцій учнів старшої школи на уроках фізичної культури. Зміст цього предмету спрямований на формування в учнів ключових компетентностей, зокрема громадянської (формування громадянських і особистісних уявлень про престижність високого рівня здоров'я та фізичної підготовленості; здатність до оперування знаннями з історії фізичної культури та спорту).

Які ж засоби забезпечують формування громадянської компетентності учнівської молоді? Зупинимося на аналізі основних нормативно–правових документів.

1. Конституція України.

Під громадянською компетентністю ми розуміємо здібності учнів орієнтуватися в проблемах сучасного суспільно–політичного життя України, а також знання та виховання прав, свобод й обов'язків людини й громадянина.

Стаття 49 Конституції України зазначає: „Кожен має право на охорону здоров'я, медичну допомогу та медичне страхування... Держава дбає про розвиток фізичної культури й спорту...” [2, с. 24].

2. Державний стандарт базової і повної загальної освіти.

Освітня галузь „Здоров'я і фізична культура” [1, с. 54–60].

Компонент	Знання, уміння й навички учня старшої школи
Аксіологічний компонент	<ul style="list-style-type: none"> - формування громадських й особистісних уявлень про престижність високого рівня здоров'я та фізичної підготовленості; - формування фізичного, психічного, духовного та соціального здоров'я школяра; - формування фізичної культури особистості; - виховання бережливого ставлення до свого здоров'я й здоров'я людей, які його оточують, як найвищої соціальної цінності особистості.
Когнітивний компонент	<ul style="list-style-type: none"> - оволодіння основами оздоровчо–корегувальної та прикладної спрямованості фізкультурної діяльності; - формування знання щодо функціональної спрямованості фізичних вправ, їх ефективного використання для зміцнення здоров'я; - набуття елементарних знань з фізичної культури, гігієни, основ здоров'я та здорового способу життя; - здатність оперування знаннями з історії фізичної культури та спорту; - знання про наукові засади фізичного виховання, які відображають спрямованість навчального предмета на пріоритетний розвиток фізичного, психічного, духовного та соціального здоров'я.
Діяльнісний компонент	<ul style="list-style-type: none"> - знання історії розвитку спорту України; - уявлення про олімпійський спорт, досягнення українських спортсменів на міжнародній арені; - здатність до формування здорового способу життя; - формування навичок самооцінки особистості, моральної самосвідомості, цілеспрямованості, впевненості у своїх силах; - проведення активного відпочинку; - здатність до співробітництва; - здатність до розв'язання життєвих проблем; - здатність до взаєморозуміння, соціальної активності.

3. Програма для загальноосвітніх навчальних закладів „Фізична культура 5–12 класи” [4, с. 150–225].

Клас	Тема	Зміст навчального матеріалу	Державні вимоги до рівня загальноосвітньої підготовки учнів (формування громадянських компетенцій)
10	Легка атлетика Гімнастика	Теоретико–методичні знання – історія розвитку спорту в Україні.	Учень характеризує історія розвитку спорту в Україні.
	Атлетизм та загальна і спеціальна підготовка		Учень характеризує систему сучасного атлетизму в Україні та світі.

	Профільно–прикладна фізична підготовка	Фізичні вправи як ефективний засіб підвищення працездатності. Вправи для корекції професійних навантажень різних напрямів професійної діяльності людини.	Учень виконує комплекси вправ для корекції професійних навантажень різних напрямів діяльності людини.
	Футбол	Історія українського футболу. Розвиток в Україні та за кордоном.	Учень характеризує історію українського футболу та його розвиток в Україні ,а також за її межами.
	Гандбол	Розвиток гандболу в Україні. Досягнення українських гандболістів на міжнародній арені.	Учень характеризує стан розвитку гандболу в Україні, аналізує досягнення українських гандболістів на міжнародній арені.
	Баскетбол	Досягнення українських баскетболістів на міжнародній арені.	Учень характеризує досягнення українських баскетболістів на міжнародній арені.
	Волейбол	Досягнення українських волейболістів на міжнародній арені. Волейбол як засіб фізичного виховання.	Учень характеризує досягнення українських волейболістів на міжнародній арені; волейбол як засіб фізичного виховання; називає чинники, які визначають ефективність змагальної діяльності гравців.
11	Теоретико–методичні знання	Розвиток фізичної культури і спорту в Україні.	Учень визначає засоби впровадження здорового способу життя в побуті юнаків та дівчат, аналізує стан розвитку фізичної культури й спорту в Україні.
	Футбол	Історія українського футболу. Розвиток футболу в Україні та за кордоном. Вплив занять з футболу на організм людини.	Учень характеризує історію українського футболу; розвиток цього виду спорту в Україні та за кордоном; особливості підготовки дівчат у футболі; пояснює вплив занять футболом на організм людини.
	Гандбол	Розвиток гандболу в Україні та за кордоном. Особливості підготовки дівчат у гандболі.	Учень характеризує розвиток гандболу в Україні та за кордоном; визначає особливості підготовки дівчат у гандболі.
	Волейбол	Волейбол в олімпійському русі. Розвиток волейболу в Україні та за кордоном. Особливості підготовки дівчат у волейболі.	Учень характеризує розвиток волейболу в Україні та за кордоном; особливості підготовки дівчат у волейболі; визначає місце в сучасному олімпійському русі.

Як бачимо, нормативно–правові документи подають нам лише теоретичні аспекти формування громадянських компетенцій старшокласників під час вивчення предмету „Фізична культура”, але будь–яку теорію, як відомо, слід підкріплювати практикою.



Рис. 1. Складові виховної діяльності з предмету „Фізична культура”

Зрозуміло, що лише проведення звичайних уроків з фізичної культури для цього не достатньо. Тому правильна організація виховної діяльності з навчального предмета „Фізична культура” (див. рис. 1) – це ще одна з умов формування громадянської компетентності учнівської молоді.

В. Копа зазначив, що „Використовуючи соціальну значущість здоров'я, людина набуває здатності активно впливати на хід подій у суспільстві. Крім того у багатьох країнах здоров'я є одним з критеріїв можливості зайняти соціально значущу посаду в суспільстві. Тим самим, визначається факт, що соціально значущим суб'єктом може бути тільки особа, яка володіє достатнім рівнем здоров'я ...” [3].

Висновки... Отже, проблема формування громадянської компетентності в учнів загальноосвітніх шкіл України, зокрема у напрямку фізичного виховання, є малодослідженою, але досить актуальною в сучасній педагогічній науці, порушує важливі питання й потребує системного вивчення.

У перспективі дослідження – подальше вивчення питання формування громадянської компетентності старшокласників у навчально-виховному процесі загальноосвітнього навчального закладу.

Література

1. Державний стандарт базової і повної загальної середньої освіти (Текст) // Освіта України. – 2004. – № 5.
2. Конституція України. – Донецьк: ВКФ «БАО», 1997. – 160 с.
3. Копа В. Механізм реалізації соціокультурного ідеалу здоров'я // Мультиверсум. Філософський альманах. – К.: Центр духовної культури. – 2004. – № 39.
4. Програма для загальноосвітніх навчальних закладів „Фізична культура 5–12 класи”. – К. – Ірпінь, 2005. – 272 с.
5. Родигіна І.В. Компетентнісно орієнтований підхід до навчання. – Х.: Вид. група „Основа”, 2006. – 96 с.
6. Семёнова И.И. Мониторинг эффективности деятельности общеобразовательной школы по укреплению здоровья учащейся молодежи // Стандарты и мониторинг. – 2007. – № 2. – С. 23–26.

О. Коркішко

– кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки Слов'янського державного педагогічного університету

УДК 37.035.6.

МЕТОДИКА ДОСЛІДЖЕННЯ ПАТРІОТИЧНИХ ПОЧУТТІВ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОЇ ШКОЛИ

Стаття присвячена актуальній проблемі сьогодення – вихованню патріотичних почуттів у молодших школярів. Розглянуто роботу з патріотичного виховання за темою „Історія рідного краю та його героїчне минуле” в констатуючому, формуючому та контрольному експериментах. Подано практичні рекомендації щодо проведення виховної роботи патріотичної спрямованості.

Ключові слова: патріотичне виховання, патріотичні почуття, позаурочна виховна робота.

Е. Коркішко

– кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки Славянського державного педагогічного університету

МЕТОДИКА ИССЛЕДОВАНИЯ ПАТРИОТИЧЕСКИХ ЧУВСТВ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ

Статья посвящена актуальной проблеме – воспитанию патриотических чувств у младших школьников. Рассмотрена внеурочная работа по теме „История родного края и его героическое прошлое” в констатирующем, формирующем и контрольном экспериментах. Поданы практические рекомендации относительно проведения воспитательной работы патриотической направленности.

Ключевые слова: патриотическое воспитание, патриотические чувства, внеурочная воспитательная работа.

Е. Korkishko

– Associate Professor of Educational Sciences an Associate Professor of the department of Pedagogics of Slovjans'k State Pedagogical University

METHODS OF INVESTIGATING THE PATRIOTIC FEELINGS OF THE JUNIOR PUPILS AT THE GENERAL SECONDARY SCHOOL

The article is devoted to the burning problem of modern life, that is, the upbringing of patriotic feelings in junior pupils. The work touching upon the topic of patriotic upbringing – "The History of One's Homeland and its Heroic Past" in the ascertaining, forming and controlling experiments is considered in the article. Practical recommendations concerned with fulfilling the educational work of patriotic trend are also given.

Key words: patriotic upbringing, patriotic feelings, extracurricular educational work.

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок з важливими науковими чи практичними завданнями. У процесі розбудови української держави великого значення надається системі освіти. Серед значної кількості освітянських питань проблема патріотичного виховання є однією з визначальних. Перед вчительством стоїть надзвичайно

важливе і невідкладне завдання – виховати справжнього громадянина й патріота рідної землі. Тільки люди, безмежно віддані українській національній ідеї, здатні відстояти незалежність і соборність України, вивести її з тимчасових соціально–економічних труднощів на шлях прогресу та процвітання. Нажаль, у сучасному світі ще відбуваються терористичні акти, національні конфлікти, кровопролитні війни, в наслідок яких гинуть тисячі людей. Ось чому сьогодні необхідні висока патріотична самосвідомість, міцна громадянська позиція кожного члена суспільства, тісна консолідація навколо ідеї незалежності.

Патріотичні почуття українця є емоційним аспектом національно–державницького світогляду. Сучасні вчені вважають, що він включає: почуття належності до своєї держави – України, повагу до історії свого народу, до своєї культури, віру в світлу долю нашої держави тощо. Найвищою формою патріотизму є почуття, що сягає рівня жертвності, коли для блага Батьківщини людина готова терпіти муки і, навіть, іти на смерть [2].

Особливо важливо вчасно закласти дитині основи істинної людини–патріота, яка не обмежується пасивною любов'ю до рідного краю, а активно працює для свого народу, його добробуту, розбудови культури та господарства; захищає честь своєї держави, примножує її багатства.

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. Проблемі патріотичного виховання, сутності таких понять, як “патріотична свідомість”, “любов до Батьківщини”, присвячені фундаментальні праці вчених–філософів В.Бичка, О.Забужка, І.Надільного, І.Стогнія, В.Шинкарука. В своїх наукових працях досліджують поняття „патріотизм” сучасні психологи: І.Бех, А.Богущ, М.Боришевський, В.Котирло та інші.

Важливим у процесі теоретичного усвідомлення нових тенденцій у вітчизняній педагогічній науці є роботи О.Вишневецького, О.Губко, П.Кононенка, В.Кузя, Б.Ступарика, К.Чорної, які в основу патріотичного виховання ставлять національну свідомість та наголошують на усвідомленні безперечної цінності Батьківщини.

Вихованню дітей молодшого шкільного віку присвячені праці Ш.Амонашвілі, Л.Божович, Д.Ельконіна, І.Каїрова, Н.Миропольської, І.Підласого, Н.Янковської та ін. І.Підласий підкреслює, що знання та вміння, накопичені дитиною у молодшому шкільному віці, пізніше стають основою для формування стійких моральних звичок, навичок суспільної поведінки (відповідальності, взаємодопомоги, чуйності, поваги тощо), високих життєвих ідеалів [5]. Незважаючи на глибину цих праць, питання формування патріотичних почуттів у молодших школярів ще недостатньо висвітлено в наукових дослідженнях.

Формування цілей статті (постановка завдання). Мета даної статті – показати значення позашкільної роботи в навчально–виховній діяльності учнів та охарактеризувати деякі види роботи по виявленню та формуванню патріотичних почуттів молодших школярів у загальноосвітній школі.

Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів. Теоретичний аналіз філософської, соціологічної, психолого–педагогічної літератури показав, що виховання патріотизму починається з дитинства і саме в дошкільному та молодшому шкільному віці зароджується почуття патріотизму. Виходячи із суспільних вимог, ми поцікавились, які патріотичні почуття переважають в умовах сучасного суспільства, що впливає на їхній розвиток.

Не менш важливим було простежити механізм формування патріотичних почуттів, дослідити, за яких умов вони виникають, як цілеспрямовано керувати цим процесом; наскільки вчителі готові до формування патріотичних почуттів у дітей.

Із цією метою досліджувалося 320 дітей, які навчались у 4–х класах м.Слов'янська та Слов'янського району Донецької області.

Нами застосовувався комплекс спеціально розроблених та адаптованих засобів збирання матеріалу: довготривале спостереження за дітьми в різних видах діяльності та спілкування; бесіди з дітьми, батьками, вчителями, занотування фактів, анкетування, інтерв'ю; спостереження, зафіксовані методом фотографічного запису, тобто так, як вони відбувалися в дійсності.

Ми вважаємо, що результатом виховної роботи буде розвиток якостей і рис, які відбивають патріотичні почуття та погляди молодшого школяра: пошана до національних і державних символів (Прапор, Герб, Гімн); любов до рідного краю (села, селища, міста), до

рідних місць, рідної мови; чемне ставлення до батьків, старших у сім'ї, вчителів, ветеранів війни; інтерес до історії рідного краю, героїчного минулого країни, до життя прославлених земляків; пошана до пращурів, до героїв Батьківщини, знання місць знаходження могил та пам'ятників, догляд за ними тощо.

Отже, одним із напрямків роботи по вихованню патріотичних почуттів є – „Історія рідного краю та його героїчне минуле”, який і буде досліджено в даній роботі.

Виявляючи рівень патріотичних почуттів, ми вважали дуже важливим дослідити ставлення дітей до рідного краю, його історії, рідних місць тощо.

У зв'язку із цим учням було запропоновано ряд запитань: „Що для вас означає словосполучення „рідний край”?”, „Чи знаєте ви історію свого міста? Розкажіть її”, „Як називається вулиця, на якій ви живите? Звідки походить назва?”, „Які перекази про походження назв полів, лугів, балок, ярів своєї місцевості ви знаєте?”, „Які улюблені місця є у вашому місті? Намалуйте їх”, „Назвіть імена відомих вам прославлених земляків (ветеранів війни та праці). Що ви знаєте про їхнє життя та подвиги?”, „Яке значення для міста, Батьківщини мав їхній подвиг?”, „Які промисли існували на території нашого міста, краю?” та ін.

У результаті опитування виявилось, що учні знають історію свого міста, з бажанням її розповідають, цікавляться минулим України.

Ставлення дітей до рідного краю можна також виявити, аналізуючи малюнки на тему „Моє улюблене місто”. Малюнки виконані старанно, акуратно, ретельно. Улюбленими місцями школярів виявилися такі куточки м. Слов'янська – парк, Слов'янський курорт, двір, у якому вони мешкають; у школярів Слов'янського району – парк, місця вздовж річки Сіверський Донець, родинні подвір'я. Багато дітей намалювали незабутні місця м. Святогірська. За результатами опитування та якісного аналізу малюнків було встановлено, що високий рівень виконання завдань продемонстрували 26% дітей, середній – 53,7%, низький – 20,3% [4].

Різноманітними були відповіді дітей на запитання „Як би ти вчинив, коли б побачив, що хтось на твоїй вулиці, біля школи, в місті розкидає сміття?”. Більшість дітей вважають недоцільним звертати на це увагу. Ось деякі типові висловлювання:

- Ну і що, є двірник, який усе це прибере.
- Я теж кидаю, навколо всі так роблять.
- А що, це важливо?
- Я не знаю.
- Підйду та попрошу підняти й викинути на смітник.
- Якщо потрібно, підніму й викину сам.

При цьому близько 18,1% респондентів вважають за необхідне звертати на це увагу, 62,5% респондентів не приділяють цьому достатньої уваги, 19,4% не визначились у власній позиції [4].

Серед прославлених земляків, ветеранів війни та праці, життя яких було прикладом служіння Україні, учні називали героїв Радянського Союзу В.Шандулу, М.Сімейка, М.Лізенка, О.Кучеренка, М.Сербиненка, також називали історичних осіб – Т.Шевченка, Б.Хмельницького, Лесю Українку. Повну відповідь на це запитання дали 14,7% учнів, 28,4% респондентів мали труднощі під час відповіді на запитання „Яке значення для людей, міста, Батьківщини мав їхній подвиг?”, 56,9% не змогли дати відповіді на запитання.

Після аналізу рівня сформованості патріотичних почуттів, нами було розроблено та впроваджено в позаурочну діяльність, різноманітні форми роботи.

У ході позаурочної виховної роботи молодші школярі знайомилися з історією рідного краю, назвами вулиць, подвигами прославлених земляків тощо. Робота відбувалось у формі екскурсії. Це дозволяло організувати спостереження та вивчення різноманітних предметів і явищ у природних умовах, у музеях, на виставках.

У виховній роботі використовувалися різноманітні види екскурсій: краєзнавчі, на підприємства, по історичних місцях, у природу тощо.

Екскурсія складалася з трьох основних етапів:

1. Підготовча робота. Вступна бесіда (історична довідка про виникнення міста (села), вулиці, підприємств, культурні центри).

2. Проведення екскурсії.

3. Підведення підсумків. Заключна бесіда (стислий огляд побаченого та почутого, відповіді на запитання, значення екскурсії).

З метою ознайомлення школярів з рідним краєм була проведена екскурсія в село Прелесне Слов'янського району Донецької області до музею під відкритим небом. У мальовничому місці, яке оточує ліс, зібрані старовинні українські споруди. Це – старовинна хата, млин, кузня, всередині яких збережено весь інтер'єр, предмети побуту та вжитку українців. У ході екскурсії діти мали можливість не тільки послухати, подивитись, а й доторкнутись, увійти в середину, уявити себе частинкою того життя. Після проведеної екскурсії дітям пропонували намалювати карту того місця, написати твір “Мої враження”.

Також провели конкурс на кращу карту рідного міста. Для цього дітей поділили на групи. Кожна група, маючи карти різноманітних куточків міста, складала їх в одне ціле – карту рідного міста. Кожна група виділяла одного або двох екскурсіводів, які за картою міста проводили екскурсію. Інші діти розглядали карту, слухали та оцінювали правильність розповіді. Така форма роботи допомогла нам закріпити та узагальнити знання дітей.

Надзвичайно актуальною для нашого часу є думка про те, що до патріотизму не можна тільки закликати, його потрібно турботливо виховувати. Формування патріотичних почуттів, любові до своєї країни неможливе без активного залучення до історії свого народу.

Як підсумок організованої нами роботи з патріотичного виховання за темою „Історія рідного краю та його героїчне минуле”, було організовано та проведено виставку малюнків, карт, аплікацій „Пам'ятні куточки міста”.

Зазначимо, що знання, активність, зацікавленість, яку показали діти, свідчать про збагачення школярів патріотичними почуттями, а також про ефективність проведеної нами роботи.

Засвоєні школярами знання про рідний край формували в учнів почуття прихильності до тих місць, де вони народилися й пізнали щастя життя. І це дуже важливо, бо великий патріотизм починається з любові до того місця, де живеш.

У результаті краєзнавчої діяльності, походів, екскурсій зросла патріотична свідомість молодших школярів. Вони глибше познайомилися з рідним краєм, зрозуміли, що навколишнє в деякій мірі залежить від кожного з них.

Позаурочна робота допомагала розширити знання дітей про історію рідного краю, життя прославлених земляків. Діти вчилися дбайливо ставитися до національних багатств, до природи, до праці, відчувати себе господарями у своєму місті, школі, на землі.

Перевіряючи результати виховної роботи по формуванню патріотичних почуттів, ми запропонували учням узяти участь у вікторині „Чи знаєш ти свій рідний край?”.

Вона складалася з таких запитань:

1. Звідки походить назва вашого міста?
2. Які історичні назви вулиць є в місті?
3. Найдавніші поселення району. Що вам відомо про їхню історію?
4. Хто з видатних людей народився в районі? Що він зробив для народу, держави?
5. Найдавніша споруда в районі. Історія її створення.
6. Які пам'ятники є в місті? На честь кого вони збудовані?
7. Що для вас означає слово “Батьківщина”?
8. Від якого слова воно походить?
9. Які ще слова-синоніми можна використати для передачі змісту цього слова?

Оскільки експериментальне дослідження обмежене в часі, не може тривати досить довго, ми не змогли зафіксувати стабільні зрушення у формуванні ініціативи, поведінці дітей та їхніх знаннях.

Однак, після систематичної роботи відбулися суттєві зміни в ставленні учнів до історії рідного краю, героїчного минулого країни, до життя прославлених земляків. Насамперед, привертає увагу загальне зростання кількості молодших школярів, які цікавляться історією міста й району, життям ветеранів Великої Вітчизняної війни та прославлених земляків. Учні знають їхні біографії, якими орденами та медалями були нагороджені та за що.

Про це свідчить аналіз результатів гри – інтерв'ю. Учням було запропоновано випустити газету або журнал про історію міста та його мешканців. У ході гри кожний учень

виконував певну роль. Вони були кореспондентами, оформлювачами, друкарями, знавцями історії краю. Дослідник виконував роль головного редактора, це дало змогу швидко одержати якісні результати, з'ясувати думки та знання, почути оцінки з приводу конкретної історичної ситуації, суспільного явища, його наслідків і причин. Підсумки гри-інтерв'ю дали такі показники: 38,9% високий рівень, 42,8% середній, 18,3% низький [4].

Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок у даному напрямку. Результати позаурочної виховної роботи свідчать про те, що створена нами виховна система патріотичного виховання допомогла патріотичному становленню дітей. Школярі на перші місяці ставлять любов до близьких, турботу про рідний край та його мешканців.

У цілому така робота дає дітям можливість зацікавитися життям своєї Батьківщини, міста, школи, родини, відчутти власну відповідальність за все, що відбувається навколо, сформувати об'єктивну оцінку подій, активно цікавитися історією та завдяки цьому любити, шанувати, берегти свою Вітчизну, рідний край, родину. Таким чином, робота з патріотичного виховання сприяє формуванню в учнів умінь і навичок моральної поведінки, оволодіння загальнолюдськими й національними морально-духовними цінностями. Цікаво проведена бесіда, добре підібраний ілюстрований матеріал, виразне слово вчителя – впливають на душу і серце школяра, викликають бажання стати кращим.

Література

1. Бех І.Д. Концептуальні засади формування у школяра особистісних цінностей //Виховання патріотизму у дітей та молоді в сучасних соціально-економічних умовах. Матер. звітної науково-практичної конференції. – К., 1999. – С. 4–8.
2. Ващенко Г. Виховний ідеал. Підручник для педагогів, виховників, молоді і батьків. – Полтава: Полтавський вісник, 1994. – 192 с.
3. Кіндрат К.П. Позакласна виховна робота в початкових класах. – К.: Радянська школа, 1964. – 104 с.
4. Коркішко О.Г. Виховання патріотизму молодших школярів у позаурочній виховній роботі: Дис. канд. пед. наук: 13.00.07. – Луганськ, 2004. – 244 с.
5. Підласий І. Реалії сучасного українського виховання //Рідна школа. – 1999. – № 12. – С. 3–7.
6. Чорна К.І. Патріотизм – духовна цінність молодих громадян України //Цінності освіти і виховання. Науково-методичний збірник /За заг. ред. О.В.Сухомлинської. – К., 1997. – С. 209–212.

В. Червонецький

– доктор педагогічних наук, професор Східноукраїнського національного університету імені В. Даля

УДК 37.025+371.382: 502

РЕАЛІЗАЦІЯ ВИХОВНОГО ПОТЕНЦІАЛУ РОЛЬОВИХ ІГОР У ШКІЛЬНІЙ ЕКОЛОГІЧНІЙ ОСВІТІ КРАЇН ЄВРОАТЛАНТИЧНОГО РЕГІОНУ

У статті висвітлюється досвід використання рольових ігор у шкільній екологічній освіті країн євроатлантичного регіону, характеризуються різні види рольових ігор, наводяться конкретні приклади їхнього використання у навчально-виховному процесі з охорони природи в школі.

В статтє освещается опыт использования ролевых игр в школьном экологическом образовании стран евроатлантического региона, характеризуются различные виды ролевых игр, приводятся конкретные примеры их использования в учебно-воспитательном процессе по охране природы в школе.

In the article an experience of using of role plays in school environmental education in the countries of Euro-Atlantic Region is enlightened, different kinds of role plays are characterized, concrete examples of their use in educational process on nature protection in school has been given.

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок з важливими науковими та практичними завданнями. Педагоги країн євроатлантичного регіону як й інших регіонів світу здійснюють пошук специфічних організаційних форм і методів навчальної роботи з учнями, котрі б оптимально відповідали сучасним цілям шкільної екологічної освіти і

виховання. До складу таких педагогічних форм, що заслуговують на увагу, педагогічна громадськість країн євроатлантичного регіону відносить ігри учнів.

Гра визначається як вид непродуктивної діяльності, мотив якої полягає не в її результатах, а у самому процесі. Гра виконує важливу роль у вихованні, навчанні та розвитку учнівської молоді, виступаючи як засіб психологічної підготовки до майбутніх життєвих ситуацій. Основу ігор становить наслідування вчинків реальних людей, фахівців, вчених, здатних вирішувати ті чи інші життєво важливі питання. Про ігру як засіб виховання писало багато педагогів, принаймні в Україні ігри як особливі елементи в системі активних методів навчання розглядалися К. Ушинським, А. Макаренком, В. Сухомлинським. В екологічній освіті значна увага приділяється застосуванню рольових ігор, значний внесок в обґрунтування педагогічної доцільності яких зробили А. Захлебний, І. Зверев, І. Суравегіна, В. Червонецький. У числі науковців країн євроатлантичного регіону, які приділяли цьому аспекту педагогічної діяльності особливе значення, слід назвати Д. Цихі (Польща), Д. Кваснічкову (Чехія), З. Костову (Болгарія), Дж. Свана, В. Степпа (США), Р. Лобба (Німеччина) та ін.

Педагоги країн євроатлантичного регіону вважають, що в ігровій навчальній ситуації школярі вчаться не тільки правильно, доступно, переконливо висловлювати свої думки, але й спілкуватися в процесі оволодіння знаннями. Спілкування впливає як на емоційно-почуттєву, так і вольову сферу учня, формує навички і культуру поведінки з однолітками і з дорослими людьми, сприяє взаємопорозумінню при організації спільних дій по розв'язанню проблем довілля.

Аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми і на які спирається автор. За останнє десятиліття в Україні здійснено низку дисертаційних досліджень, в яких певною мірою розкривається проблематика, пов'язана з використанням рольових ігор в сім'ї та навчально-виховному процесі у школі, в тому числі й у галузі екологічної освіти. Це роботи О. Демченко, Г. Марченко, Я. Полякової, М. Тадеєвої та ін. Значущість рольових ігор в екологічній освіті та вихованні учнів у школі підкреслюється у матеріалах міжнародних конференцій, які проводяться під егідою ЮНЕСКО, ЮНЕП, Міжнародного союзу охорони природи та природних ресурсів (МСОП) та ін. Суттєва увага приділяється цій проблематиці й у матеріалах окремих країн євроатлантичного регіону, присвячених екологічній освіті. Знаходить вона відображення й у монографічних публікаціях багатьох провідних вчених-педагогів країн євроатлантичного регіону.

Формулювання цілей статті (постановка завдання). Мета статті полягає в тому, щоб розкрити виховний потенціал рольових ігор та показати шляхи його реалізації в шкільній екологічній освіті країн євроатлантичного регіону.

Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів. У позакласній екологічній освіті країн євроатлантичного регіону визначилась усталена тенденція використання рольових ігор, котрі розглядаються як активні елементи в системі екологічного виховання молоді, розвитку в неї пізнавальних інтересів, формування моральних навичок і культури поведінки у навколишньому середовищі. На думку спеціалістів, які співпрацюють у галузі екологічної освіти в межах ЮНЕП, "рольова гра наближує учасників і глядачів до реальних умов довілля, створює таку навчальну ситуацію, яка потребує максимального використання раніше опанованих знань і умінь, виявляти моральні властивості при оцінці й розв'язанні екологічних проблем" [11, с.10–11]. Важливе призначення рольових ігор екологічного змісту полягає в тому, що вони сприяють розвитку комунікативних навичок учнів, уміння знаходити колективні рішення висунутих завдань, стимулюють особисту ініціативу, вчать рахуватися з думкою інших людей, формують критичне ставлення стосовно обраної позиції.

Отже, в ігровій навчальній ситуації учні не тільки набувають досвід аргументовано висловлювати свої думки, але й спілкуватися в процесі опанування знаннями, тобто відбувається активний процес соціалізації особистості. На ці властивості дитячих рольових ігор вказував зокрема Д.Ельконін, підкреслюючи, що вони є дуже важливим фактором формування соціальної свідомості молоді [9]. Соціальна спрямованість рольових ігор викликає прагнення пізнати щось нове про навколишнє середовище, налаштовує на спілкування з іншими дітьми, викликає бажання брати участь у розв'язанні екологічних

проблем на рівні дорослих. Можливість самостійно реалізувати це прагнення, за визначенням О.Леонт'єва, виявляється саме в рольовій грі [4]. Критерії оцінки, добре організованої в дидактичному відношенні рольової гри, становлять її актуальність і проблематичність, наявність розвиваючого змісту в моральному й розумовому відношенні; розвиток уяви й творчості; приязність у взаєминах, задоволення від ролі, що виконується учнем [1,с.18]. Захоплюючими, за визначенням Р.Жукової (Росія), ігри стають у тому разі, коли в них "виявляються соціальні почуття, відбиваються явища, що мають суспільну значущість" [1,с.18]. Безпосередньо в рольових іграх, присвячених проблемам навколишнього середовища, головна увага має приділятися їхньому висвітленню на різних рівнях соціально-економічної та політичної організації (національному, регіональному і планетарному). У зміст рольової гри рекомендується включати питання щодо перспектив взаємовідносин людини з природою, подолання й упередження екологічної кризи. Важливе призначення рольових ігор екологічного змісту полягає в тому, що вони сприяють розвитку комунікативних навичок учнів, умінь знаходити колективні рішення, стимулюють особисту ініціативу, вчать поважати думку інших людей, формують критичне судження стосовно обраної позиції. Рольова гра надає можливість максимально наблизити обрану навчальну ситуацію до реальної, створити умови для моделювання взаємин між людьми, викликати прагнення до суспільно значущої діяльності.

Рольова гра кваліфікується педагогами як школа з підготовки до життя в соціоприродному середовищі (А.Арт,Т.Беррі, М. Волберт – США) [10; 276]. У зміст рольових ігор включаються знання про моральні норми і правила поведінки людини в природі, тобто проблеми, які в процесі уроку не можуть розглядатися досить глибоко й усебічно [5, с.77]. Використання рольових ігор у системі підготовки учнів до природоохоронної діяльності здійснюється з урахуванням специфіки висунутих цілей навчання, що співвідносяться із психофізіологічними особливостями учнів. Педагоги країн євроатлантичного регіону вважають, що для учнів молодшого шкільного віку доцільно пропонувати рольові ігри, побудовані на сюжетах емоційно-морального змісту [11, с.20]. Участь у рольовій грі, на думку чеських педагогів, передбачає, насамперед, не тільки й не стільки відображення об'єктивних чинників руйнування довкілля, скільки переживання їх наявності, перетворення учня з аутсайдера в інсайдера, тобто людину, для якої проблеми довкілля становлять особисту значущість [7, с. 186, 258].

У середніх і старших класах школярі включаються в ситуації, де імітуються форми спілкування дорослих. Прикладом рольової гри, розрахованої на молодших підлітків (4–6 класи), може бути рольова гра "Космічний корабель "Земля", підготовлена відповідно до однойменної концепції екологічної освіти, що набула визнання як у США, так і більшості європейських країн. Сюжет гри побудовано у цікавій формі. За сценарієм учні здійснюють космічну подорож з науковою метою: вивчення екологічного стану нашої планети, перевірки гіпотези щодо реальності створення на космічних кораблях та орбітальних станціях абсолютно подібних умов життєзабезпечення та можливості переселення великих груп людей на орбітальні комплекси для постійного проживання. Виконання наукової програми здійснює Центр управління космічними польотами. У ньому, поряд із різними науковими підрозділами, працює лабораторія з вивчення, оцінки та прогнозування екологічної ситуації на Землі. Результати обстеження цієї лабораторії мають важливе значення для прийняття рішення про доцільність розгортання програми із спорудження космічних міст. Оскільки зміст програми польоту має комплексний характер, то, відповідно, учні поділяються на декілька груп: група технічного забезпечення польоту й моніторингу, група контролю за якістю життєзабезпечуючих систем і група з опрацювання наукової інформації про екологічний стан планети та природних ресурсів. Кожна з них доповідає про результати проведення спостережень з борту космічного корабля. В основу знань щодо сучасних проблем довкілля покладено інформацію, що міститься у підручниках з природознавства та фізичної географії. Крім того, учням пропонується додаткова література за темою гри. На підставі отриманих даних та пригод, що мали місце під час космічного польоту, їм належить вирішити, що потрібно зробити для того, щоб не згасло життя на "блакитній планеті", а люди не перетворилися на бурлак, що проміняли "земний рай" на довічне вигнання у холодний простір Всесвіту.

Цікавою у дидактичному відношенні є рольова гра з контролю за якістю навколишнього середовища, в основу якої покладено економічні принципи стимулювання екологічної відповідальності керівників промислових підприємств – "Контроль за політикою цін". Наведена гра підготовлена американськими педагогами Т.Беррі й М.Вольбертом [10]. Сутність її полягає в наступному: група учнів виступає в ролі контролерів фірми, які здійснюють спостереження за забрудненням навколишнього середовища. У їх обов'язки входить проведення моніторингу за якістю атмосферного повітря й визначення рівня забруднюючих речовин, що потрапляють у повітря від промислових підприємств. У даному разі це двоокис сірки (SO₂). Служба контролю є комерційним підприємством. Її співробітники спостерігають не тільки за концентрацією гранично припустимих викидів у атмосферу, але й укладають комерційні договори з підприємствами про можливі відхилення від стандартів, що обумовлюються технічними характеристиками виробництва. Відповідно до договору підприємство має відшкодувати певну суму податку за відхилення від установлених нормативів. У випадку, якщо договірні зобов'язання порушуються, на це підприємство накладається штраф у залежності від збитків, завданих природному довкіллю забруднювачем. Згідно з вимогами, до рольової участі у грі школярі мають робити необхідні розрахунки, які б показали ефективність податкової політики як інструменту з контролю за забрудненнями. Зокрема, визначення впливу кислотних дощів на продуктивність сільського господарства, рослинний і тваринний світ, матеріальні цінності, створені працею людини, здоров'я людей тощо. Автори гри підкреслюють, що для виконання розрахунків учням необхідні перш за все арифметичні уміння та елементарні знання, отримані в школі. Загальні відомості про проблеми забруднення повітряного середовища та його біологічні й екологічні наслідки учні отримують у вигляді інструкцій. Тут же пропонуються альтернативні шляхи розв'язання проблеми для підприємств–забруднювачів: хімічного комбінату, ТЕЦ, металургійного комбінату тощо. Завдання учасників гри полягає в тому, щоб зібрати необхідні дані про допустимі забруднення, підрахувати збитки, які має громадськість штату, наприклад, Іллінойс, та обґрунтувати економічну перевагу від реконструкції підприємств відповідно до встановлених екологічних нормативів. Після гри пропонується провести дискусію в класі про ефективність економічних заходів щодо поліпшення якості повітряного середовища. Час, що відводиться на проведення гри, становить 2–2,5 години. Мета рольової гри полягає в тому, щоб підготувати школярів до практичного розв'язання проблем довкілля, використовуючи економічні важелі регулювання взаємин людини з природою, сформулювати в них розуміння залежності економічного процвітання від якості навколишнього середовища [10, с.84].

Такі ігри орієнтовані на підготовку учнів для прийняття екологічно відповідальних рішень у навколишньому середовищі. У процесі їхньої підготовки й участі виникають умови, що потребують від учня напруження емоційних, вольових та інтелектуальних зусиль, які сприяють розвитку його моральних якостей, мислення, опанування досвідом прийняття доцільних рішень залежно від обставин, що реально створюються, а також формуванню культури спілкування в колективі. У методичних матеріалах ЮНЕСКО–ЮНЕП, спеціально присвячених проблемі використання гри в екологічній освіті учнів, підкреслюється, що сенс діяльності, яка реалізується у грі, полягає перш за все в умінні поставити себе на місце іншого. Через безпосередню участь у розв'язанні проблем, що постають перед ними, учні осягають сенс поведінки іншої людини, що визначається її ставленням до життя та інших людей, а також тих взаємозв'язків з навколишньою дійсністю, яка у неї при цьому створюється. Оцінюючи поведінку інших, учасник гри набуває навичок власної самооцінки, які дозволяють йому краще розібратися в мотивах своєї поведінки. Рольова гра створює умови для більш повного індивідуального самовиявлення та встановлення партнерських взаємин у колективі, поєднуючи групу й особистість спільністю поставленої мети [11, с.10].

Позитивно в дидактичному плані зарекомендував себе й такий вид рольової гри, як прес–конференції з актуальних проблем довкілля. Тематика обговорення екологічних питань надзвичайно різноманітна. Вона охоплює майже увесь спектр сучасних проблем екології. Використання цього типу рольової гри, за оцінками фахівців, більш доцільне на старших відтинках навчання (А. Захлебний, І. Суравегіна (Росія), Д. Кваснічкова (Чехія), Дж. Таулер (Велика Британія), В. Шульטר, Ч. Фір (Німеччина) та ін. Старшокласники мають уже необхідний обсяг знань і уявлень екологічного характеру як для досить глибокого

висвітлення тих чи інших аспектів охорони довкілля, так і для ефективного розв'язання відповідних розумових завдань. Рольова гра у формі прес-конференції передбачає залучення учнів до дискусії з приводу сучасного стану й майбутнього біосфери, перспектив подолання екологічної кризи, гуманізації взаємовідносин людини з природою тощо. Обговорення будь-якого питання має бути ретельно підготовлене й містити в собі міжпредметні знання, отримані учнями з різних навчальних дисциплін. Суть учнівської прес-конференції полягає в тому, щоб показати в діях ставлення до існуючих проблем довкілля, з'ясувати причини їх виникнення, дати оцінку екологічній ситуації, що склалася в конкретно взятій місцевості, регіоні, країні, на континенті, планеті в цілому, ознайомити з шляхами виходу з кризового становища.

У процесі проведення рольової гри учень чітко й лаконічно має викласти зміст проблеми, бути готовим відповісти на поставлені запитання. Це потребує мобільного перегрупування наявних знань, вміння зосередитися на суттєвому, зацікавити слухачів своєю доповіддю. Таким чином, створюється сприятлива психологічна ситуація для активізації вольової, інтелектуальної й емоційної сфери учня, яка дозволяє йому самовизначитись і як особистості, і як фахівцю, що володіє вичерпною інформацією з проблеми, яка висвітлюється. Вхідження в роль допомагає учневі переконливіше аргументувати значущість висунутого питання, доводити його слушність, відповідність теорії та практиці сучасного природоохоронного руху. Участь у рольових іграх виступає стимулом, що спонукає учня до постійного розвитку власної ерудиції в галузі комплексної екології, до самовиховання й самовдосконалення, формує його мислення і характер. "Рольова гра, – на думку Т.Жилкіної (Росія), – забезпечує перехід до серйозної розумової роботи" [1, с.5].

Стає вже майже класичною рольова гра у формі прес-конференції, в якій передбачається дві категорії дійових осіб – експерти з конкретно визначених проблем довкілля (охорона води, атмосферного повітря, царини флори і фауни, міжнародної співпраці по збереженню навколишнього середовища тощо); журналісти – представники різних за напрямом і політичною орієнтацією вітчизняних і зарубіжних газет і журналів, радіо і телебачення. Більшість педагогів висловлюються на користь того, щоб у ролі журналістів виступали всі присутні в залі учні, здатні поставити доречні запитання до фахівців. Після закінчення прес-конференції учні мають написати кореспонденції з питань, що обговорювалися, й висловити своє ставлення до наслідків здійснення роботи. Кращі репортажі висвітлюються в стінній газеті, транслуються шкільним радіо, телебаченням або записуються на відеоплівку й розміщуються у шкільному відеожурналі. Таке завершення рольової гри є своєрідним моральним стимулом до активізації навчальної, пізнавальної і розумової діяльності широкого кола учасників гри, відчуття особистої причетності до всього, що відбувалося під час прес-конференції [3, с.120–121].

Отже, рольова гра у вигляді прес-конференції як форма масової позакласної роботи містить значні дидактичні можливості щодо активізації екологічних знань учнів, підготовки їх до майбутніх життєвих ситуацій, пов'язаних з подоланням екологічної кризи.

Висновки й перспективи подальших розвідок у даному напрямі. Таким чином рольові ігри відіграють активну роль у формуванні екологічної свідомості, культури та навичок прийняття доцільних рішень щодо природного довкілля у школах країн євроатлантичного регіону. У процесі ігрової діяльності учні отримують можливість перейматися проблемами довкілля, сприймати їх як особисто значущі, творчо використовувати попередньо набуті знання про взаємини людини з природою для розв'язання поставлених перед ними завдань по захисту природного середовища та раціонального використання природних ресурсів.

Перспективними, на наш погляд, можуть бути дослідження, пов'язані з використанням рольових ігор у практиці екологічної освіти на різних етапах шкільного навчання як в Україні, так і за кордоном.

Література

1. Жилкіна Т.К. Система игр на уроках математики в 1 и 2 классах/ Т.К. Жилкіна.–М.: Новая школа, 1996.–102 с.
2. Жукова Р.И. Игра и ее педагогическое значение/ Р.И. Жукова.–М.: Педагогика, 1975.–98 с.

3. Захлебный А.Н., Суравегина И.Т. Экологическое образование школьников во внеклассной работе/ А.Н. Захлебный, И.Т. Суравегина.–М.: Просвещение, 1984.–158 с.
4. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. Изд. 2–е / А.Н. Леонтьев.–М.: Политиздат, 1977.–304 с.
5. Организация экологического образования в школе: Пособие для работников средней общеобразовательной школы / Под ред. И.Д. Зверева, И.Т. Суравегиной.–Пермь: Пермьнефтегазсинтез, 1990.–160 с.
6. Отношение школьников к природе/ Под ред. И.Д. Зверева, И.Т. Суравегиной.–М.: Педагогика, 1988.–128 с.
7. Червонецкий В.В. Екологічна освіта учнів у школах країн європейського регіону та США/ В.В. Червонецкий.–Луганськ: вид-во СНУ ім. В. Даля, 2005.–336 с.
8. Шевченко Г.П., Євтух М.Б. Духовність особистості: сучасні погляди і підходи/ Г.П. Шевченко, М.Б. Євтух/ Духовність особистості: методологія, теорія і практика: Збірник наукових праць.–Вип. 2.–Луганськ: Вид-во СНУ ім. В. Даля, 2004.–С. 3–13.
9. Эльконин Д.Б. Психическое развитие в детских возрастах: Избр. Психологические труды/ Д.Б. Эльконин.–М.: Ин-т практической психологии, 1995.–416 с.
10. Berry T.J., Wolbert M.S. A Pollution Control Strategy Game/ T.J. Berry, M.S. Wolbert// The Journal of Environmental Education.–1981.–Vol. 18.–JVM.–Pp. 84–92.
11. Guidelines for the Development of Non-Formal Environmental Education// Prepared by K.J. Youning, M.J. McElhone.–UNESCO, 1987.–52 p.
12. Schlesinger W.H. Teachers and Students Write a Curriculum on Water Pollution / W.H. Schlesinger// The American Biology Teacher.–1973.–Vol. 33.–№ 4.–Pp. 120–123.
13. Towler J. Geography and Environmental Education: a Canadian Perspective/ J. Towler. Journal of Geography.–1981.–Vol. 1980.– № 4.–Pp. 132–135.

Л. Чумак, А. Муха

– Слов'янський державний педагогічний університет

УДК 37.035.6

ПАТРИОТИЧНЕ ВИХОВАННЯ УЧНІВСЬКОЇ МОЛОДІ ЗАСОБАМИ ТУРИСТИЧНО-КРАЄЗНАВЧОЇ ДІЯЛЬНОСТІ У ПОЗАШКІЛЬНІЙ РОБОТІ

Стаття присвячена проблемі патріотичного виховання учнівської молоді засобами туристично-краєзнавчої діяльності в умовах юнацького туристично-краєзнавчого клубу.

Ключові слова: патріот, патріотичне виховання, позашкільна робота, туристично-краєзнавча діяльність, туристично-краєзнавчий клуб.

Л. Чумак, А. Муха

– Славянський державний педагогічний університет

ПАТРИОТИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ УЧАЩЕЙСЯ МОЛОДЕЖИ СРЕДСТВАМИ ТУРИСТИЧЕСКО-КРАЕВЕДЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ВО ВНЕШКОЛЬНОЙ РАБОТЕ

Статья посвящена проблеме патриотического воспитания учащейся молодежи средствами туристическо-краеведческой деятельности в условиях туристическо-краеведческого клуба

Ключевые слова: патриот, патриотическое воспитание, внешкольная работа, туристическо - краеведческая деятельность, туристическо - краеведческий клуб.

L. Chumak, A. Mukha

– Slavansk State Pedagogical University

PATRIOTIC UPBRINGING OF THE PUPILS BY MEANS OF TOURIST- COUNTRIES – SPECIFIC ACTIVITY

The article is devoted to the problem of patriotic upbringing of the pupils by means of tourist-countries-specific activity in the tourist club.

Key words: patriot, patriotic upbringing, out-of – class activity, tourist – country – specific activity, tourist club.

Постановка проблеми. Нині Україна перебуває на шляху радикальних політичних, соціальних та економічних перетворень, обравши шлях переходу до свободи та демократії, національного відродження, побудови нового громадянського суспільства.

Патріотизм складає найважливішу ціннісну основу будь-якого, самого демократичного суспільства і виступає не лише інтегруючим початком, а й суттєвим внутрішнім мотивом для саморозвитку і розкриття всіх потенціальних можливостей особистості.

У своєму дослідженні ми будемо виходити з такого визначення патріотизму як складової громадянського виховання: «Патріотизм є духовно-моральний принцип життєдіяльності особистості, який характеризується відповідальним ставленням людини до рідного краю, до Батьківщини, до народу, це активна праця на благо Вітчизни, примноження її багатств, розбудова науки та культури, захист свободи та честі своєї держави [1].

Для педагогічного розуміння сутності патріотизму важливими є погляди українських вчених та письменників Г.Ващенко, М.Грушевського, І.Огієнка, С.Русової, К.Ушинського, Я.Чепіги, Т.Шевченка та інших.

Поняття «патріотизм» як сукупність політичних і моральних ідей, моральних почуттів розглядав наш видатний сучасник В.Сухомлинський. Живучи в соціалістичному суспільстві, педагог в основу виховного ідеалу покладав загальнолюдські та національні цінності [6]

У сучасній педагогічній науці окремі аспекти патріотичного виховання розробляють О.Бандура, Н.Волошина, А.Капська, В.Неділько, Є.Пасічник, Б.Степанишин, О.Коркішко та ін.

Мета статті – показати виховні можливості туристично-краєзнавчої роботи у контексті патріотичного виховання учнівської молоді.

Виклад основного змісту статті. Найактуальнішою педагогічною проблемою національної школи сьогодні продовжує залишатися низький рівень національної самосвідомості і духовності учнів.

Вирішити цю проблему можна тільки на підґрунті згуртування молоді навколо української національної ідеї державотворення, вищими здобутками якої стане відродження народної педагогіки, постійна турбота учнів про екологічну безпеку рідного краю, волонтерська допомога школярів ветеранам та людям похилого віку, історико-краєзнавча діяльність школярів й створення сприятливих умов для активної самореалізації учня в межах поширення лицарсько-патріотичного дитячо-юнацького руху.

У патріотичному вихованні важливо правильно визначити віковий етап, на якому стає можливим активне формування у дітей патріотичних почуттів. Найсприятливішим для початку систематичного патріотичного виховання старший шкільний вік, коли особливо активізується інтерес підлітків до соціального світу, суспільних явищ.

Важлива роль у вихованні учнів, розширенні й поглибленні їхніх знань, розвиткові творчих здібностей належить спеціально організованій виховній роботі у поза навчальний час. Таку роботу називають позакласною та позашкільною [7].

На рівні із системою освіти велика роль у процесі формування ідеології патріотизму у молодого покоління належить саме позашкільній роботі.

Щоб по-справжньому любити рідний край, його слід добре знати, необхідно вивчати його історію, мову, культуру.

У зв'язку з цим одним з пріоритетних напрямів патріотичного виховання молоді є краєзнавство та туристично-краєзнавча діяльність.

Краєзнавство - сукупність інформації про якусь країну з погляду географії, природи, історії, етнографії, народного господарства. Форми краєзнавчої праці: краєзнавчі музеї, товариства, гуртки, виставки тощо; Краєзнавство має велике значення в вихованні молоді [3].

Туристично-краєзнавча діяльність – це вид пізнавально-культурної, виховної та дослідницької діяльності, яка виступає чинником формування особистості через поглиблене ознайомлення з довкіллям, історичним минулим рідного краю, його звичаями, обрядами, традиціями, історичними та культурними пам'ятками, що сприяє патріотичному вихованню дітей та молоді.

Метою туристично-краєзнавчої роботи з патріотичного виховання є поглиблення й розширення знань про український народ та Україну, його історію, культуру, звичаї, обряди, традиції, вірування, формування практичних навичок і світоглядних переконань, розвиток почуття патріотизму [4].

Краєзнавство і туризм – це єдина позашкільна виховна діяльність, яка маючи величезний світоглядний потенціал, формує в молоді комплексне узагальнююче уявлення про Землю як планету людей, виховує патріотизм та любов до свого краю, Батьківщини.

Туристично-краєзнавчий клуб є найбільш вдалим поєднанням яскраво вираженої туристично-краєзнавчої спрямованості об'єднання молоді з широкими можливостями членів клубу в інших областях діяльності.

Клуб – колективна форма самодіяльності, що дозволяє функціонувати декільком групам, об'єднаним загальними інтересами. Туристично-краєзнавча діяльність клубу є стрижневою, але не домінуючою. Клубна форма роботи дозволяє створювати і зберігати стійкі групи, які на час походів, так і в перервах між ними, а також створювати тимчасові колективи для вирішення конкретних завдань. Для клубу характерним є створення та збереження своїх традицій, особлива атмосфера походів, експедицій. Все це позитивно впливає на становлення особистості школяра.

Краєзнавча робота крім походів, екскурсій та експедицій передбачає також роботу з архівними документами, довідковою літературою, пошук інформації в Інтернеті та роботу з іншими джерелами інформації.

Велике значення для краєзнавчої роботи має фонд довідкових і бібліографічних посібників краєзнавчого змісту, тематичні картотеки, наприклад:

- Козацтво
- Знатні земляки рідного краю
- Особливості національного вбрання на Донеччині.

Доцільно створити банки даних з історії, економіки, культури, екології краю. Це можуть бути папки-досьє, до яких включаються вирізки газетних і журнальних статей краєзнавчої тематики, спогади місцевих жителів, літописи рідної землі, альбоми про рідний край тощо.

У сучасному краєзнавстві виділяють такі основні складові: історичне, археологічне, екологічне, географічне, етнографічне, літературне. Кожна з цих частин має свої об'єкти вивчення – історію рідного краю, традиції та звичаї народу, населення, господарство, природу та ін.[3].

Спробуємо показати основні напрямки діяльності туристично-краєзнавчого клубу у контексті патріотичного виховання молоді (м. Краматорськ).

Історичне краєзнавство – важливий напрямок в діяльності туристично-краєзнавчого клубу. Саме історія нашого краю є важливим засобом у формуванні почуття любові до «малої» Батьківщини, відчуття гордості за неї. Часто старшокласники байдуже ставляться до минулого рідного краю, тому що батьки та школа не змогли у цікавій та близькій для них формі донести факти та яскраві приклади з історії нашої Донеччини.

Робота у цьому напрямку передбачає знайомство з історією рідного міста Краматорська («Мое місто - частка України»), історичні відомості про край в цілому, його назву, історичний шлях від далекого минулого до сьогодення, ознайомлення з літописними джерелами про край, історико-краєзнавчою літературою.

Форми роботи: книжкові виставки, участь у дні міста, історичні мандрівки, краєзнавчі читання, вікторини, робота над створенням літературно-краєзнавчого альманаху, екскурсії в краєзнавчий музей міста та історичними місцями області «Сторінки минувшини рідного краю», «Люблю над Дінцем своє місто зелене», «Мое місто не старіє, мое місто розквіта». «Мій рідний краю, ти Батьківщини частка», «Історичне обличчя міста».

Природничо-географічне краєзнавство спрямовано на збагачення знань школярів про природу рідного краю. Діяльність клубу з цього напрямку пов'язана з вивченням головних вулиць, площ міста, з якими пов'язані видатні історичні події, вивченням пам'яток живої і неживої природи: печери, озера, парки, скіфські кургани, заказники та ін.

Форми роботи: бесіди-огляди, мандрівки по рідному місту, екскурсії в природу, краєзнавчі альманахи, які можуть мати назви «Таємниці степових курганів», «Тихі провулки старого міста», «Пам'ятки природи - споконвічні духовні острови», «Місцеві природно-історичні святині - обереги нашої духовності».

Історичне та природничо-географічне краєзнавство в клубі можна поєднувати з міським туризмом

Вже традиційними стали змагання серед школярів з міського туризму, який передбачає розробку туристичних маршрутів містом, а також змагання команд з швидкого подолання різноманітних туристичних маршрутів вулицями міста.

Архітектурне краєзнавство має у нашій місцевості свою специфіку.

В місті не дуже багато архітектурних пам'яток, але є підприємства, де збереглися старі будівлі, що є пам'ятниками промислової архітектури.

Діяльність клубу з цього напрямку доречно пов'язати з вивченням та збереженням унікальних пам'ятників, будівель, церковних споруд, архітектурних пам'яток міста та області.

Форми роботи: архітектурні подорожі, книжкові виставки, екскурсії цікавими і пам'ятними місцями області "Архітектурні краєвиди Донеччини", "Скарби нетлінні", "Кам'яна музика віків", "Перлини архітектури сходу України", "Археологічні пам'ятки рідного краю".

Народознавче краєзнавство передбачає вивчення фольклору та побуту земляків, пісень, легенд про рідний край, обрядів, звичаїв, традицій, вшанування пам'яті предків, "дерево роду", розвиток української народної культури: ремесел, декоративно-ужиткового мистецтва.

Форми роботи: народознавчі свята, родинні свята, обрядові вітальні, фольклорні свята, українські вечорниці, народознавчі вітальні, виставки декоративно-ужиткового мистецтва "Кольори мого роду", "Таланти рідного краю", "Аукціон народної мудрості", "Багатий умільцями донецький край", "Народні митці та умільці", "Калина з маминої пісні", "Християнські свята в житті та побуті земляків", фольклорні експедиції, записування традицій, звичаїв, пісень, легенд, прислів'їв, різних видів народної творчості, історії українських промислів; виявлення старовинних знарядь праці, збір речей домашнього вжитку (національне вбрання – святкове і буденне, рушники, вишивки, гончарні вироби та ін.).

Літературне краєзнавство передбачає ознайомлення з діяльністю діячів літератури, пов'язаних з рідним краєм, вивчення творчості письменників-земляків.

Форми роботи: літературні зустрічі з письменниками, вечори поезії, літературно-музичні вітальні, години літературного краєзнавства, презентації нових поетичних збірок "Натхненне слово про рідний край", "Дивосвіт любові" (за інтимною лірикою поетів-земляків), "Диво, диво, дивина" (свято гумору за творчістю місцевих авторів). "Поезія степового розмаю" (огляд сучасної донецької поезії), "Поезія - завжди неповторність, якийсь безсмертний дотик до душі".

Мистецьке краєзнавство передбачає знайомство старшокласників з перлинами мистецтва місцевих авторів, з рідним краєм в образотворчому мистецтві, історією живопису, діяльністю місцевих художників, пов'язаною з рідним краєм, відвідування картинних галерей, художніх виставок, вивчення музично-театрального мистецтва рідного краю, творчості місцевих композиторів, співаків, акторів.

Форми роботи: мистецькі подорожі, години живопису, літературно-мистецький салон, пісенні вернісажі "В країні рідного мистецтва", "Живописна Донеччина", "Лине пісня рідного краю", "Таланти твої, Краматорськ", "Бенефіс-знайомство з молодими виконавцями", "У вінку духовної краси Донеччини".

Екологічне краєзнавство передбачає знайомство з природними багатствами рідного краю, подорожі екологічними стежками, екскурсії до пам'яток природи, розробку карт навколишніх полів, луків, дослідницьку діяльність у галузі садівництва та городництва, лісництва у нашому регіоні; збирання лікарських рослин, виготовлення гербаріїв, прогулянки до річок, нічні прогулянки «Під зоряним небом», походи «робінзонів», орнітологічні прогулянки.

Особливе місце в роботі з молоддю з патріотичного виховання слід відвести героїчним сторінкам історії нашого краю.

Форми роботи: історичні подорожі "Шляхами Великої Вітчизняної", зустрічі з ветеранами, вечори пам'яті, історико-патріотичні альманахи, години безсмертя на теми: "Привітаймо визволителів нашого краю". "Збережемо пам'ять про подвиг земляків".

Слід зауважити, щоб туристично-краєзнавча діяльність була результативною необхідно поєднати зусилля педагогів, батьків, державних і громадських організацій.

Загальний висновок. Таким чином ми бачимо, що одним з ефективних напрямів позашкільної роботи з патріотичного виховання є туристично-краєзнавча діяльність. Вона допомагає молоді на власні очі побачити красу рідної землі, зблизька познайомитися з історією, культурою, традиціями українського народу, в процесі подолання різноманітних труднощів проявити витривалість, доброзичливість, чуйність, фізично і морально загартуватись.

Побачене, почуте з перших вуст дає можливість молоді відчутти, а потім зрозуміти, що стоїть за словом «Батьківщина», «Вітчизна», «Україна» і, можливо, вперше замислитися над цінностями життя, в тому числі і над своїм місцем у відродженні України як самостійної незалежної держави.

Література

1. Качур М. Патріотичне виховання школярів у художньо-краєзнавчій діяльності // Педагогіка і психологія. – 2002. – №4. – С. 47-55.
2. Коркішко О. Патріотичне виховання молодших школярів: Методичні рекомендації вчителям початкових класів, вихователям груп подовженого дня, організаторам виховної роботи// За заг. Ред. проф. Сипченка В. – Слов'янськ: Видавничий центр СДПУ, 2002. – 38 с.
3. Лопатинська В. Зміст і форми формування гуманістичних цінностей підлітків засобами туристсько-краєзнавчої роботи. Автореф. дис. ... канд. пед. наук, -Тернопіль, 2000. – 21 с.
4. Оришко С. Виховання патріотизму шкільної молоді в процесі позашкільної роботи./Гуманізація навч.-вих. процесу.:Зб.наук. праць-Слов'янськ, 2007.-С. 55-62.
5. Петронговський Р.Про формування патріотизму в старшокласників // Шлях освіти. – 2002. – № 2. – С. 40-41.
6. Сухомлинський В.О. Проблеми виховання всебічно розвинутої особистості// Вибр. тв.: в 5т. – К.: Рад. школа, 1976. – Т.1. – С. 55 – 206.
7. Фіцула М.М. Педагогіка. – Тернопіль, 1997. – С. 68-82.

А. Щелкунов, В. Дмитрук

– Слов'янський державний педагогічний університет

АНАЛІЗ ПОКАЗНИКІВ ФІЗИЧНОГО РОЗВИТКУ І ФІЗИЧНОЇ ПІДГОТОВЛЕНОСТІ СТАРШОКЛАСНИКІВ З РІЗНИМ РІВНЕМ БІОЛОГІЧНОГО ВИЗРІВАННЯ

У статті представлений аналіз показників фізичного розвитку і фізичної підготовленості у старшокласників загальноосвітньої школи і ліцею. Визначені типи статури учнів різних навчальних закладів, з різними рівнями біологічного дозрівання.

Ключові слова. Довжина тіла, вага тіла, тип статури, паспортний вік, біологічний вік.

А. Щелкунов, В. Дмитрук

– Славянський державний педагогічний університет

АНАЛИЗ ПОКАЗАТЕЛЕЙ ФИЗИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ И ФИЗИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВЛЕННОСТИ СТАРШЕКЛАССНИКОВ С РАЗНЫМ УРОВНЕМ БИОЛОГИЧЕСКОГО СОЗРЕВАНИЯ

В статье представлен анализ показателей физического развития и физической подготовленности у старшеклассников общеобразовательной школы и лицея. Определены типы телосложения у учащихся различных учебных заведений с разными уровнями биологического созревания.

Ключевые слова. Длина тела, вес тела, тип телосложения, паспортный возраст, биологический возраст.

A. Schelkunov, V. Dmitruk

– Slovyansk state pedagogical university

ANALYSIS OF INDEXES OF PHYSICAL DEVELOPMENT AND PHYSICAL PREPAREDNESS OF SENIOR PUPILS WITH OF DIFFERENT LEVEL OF THE BIOLOGICAL RIPENING

In the article the analysis of indexes of physical development and physical preparedness is presented for the senior pupils of general school and lyceum. The types of build are certain at studying different educational establishments with the different levels of the biological ripening.

Key words: *Length of body, bodyweight, type of build, passport age, biological age.*

Постановка проблеми. Пошук оперативних форм організації навчального процесу, адекватних вимогам суспільства, привів до виникнення навчальних закладів нового типу – гімназій, ліцеїв. У зв'язку з цим здійснюється перегляд навчальних програм, змінюється їх зміст, збільшується кількість предметів.

Нажаль, організаційні перетворення не торкаються фізичного виховання у навчальних закладах нового типу, в яких використовується традиційна програма загальноосвітньої школи, орієнтована на два уроки фізичної культури на тиждень.

Інтенсивний процес навчання з одного боку, і зниження рухової активності з другого, негативно впливають на стан здоров'я, знижують рівні фізичної підготовленості і розумової працездатності, що вкрай відбивається на адаптаційних можливостях організму школярів.

У зв'язку з цим очевидна необхідність наукового обґрунтування ефективності підвищення рухової активності учнів старшого шкільного віку на основі різнорівневих варіантів фізичного виховання в школах нового типу.

Проблема освіти розглядається вітчизняними ученими впродовж всього періоду становлення української школи. Різні аспекти даної проблеми розкриті Г.Л.Апанасенко [1], В.Г.Ареф'євим [2,3], Л.В.Волковим [7,8], В.Г.Григоренко, М.М.Линець [9], Л.П.Сергієнко [10], Б.М.Шиян [11].

Вивчення використовуваних методів і прийомів оптимізації навчального процесу з фізичної культури призводить до висновку про те, що внаслідок складності системи (мається на увазі навчальний процес) оптимізаційне завдання виявляється багатокритерійним, а диференційований підхід, що існує сьогодні у фізкультурній освіті, вирішує задачі оптимізації за єдиним виділеним критерієм (тільки навчання руховим діям або тільки розвиток фізичних якостей) і не передбачає перехід до багатокритерійних завдань [3, 4, 6, 8].

Такий висновок спонукає до постановки питання про можливість об'єднання підходів і підсумовування їх позитивних якостей.

Мета нашого дослідження – виявити особливості у потрібнісно-мотиваційній характеристиці фізичної культури в учнів різних типів навчальних закладів.

Результати дослідження. Організм учнів старшого шкільного віку знаходиться у процесі безперервного росту і розвитку. Дані поглибленого обстеження 15–17-річних учнів загальноосвітньої школи і ліцею дозволили виявити віково-статеві закономірності зміни показників фізичного розвитку і фізичної підготовленості у даного контингенту учнів (табл. 1, 2).

Таблиця 1

Характеристика показників фізичного розвитку і фізичної підготовленості хлопців різних типів навчальних закладів

Показники	Типи навчальних закладів	Статистичні характеристики					Достовірність відмінностей
		X	σ	V %	A	E	
1. Довжина тіла, см	Ліцей	172,61	9,07	5,3	0,63	-0,73	>0,05
	Школа	173,57	8,69	5,0	0,81	0,51	
2. Вага тіла, кг	Ліцей	66,74	11,52	17,3	0,71	0,62	>0,05
	Школа	67,10	12,04	17,9	-0,87	-0,61	
3. Біг 30 м, с	Ліцей	4,80	0,74	15,3	0,43	-0,11	>0,05
	Школа	4,78	0,74	15,6	0,53	0,66	
4. Стрибок у довжину з місця, см	Ліцей	192,73	21,19	11,0	0,32	0,69	<0,05
	Школа	199,08	20,48	10,3	0,69	0,57	
5. Метання набивного м'яча, м	Ліцей	7,07	1,84	21,0	0,66	0,39	<0,05
	Школа	7,48	1,37	19,0	-0,29	0,75	

6. 6-хвилинний біг, м	Ліцей	1245,7	208,3	16,7	0,65	-1,15	<0,05
	Школа	1330,6	206,0	15,5	0,30	-0,79	
7. Човниковий біг 4×9 м, с	Ліцей	10,13	0,74	7,3	0,50	-1,17	>0,05
	Школа	10,08	0,62	5,8	0,47	1,55	
8. Підняття тулуба, к-ть разів	Ліцей	43,31	7,96	18,4	0,32	-1,36	>0,05
	Школа	43,84	8,69	19,8	0,36	0,95	
9. Підтягання на щабліні, к-ть разів	Ліцей	5,26	1,59	30,3	0,81	0,72	>0,05
	Школа	5,48	1,74	31,7	0,75	1,19	
10. Нахил тулуба вперед, см	Ліцей	9,44	4,90	51,9	0,27	-1,90	>0,05
	Школа	8,92	3,97	44,5	0,31	-0,79	
11. Стрибки зі скакалкою, к-ть разів	Ліцей	100,8	29,4	29,2	0,50	0,44	<0,05
	Школа	112,4	29,4	33,0	0,46	0,53	
12. Різниця результатів t_{100} і $5 t_{20}$, с	Ліцей	1,57	0,49	31,2	0,58	0,95	>0,05
	Школа	1,55	0,37	24,0	0,20	0,53	
13. Різниця результатів t_{1000} і $10 t_{100}$, с	Ліцей	10,73	2,57	24,0	-0,49	0,95	>0,05
	Школа	10,44	3,10	29,7	0,55	1,11	
14. Різниця результатів $t_{3 \times 10}$ м і t_{30} , с	Ліцей	4,70	0,61	13,0	0,46	0,89	>0,05
	Школа	4,60	0,50	10,4	0,31	0,55	

Аналіз експериментальних даних провели у декілька етапів. Спочатку за статистичними параметрами (x , σ , m , A , E , ϵ) аналізували показники морфофункціонального розвитку і рухової підготовленості. Далі проведено дослідження взаємозв'язку аналізованих показників. Кінцевий етап передбачав вивчення даних ознак методом багатовимірною статистичного аналізу: використаний метод побудови кореляційних дендрограм.

Показники **довжини тіла** хлопців з віком неухильно збільшуються. Дана закономірність характерна як для учнів загальноосвітніх шкіл, так і для ліцеїстів. Вікові зміни показників довжини тіла дівчат несуттєві.

Коефіцієнти варіації довжини тіла у віковому діапазоні 15–17 років змінюються від 4,0 до 5,3 %, що вказує на однорідність розподілу даних показників.

У хлопців і дівчат коефіцієнти асиметрії у більшості випадків вище за граничні показники, що вказує на асиметричність кривої розподілу показників довжини тіла щодо ординати, яка проходить через вершину.

У школярів обох навчальних закладів виявлено в основному правосторонню асиметрію кривої розподілу результатів ($A = 0,63 - 0,81$). У хлопців переважно простежується плосковершинність кривої розподілу ($E = 0,51 \div -0,73$), а показники довжини тіла дівчат характеризуються гостровершинністю ($E = 1,04 \div 1,65$).

Показники **ваги тіла** збільшуються з віком. У хлопців загальноосвітньої школи і ліцею даний показник інтенсивно змінюється у віці 16 і 17 років. Коефіцієнти варіації значно перевищують десятипроцентний рівень. У обстежуваних виразно простежується асиметричність розподілу даних показників: у хлопців і дівчат в основному правостороння асиметрія ($A = 0,55 - 1,02$). Показники ексцесу здебільше позитивні, що характеризує гостровершинність розподілу результатів.

Аналіз показників фізичного розвитку учнів загальноосвітньої школи і ліцею показує, що більшість даних характеристик мають логнормальний розподіл.

Показники **фізичної підготовленості** також змінюються під впливом віку. Учні загальноосвітньої школи мають достовірну перевагу (у порівнянні з учнями ліцею) за показниками стрибка у довжину з місця (3,3 %, $p < 0,05$), метання набивного м'яча (5,8 %, $p < 0,05$), 6-хвилинного бігу (6,8 %, $p < 0,05$), стрибків зі скакалкою (11,5 %, $p < 0,05$). У дівчат тільки

в стрибках у довжину з місця (9,6 %, $p < 0,05$) і у підтягуванні на низькій щабліні (23,6 %, $p < 0,05$) виявлені суттєві міжгрупові відмінності.

Інші характеристики підготовленості змінюються недостовірно.

Нами виявлено і зниження з віком окремих показників підготовленості. У хлопців загальноосвітньої школи це виявляється у стрибках зі скакалкою, а в учнів ліцею – у нахилі тулуба вперед. У дівчат дана закономірність простежується у 6-хвилинному бігу, піднятті тулуба, підтяганні на низькій щабліні, стрибках зі скакалкою. Дані показники змінилися недостовірно.

Таблиця 2

Характеристика показників фізичного розвитку і фізичної підготовленості у дівчат різних типів навчальних закладів

Показники	Типи навчальних закладів	Статистичні характеристики					Достовірність відмінностей
		X	σ	V %	A	E	
1. Довжина тіла, см	Ліцей	164,92	6,87	4,2	1,08	1,65	>0,05
	Школа	166,12	6,62	4,0	1,40	1,04	
2. Вага тіла, кг	Ліцей	57,29	9,96	17,2	0,80	0,66	>0,05
	Школа	59,15	9,94	16,8	1,02	0,83	
3. Біг 30 м, с	Ліцей	5,12	0,50	9,8	0,69	-0,03	>0,05
	Школа	5,11	0,59	11,6	0,80	0,95	
4. Стрибок у довжину з місця, см	Ліцей	168,30	19,11	11,4	-0,53	-0,36	<0,05
	Школа	184,40	23,07	12,5	1,43	0,58	
5. Метання набивного м'яча, м	Ліцей	5,68	1,00	17,6	0,93	0,68	>0,05
	Школа	5,80	0,95	15,5	0,30	1,12	
6. 6-хвилинний біг, м	Ліцей	1059,0	244,8	23,1	-3,08	4,24	>0,05
	Школа	1060,7	238,9	22,5	0,83	-0,74	
7. Човниковий біг 4×9 м, с	Ліцей	10,53	0,62	5,9	0,58	0,09	>0,05
	Школа	10,47	0,71	6,8	0,73	-0,66	
8. Підняття тулуба, к-ть разів	Ліцей	33,08	5,75	17,4	-0,41	2,15	>0,05
	Школа	33,75	5,80	17,2	0,76	0,33	
9. Підтягання на щабліні, к-ть разів	Ліцей	13,29	4,25	32,0	1,03	0,66	<0,05
	Школа	16,43	4,02	24,5	0,77	0,98	
10. Нахил тулуба вперед, см	Ліцей	13,87	6,74	48,6	-0,32	-0,43	>0,05
	Школа	13,68	6,98	51,0	0,39	-0,33	
11. Стрибки зі скакалкою, к-ть разів	Ліцей	125,83	15,52	12,3	-0,62	-0,55	>0,05
	Школа	126,34	14,61	11,5	0,51	-0,73	
12. Різниця результатів t_{100} і t_{20} , с	Ліцей	2,33	0,62	26,8	0,80	-0,80	>0,05
	Школа	2,37	0,59	25,0	0,67	-1,12	
13. Різниця результатів t_{1000} і $10 t_{100}$, с	Ліцей	13,25	2,62	19,8	0,44	-0,54	>0,05
	Школа	14,49	2,60	18,0	0,44	-0,73	
14. Різниця результатів $t_{3 \times 10}$ м і t_{30} , с	Ліцей	5,34	0,75	14,0	0,60	0,34	>0,05
	Школа	5,30	0,71	13,4	0,39	0,73	

Багато аналізованих показників фізичної підготовленості мають асиметричність розподілу результатів, а коефіцієнти ексцесу в основному не потрапляють в граничні значення критерію. Більшість показників фізичної підготовленості варіабельні, особливо у хлопців у нахилі тулуба вперед ($V = 44,5 - 51,9$ %), підтяганні на щабліні ($V = 30,3 - 31,7$ %), стрибках зі скакалкою ($V = 29,2 - 33,0$ %). У дівчат найбільш варіабельними слід визнати

показники нахилу тулуба вперед ($V = 48,6 - 51,0 \%$) і підтягання на низькій щабліні ($V = 24,5 - 32,0 \%$).

Порівняння показників фізичної підготовленості учнів різних навчальних закладів показує, що по окремих характеристиках розвитку фізичних здібностей простежується перевага учнів загальноосвітньої школи.

Серед досліджуваних загальноосвітньої школи було виявлено 30 дівчат (51,7 %) і 28 хлопців (53,8%), віднесених до торакального типу статури, число осіб з м'язовим типом статури серед хлопців складає 12 чоловік (23,1 %), дівчат – 7 (12,1 %). До астеноїдного типу належить 15,4 % хлопців і 20,7 % дівчат, а до дигестивного – відповідно 7,7 і 15,5% контингенту. В учнів ліцею у переважній більшості простежується аналогічна закономірність співвідношення контингенту за типами статури, тільки спостерігається менша кількість учнів, віднесених до м'язового типу статури.

Аналіз співвідношення контингенту учнів 15–17 років показав, що у більшості обстежуваних хлопців (загальноосвітня школа – 57,7%; ліцей – 49,0 %) і дівчат (загальноосвітня школа – 74,1%; ліцей – 68,5 %) паспортний вік відповідає біологічному. Друге місце за кількістю контингенту хлопців і дівчат займають випробовувані, паспортний вік яких випереджає біологічний (загальноосвітня школа – 26,9 %; ліцей – 27,5 %) у дівчат (загальноосвітня школа – 15,6%; ліцей – 18,5 %).

Поширеність типів статури вивчали на контингенті досліджуваних, у яких визначали рівень біологічного дозрівання (табл. 3).

У таблиці представлені типи статури, що зустрічається в учнів з різним рівнем біологічного дозрівання.

Таблиця 3

Типи статури учнів різних навчальних закладів з різними рівнями біологічного дозрівання

Типи навчальних закладів	Рівні дозрівання організму	Стать	К-ть учнів	Частка учнів з даним рівнем дозрівання %	Частка учнів з даним рівнем дозрівання залежно від типу статури %			
					Торакальний	М'язовий	Астеноїдний	Дигестивний
Ліцей	Відстає	Х	12	23,5	7	–	5	–
		Д	7	13,0	2	–	5	–
	Відповідає	Х	25	49,0	17	1	3	4
		Д	37	68,5	24	1	7	5
	Випереджає	Х	14	27,5	2	6	1	5
		Д	10	18,5	1	4	1	4
Всього	Х	51	100,0					
	Д	54	100,0					
Загальноосвітня школа	Відстає	Х	8	15,4	5	–	3	–
		Д	6	10,3	3	–	3	–
	Відповідає	Х	30	57,7	25	2	5	–
		Д	43	74,1	27	2	9	5
	Випереджає	Х	14	26,9	–	10	–	4
		Д	9	15,6	–	5	–	4
Всього	Х	52	100,0					
	Д	58	100,0					

Для хлопців і дівчат, біологічний вік яких відстає від паспортного, типовий торакальний та астеноїдний типи конституції. Ні в одній віковій групі не виявлено учнів з м'язовим і дигестивним типами, які відстають за рівнем дозрівання організму.

Відповідність паспортного і біологічного віку виявили у школярів всіх типів статури, але частіше у осіб торакального типу (хлопці – 59,0 – 61,1 %; дівчата – 61,1 – 67,7 %). У

хлопців, біологічний вік яких випереджав паспортний, типовий м'язовий тип статури (57,1 – 75,0 %), достатньо часто зустрічався і дигестивний тип.

Відмічені у хлопців співвідношення між рівнями біологічного дозрівання і типами статури характерними для дівчат. Виразно виражена тенденція до прискореного дозрівання дівчат, особливо м'язового і дигестивного типів.

Висновки. Таким чином, результати дослідження дозволили виявити, що швидкість вікового дозрівання і тип статури – важливі характеристики фізичного розвитку школярів, які тісно пов'язані в цілісному організмі. На наш погляд, тип статури, що формується, може бути діагностичним тестом для визначення швидкості вікового розвитку. У старшому шкільному віці темпи дозрівання втрачають інформативність, а тип статури, як показник фізичного розвитку, стає одним з провідних індикаторів морфологічної індивідуальності людини.

Результати дослідження мають перспективу подальшого застосування при розробці навчальних програм з організації фізичного виховання у навчальних закладах нового типу, а також при навчанні студентів під час педагогічної практики в школі, перепідготовці і підвищенні кваліфікації викладачів фізичної культури, зайнятих в цих галузях.

Література

1. Апанасенко Г.Л. Физическое развитие детей и подростков.– К.: Здоровье, 1983.– 79с.
2. Ареф'єв В.Г., Столітенко В.В. Фізичне виховання в школі.– К., 1997.– 152с.
3. Ареф'єв В.Г. Сучасні стандарти фізичного розвитку школярів: Посібник.– К.: Вежа, 1999.– 225 с.
4. Бальсевич В.К., Лубышев Л.И. Новые технологии формирования физической культуры школьника // Проблемы совершенствования физического воспитания учащихся общеобразовательных школ: Сб. науч. работ междунар. семинара. – М.: ГЦОЛИФК, 1993. – С. 42–50.
5. Барабанов А.Г. Оптимизация условий обучения в современной Школе //Современные технологии обучения школьников: Сб. науч. трудов. – Краснодар, 1995. – С. 289–304.
6. Барышева Н.В. Основы физической культуры старшекласников. – Самара: СГПУ, 1995. – 251 с.
7. Волков Л.В. Методика виховання фізичних здібностей учнів.– К.: Рад.школа, 1980.– 122 с.
8. Волков Л.В. Физическое воспитание учащихся: Пособие для учителя.– К.: Рад.школа, 1988.– 182 с.
9. Линець М.М. Основы методики развития рухових якостей.– Львів: Штабар, 2003.– 208 с.
10. Сергієнко Л.П. Тестування рухових здібностей школярів.– К.: Олімпійська література, 2001.– 439 с.
11. Шиян Б.М., Папуша В.Г. Теорія фізичного виховання.– Тернопіль: Збрус, 2000.– 184 с.

О. Мищенко

ВИМОГИ ЩОДО ВИКОРИСТАННЯ МУЛЬТИМЕДІЙНИХ ЗАСОБІВ У НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОМУ ПРОЦЕСІ

У статті розглядаються типи вимог (педагогічні, психологічні, ергономічні), які висуваються щодо використання мультимедійних засобів у навчально-виховному процесі загальноосвітньої школи. Виконання цих вимог сприятиме збереженню оптимальній працездатності учнів, зменшенню стомлення та підвищенню ефективності навчання.

Ключові слова: мультимедійні засоби навчання, вимоги, норми, учні, навчально-виховний процес.

О. Мищенко. ТРЕБОВАНИЯ К ИСПОЛЬЗОВАНИЮ МУЛЬТИМЕДИЙНЫХ СРЕДСТВ В УЧЕБНО-ВОСПИТАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ

В статье рассматриваются типы требований, которые предъявляются к использованию мультимедийных средств в учебно-воспитательном процессе. Соблюдение этих требований должно способствовать сохранению работоспособности учеников, уменьшению их утомляемости и повышению эффективности обучения.

Ключевые слова: мультимедийные средства обучения, требования, нормы, ученики, учебно-воспитательный процесс.

О. Mishchenko. REQUIREMENTS TO THE USAGE OF MULTIMEDIA IN LEARNING PROCESS.

The article includes analysis of the types of requirements to the usage of multimedia in learning process. The abundance of which promotes saving students capacity for work and rising efficiency of learning process.

Key words: *multimedia, requirements, standards, learning process.*

Постановка проблеми. Інтенсивне впровадження мультимедійних засобів у навчально-виховний процес вимагає уважного й відповідального розгляду питань забезпечення безпеки учнів і вчителів. Тому актуальним було і залишається вивчення проблем, пов'язаних із впливом уроків з використанням мультимедійних засобів навчання (МЗН) на працездатність і функціональний стан організму дітей шкільного віку, а також розробки відповідних вимог, виконання яких дозволить захистити фізичне й психічне здоров'я людей від негативного впливу МЗН.

Аналіз останніх публікацій. Історія вивчення питання вимог до технічних засобів починається з робіт Т. Ростунова та В. Вергасова, які ще на початку 60-х рр. ХХ ст. запропонували педагогічні вимоги до автоматизованих навчальних класів. Серед вчених які займалися питаннями психологічних вимог можна виділити Б. Баєва, М. Константиновського, Г. Костюка та ін. На сучасному етапі інтенсивного застосування мультимедійних засобів у навчально-виховному процесі питаннями впливу ІТ та МЗН на здоров'я дітей займаються Т. Галковська, О. Краснова, В. Кудін, О. Павленко та ін.

Мета даної статті – на основі аналізу науково-педагогічних джерел виділити основні вимоги щодо використання мультимедійних засобів навчання, дотримання яких сприятиме підвищенню ефективності навчання, оптимізації працездатності учнів та зменшенню їх стомлення.

Відомо, що специфічні особливості пояснення навчального матеріалу за допомогою МЗН, комплексна взаємодія зорових та слухових подразників сприяють підвищенню рівня уваги й інтересу учнів до навчального матеріалу, активізують їх пізнавальну діяльність. Проте великий обсяг навчального матеріалу, а також підвищена середня швидкість потоку наукової інформації потребують від учнів напруження розумової діяльності, що може призвести до надмірного навантаження і швидкого стомлення, зниження працездатності.

Це особливо важливо враховувати в умовах систематичного застосування МЗН у навчально-виховному процесі, як засобів самостійного джерела інформації, що потребує від учнів активної аналітико-синтетичної діяльності, певного напруження зорових та слухових аналізаторів.

Аналіз наукових праць [3,4,8], а також нормативно-правових документів дозволяє зробити висновок, що показники ефективності МЗН виявляють єдиний багатофакторний комплекс, який відображає педагогічні, методичні, психологічні, технічні та ергономічні вимоги. Вітчизняні вчені, як правило, розрізняють такі вимоги до уроків з використанням МЗН: *педагогічні, психологічні та ергономічні.*

Розглянемо більш детально кожний з виділених аспектів.

Плануючи урок з використанням МЗН учитель повинен дотримуватись дидактичних вимог у відповідності до яких: чітко визначати педагогічну ціль використання МЗН у навчальному процесі; уточнити, де і коли він використовує МЗН на уроці в контексті логіки розкриття навчального матеріалу і своєчасності пред'явлення конкретної навчальної інформації; враховує специфіку навчального матеріалу, особливості класу, характер пояснення нової інформації.

Аналіз методичної та педагогічної літератури [2,7,9] дозволив виділити такі вимоги до МЗН:

- відповідність матеріалу, що передається МЗН навчальній програмі предмета, що вивчається, державним і освітянським стандартам;
- спрямованість на засвоєння навчального матеріалу курсу, що вивчається, та розвиток в учнів логічного мислення, просторових уявлень та уяви, мовлення, пам'яті тощо;
- відповідність сучасним науковим знанням у певній предметній області;
- наявність різномірних тренувальних вправ, що забезпечує індивідуалізацію і диференціацію процесу навчання: понятійного рівня (терміни, поняття, правила, теореми, явища, закони, непоширені речення, тощо); репродуктивного рівня: (використання обов'язкових для цього рівня понять, означень, правил, теорем, прийняття рішень за зразком, формування

вмінь та навичок учнів); творчого рівня (комплексне використання засвоєних умінь і навичок з урахуванням внутрішньо предметних і міжпредметних зв'язків; аналіз і оцінка інших точок зору та відповідей, узагальнення й висновки; тлумачення понять, правил, явищ тощо);

- наявність методичних рекомендацій, щодо обсягу навчального матеріалу, змісту, можливостей, способів його подання; гнучкість траєкторій вивчення навчального матеріалу;
- задоволення потреб учителів різної кваліфікації, крім жорсткого алгоритму навчання повинен включати підсистему конструювання власного алгоритму навчання;
- повинен функціонувати в умовах класно-урочної системи, що вимагає підтримки основних форм навчальної діяльності: індивідуальну, групову, індивідуально-групову;
- врахування вікових та психолого-педагогічних особливостей учнів; забезпечення можливості підтримки індивідуального напряму навчання: персональний облік виконаних учнем робіт та результатів контрольних.

Дослідження ряду авторів [1,4,6] показали, що заняття з використанням МЗН призводять до більшого напруження організму порівняно з іншими уроками. Найбільш вразливими виявляються зір, що призводить до, так званого, комп'ютерного зорового синдрому, центральна нервова і кістково-м'язова системи організму. Тому Постановою №9 від 30 грудня 1998 року вперше були затверджені державні санітарні правила та норми "Влаштування і обладнання кабінетів комп'ютерної техніки в навчальних закладах та режим праці учнів на персональних комп'ютерах" (ДСаПН 5.5.6.009-98). У правилах та нормах були встановлені ергономічні вимоги до приміщень та нормативи чинників, що створюються комп'ютерами під час їхньої роботи.

Так, у вимогах до організації режиму праці учнів з комп'ютерами було визначено, що а) до занять з ПК учні допускаються після інструктажу з техніки безпеки; б) режим навчальних занять учнів передбачає додержання регламентованої тривалості безперервної роботи з ПК, регламентованих перерв та їх активне проведення; в) робота з ПК повинна проводитися в індивідуальному режимі.

Відповідно до ДСанПіН 5.5.6-009-98 безперервна робота учнів з МЗН не має перевищувати:

- для учнів X – XI класів на 1-й годині занять до 30 хвилин, на 2-й годині занять 20 – хвилин. При спарених уроках безперервна робота не повинна перевищувати на першому уроці 25 – 30 хвилин; на другому – 15-20 хвилин;
- для учнів VIII – IX класів – 20 – 25 хвилин;
- для учнів VI – VII класів – до 20 хвилин;
- для учнів II – V класів – 15 хвилин;
- для учнів I класу – 10 хвилин.

Після безперервної роботи учнів з МЗН необхідно через кожні 20 – 25 хвилин роботи проводити вправи для профілактики зорової втоми протягом 1,5-2 хвилини; через 45 хвилин роботи з використанням комп'ютерів - фізичні вправи для профілактики загального стомлення.

Слід мати на увазі, що тривалість використання МЗН на уроках значною мірою визначається специфікою навчального предмета. Так, на уроках природничо-математичного циклу робота з МЗН повинна бути менш тривалою ніж на уроках гуманітарного циклу через те, що, як виявилось, особливо стомлюючими є перегляд фізичних та хімічних дослідів через перенавантаження формулами, графіками та схемами.

Не менш важливим є визначення психологічних вимог до використання МЗН у навчально-виховному процесі. Адже відомо, що зовнішні умови діють на людину через її внутрішні умови, якими є актуальний рівень розвитку психічних процесів, властивостей і станів, життєвий досвід. Тому раціональна організація навчальної діяльності неможлива без врахування внутрішніх – психологічних умов її виконавця [3].

Найперше для прийому інформації потрібна увага. Відомо, що в увазі розрізняють її стійкість, сконцентрованість, зосередженість, розподіл, переключення і обсяг. МЗН своєю новизною (яскравістю зображень, ілюстративністю) привертають мимовільну увагу учнів, водночас відвертаючи її від розповіді вчителя, відповідей однокласників і навіть від того, що демонструється за допомогою цих МЗН. З огляду на це потрібна певна адаптація, звикання учнів до технічного обладнання, щоб в центрі їхньої уваги на уроці були не самі МЗ, а інформація, що за їх допомогою передається.

МЗН зумовлюють переключення уваги учнів, а також розподіл її тоді, коли демонстрування супроводжується поясненнями вчителя, запитаннями, вказівками тощо. Існують певні обмеження і до обсягу уваги: як відомо, для людини можливе одночасне сприймання 4 – 6 розрізнених об'єктів, не пов'язаних між собою смисловими відношеннями. При наявності більшої кількості їх якась частина обов'язково залишається поза увагою. І цей фактор слід враховувати при використанні МЗН.

Те саме стосується і знання закономірностей сприймання. У сприйманні розрізняють, як відомо, його повноту, точність і швидкість. У різних учнів неоднаковий і рівень спостережливості, уміння бачити оточуючі предмети та їх ознаки. Пояснення вчителя, відповіді однокласників, демонстрування дослідів, різні засоби унаочнення учні сприймають неоднаково щодо виразності, яскравості, повноти. А це висуває цілий ряд специфічних вимог до застосування МЗН.

Для більш ефективного засвоєння матеріалу при використанні МЗН необхідно до мінімуму звести сторонні подразники; зорова і слухова інформація має подаватися у такій формі, яка б забезпечувала мінімальну кількість помилок при сприйманні і найменшу втомленість учнів, а також враховувала можливість виникнення ілюзій сприймання [8].

Певні вимоги, до застосування МЗН ставлять особливості пам'яті, зокрема довільного і мимовільного запам'ятовування. Виявлено, що за певних умов мимовільне запам'ятовування може бути продуктивнішим, ніж довільне. Високого рівня засвоєння матеріалу можна досягти і без спеціального заохочування тоді, коли запам'ятовування здійснюється в процесі виконання пізнавальних дій. Для цього потрібно забезпечити такі умови: 1) щоб матеріал, який треба засвоїти, виступав як основна мета роботи учня; 2) щоб учень виконував не окремі ізольовані дії, а систему взаємопов'язаних дій з матеріалом, коли результат виконання одного завдання стає засобом розв'язання наступного (те, що було метою попередньої дії, входить в наступну як засіб досягнення нової мети) [6]. Це означає, що в кінцевому підсумку весь навчальний процес має бути організований в єдину ієрархічну систему навчальних завдань. Знайти в ній місце матеріалові, який подається за допомогою МЗ, – значить істотно полегшити учням засвоєння знань, умінь і навичок, передбачених програмою.

Запам'ятовування – не самоціль, а засіб оволодіння знаннями. Як відомо, пам'ять в учнів не однакова за швидкістю, міцністю й точністю. Пряме відношення до застосування МЗН мають образний і вербальний типи пам'яті. Учні з образним типом краще запам'ятовують предмети, картини, кольори, обличчя тощо., а з вербальною пам'яттю – слова, числа, формули. Одні краще запам'ятовують те, що сприймається зором, інші – на слух або за допомогою рухових відчуттів. Цю обставину не важко врахувати, урізноманітнюючи матеріал та способи його подачі.

Потребує уточнення і віковий аспект використання МЗН.

Висновки. Таким чином, впровадження МЗН у навчально-виховний процес має обов'язково узгоджуватися з дотриманням педагогічних, психологічних та ергономічних вимог щодо їх безпечного й ефективного використання, що, в свою чергу, повинно сприяти збереженню оптимального рівня працездатності і функціонального стану організму учнів протягом навчального часу.

Література

1. Автоматизированное рабочее место учащегося: эргономика и гигиена / В. Бондаровская [и др.] // Информатика и образование. – 1988. – № 4. – С. 71 – 75
2. Антонов В.М., Думан Л.О. Вимоги до створення електронного підручника (на основі досвіду викладання історії) // Комп'ютер у школі та сім'ї №6, 2004. – С. 27 – 29
3. Баєв Б.Ф. Психологічні вимоги до використання ТЗН // Радянська школа. – 1971. – № 6. – С. 40 – 45
4. Галковська Т. У тенетах мережі // Дзеркало тижня. – 2002. – 17 серпня С.90
5. Костюк Г.С. Избранные психологические труды / под ред. Л.Н. Проколюченко; АПН СССР. – М.: Педагогика, 1988. – 301 с.
6. Краснова О. А. Излучение компьютера и здоровье детей / О. А. Краснова, И. В. Левченко // Информатика и образование. – 1995. – № 1. – С. 113 – 115
7. Редько В.Г. Дидактико-методичні підходи до конструювання змісту електронних підручників з іноземних мов для середньої школи / В.Г. Редько С.І. Карп, О.В. Кохан // Комп'ютер у школі та сім'ї. – 2004. – №2. – С. 7 – 10
8. Сичов В.Г., Мозговий В. М. Аудіо візуальні засоби навчання в школі. (методичний посібник для студентів педагогічного університету). – Х., 1998. – 120с.
9. Щербань П.М. Прикладна педагогіка: Навч.-метод. посіб. – К.: Вища шк., 2002. – 215 с.

ІСТОРІЯ ПЕДАГОГІКИ

О. Бочарова

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

УДК 371.212.3

СИСТЕМА ВИЯВЛЕННЯ, НАВЧАННЯ ТА ПІДТРИМКИ ОБДАРОВАНОЇ МОЛОДІ В ОКРЕМИХ КРАЇНАХ (ІСТОРИЧНИЙ АНАЛІЗ)

У статті розглянуто систему виявлення, навчання та шляхи підтримки обдарованих людей в різних країнах світу (США, Ізраїль, ФРН).

Ключові слова: обдарованість, система виявлення та підтримки обдарованих дітей.

Е. Бочарова

– кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки

Горловского государственного педагогического института иностранных языков

СИСТЕМА ВЫЯВЛЕНИЯ, ОБУЧЕНИЯ И ПОДДЕРЖКИ ОДАРОВАННОЙ МОЛОДЕЖИ В ОТДЕЛЬНЫХ СТРАНАХ (исторический анализ)

В статье рассмотрена система выявления, обучения и поддержки одаренной молодежи в отдельных странах (США, Израиль, ФРГ).

Ключевые слова: одаренность, система выявления и поддержки одаренных детей.

Helena Bocharova

– Assistant Prof. at the chair of Pedagogic in Horlivka State Pedagogical Institute of Foreign Languages

THE SYSTEMS OF RECOGNITION, PROMOTION AND DEVELOPMENT OF TALENTS IN SELECTED COUNTRIES (From a historical perspective)

The topic under consideration is the system of education, promotion and education of talented youth in selected countries (the USA, Israel, Germany).

Keywords: endowments, system of education and promotion of talented children.

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок з важливими науковими чи практичними завданнями. На сучасному етапі розвитку суспільства в освітньому і науковому просторі актуальними є питання розвитку творчості, здібностей й захопленості особистості. Виявлення різних видів обдарованості дитини – це, передусім, врахування широкого спектра здібностей, які повинні отримати визнання і можливості розвитку. Відмінності між видами обдарованості не можуть розглядатися без урахування мотивації, самооцінки, саморозвитку й інших індивідуальних особливостей особистості, від яких залежить реалізація здібностей. Досвід та успіхи найбільш розвинених країн світу у галузі науки, культури та освіти свідчать про необхідність перебудови системи навчання з метою створення умов для обдарованої молоді, проявляти свої особливості, розвиватися відповідно своїм схильностям. Тому вивчення зарубіжного позитивного досвіду в цьому питанні окремих країн буде корисним для України.

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. Теоретичну основу дослідження становлять наукові положення теорії та концепцій із таких проблем: питань виявлення та розвитку обдарованості учнів (В. Крутецький, О. Кульчицька, Б. Теплов); психологічних основ та структури обдарованості (Дж. Гілфорд, Н. Лейтес, О. Матюшечкін, Дж. Рензулі, Стенлі, Л. Термен, Г. Холл.), психологічної теорії творчої особистості та її розвитку (Д. Богоявленська, В. Моляко). Стаття присвячена історичному аналізу системи виявлення та підтримки обдарованої молоді в окремих країнах.

Формулювання цілей статті (постановка завдання). Мета статті полягає в розгляді системи виявлення, навчання та підтримки обдарованих дітей починаючи зі Стародавнього Китаю та закінчуючи сьогоденням.

Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів. Перші згадки про обдарованість зустрічаються у Стародавньому Китаї у листах Конфуція (551–479 до н.ч.), який вважав важливим завданням пошук талановитих дітей, розвиток їхніх здібностей, підтримка і виховання їх таким чином, щоб служили всьому народові, бо вони є даром Божим, що становить основний скарб розвитку культури [1, с.21].

У Стародавньому Китаї ще за часів Конфуція існувала добре розвинена і організована система виявлення обдарованих дітей. Країна мала свої відпрацьовані критерії і методи ідентифікації талантів. Спеціальні імператорські комісії чітко виконували свої обов'язки в усіх провінціях країни тісно співпрацюючи з будинками мандаринів. Система ідентифікації талантів враховувала такі здібності дитини як: особливості зору та слуху, добру пам'ять, здатність до логічного мислення, творчу фантазію. Ці критерії відбору стосувалися всіх дітей, навіть якщо вони були з найбідніших родин і віддаленої провінції їм пропонувалось виховання в будинку мандарину чи при імператорському дворі. Виховання в «чужому будинку» було справою добровільною, і діти, які не хотіли могли залишатися в своїх родинях.

Мабуть, Китай був першою країною у світі, яка ввела систему конкурсів на важливі державні посади. До уваги бралися літературні здібності, вільне висловлювання (писання віршів) та інші форми творчої фантазії. Переможці конкурсів – кандидати на державні посади були звичайні люди виховані при дворі, які розкрили свій талант пройшовши складні випробування імператорської комісії. Було відмічено, що діти, які залишалися в родинях з часом втрачали свої здібності.

Ідентична система централізованого виявлення талантів застосовувалася в XVI столітті в турецькій імперії у часи правління Сулеймана II Великого (1520–1560). За його ініціативи ціла османська імперія була розподілена на округи, а спеціальні люди (пошукувачі талантів) розшукували і забирали з родин незалежно від згоди батьків обдарованих і талановитих дітей для навчання при дворі. Там, в спеціальній школі, діти вивчали мусульманську релігію, воєнне мистецтво, східні єдиноборства, природничі науки й філософію, виховувалися у дусі любові до турецької землі, що згодом принесло плоди розвитку і процвітання імперії [1, с. 22].

Більш демократичний підхід до проблеми ідентифікації і навчання талантів був в Античній Греції. На думку Платона, для того щоб перевірити здібності талановитої людини необхідно поставити перед нею важке і складне завдання. Людина, яка не розчарувалася своєю поразкою нагороджувалася, а та, яка швидко відмовлялася від розв'язання проблеми, не підтримувалася незалежно від рівня здібностей, тому що не було жодної надії на її видатні досягнення в майбутньому.

В сучасних умовах, першим, хто підняв проблему відповідної освіти талановитої і обдарованої дитини на державному рівні був президент Сполучених Штатів Америки Т. Jefferson (1743–1826), який стверджував: «Маємо надію розвивати і підтримувати кожен талановиту людину, незалежно з якого вона середовища, бідного чи багатого. Ми докладемо зусиль, щоб ці таланти не були змарновані, а були підтримані [4, с. 3]». Він запропонував, щоб обдарована молодь навчалася за кошти держави.

У 1970–тих рр. XX століття особливо чітко відстежується зацікавленість Сполучених Штатів Америки проблемою обдарованих і талановитих людей. Припускалася думка, що такі дії країни були пов'язані з значними досягненнями Радянського Союзу і комуністичних країн: запуск першого супутника, музичні, спортивні здобутки, досягнення в сфері астронавтики й гідроакустики. Радянські наукові успіхи у 1960–1970 тих рр. XX століття викликали зміни в цілій політиці США. Всі фінансові дії були скеровані на підтримку педагогічних ініціатив, досліджень та освіту у цілому. Наслідком чого стало зростання зацікавленості проблемою вияву і навчання талановитої молоді.

У 1975 році за ініціативи англійського Товариства обдарованої дитини в Лондоні була проведена Перша Світова Конференція з проблем обдарованості (World Conference on Gifted and Talented Children), в ході якої була заснована Всесвітня Рада для Обдарованих і Талановитих Дітей. Місія Всесвітньої Ради для Обдарованих і Талановитих Дітей – сконцентрувати увагу світового співтовариства на обдарованих і талановитих дітях та гарантувати реалізацію їх потенціалу на благо всього людства.

На даний час Всесвітня Рада є найбільш авторитетною організацією, що об'єднує у планетарному масштабі континентальні і регіональні федерації, національні союзи, а також творчих педагогів, дослідників, батьків, освітні установи, що займаються питаннями обдарованості.

Всесвітня Рада співпрацює з провідними всесвітніми, регіональними і національними організаціями (Deutsche Gesellschaft für das hochbegabte Kind, National Association for Gifted Children (NAGC), Talented und Gifted (TAG), Council for Exceptional Children, Gifted Child Society), консулює уряди країн щодо питань освіти, встановлює і присуджує міжнародні нагороди, організовує всесвітні конференції. Азіатсько-Тихоокеанська і Латиноамериканська Федерації, Європейська Рада Обдарованих Людей (ЕСНА), Євроталант (Eurotalent) та Національні союзи США, Великобританії та інших країн є членами Всесвітньої Ради.

У 1985 році до Всесвітньої Ради (World Council) входило 40 країн. У червні 2007 року партнером і представником Всесвітньої Ради в Україні стала Всеукраїнська молодіжна громадська організація «Союз обдарованої молоді» (Union of Gifted Youth).

Кожні два роки відбуваються зустрічі і конференції у різних країнах світу, в яких беруть участь представники всіх міжнародних організацій, обмінюються досвідом. II конференція відбулася в 1977 році в Сан-Франциско, III – 1979 році в Єрусалимі, IV – в 1981 році в Монреалі, V – в 1983 році в Мілані, VI – 1985 році в Гамбурзі, VII – в 1987 році в Мадриді, XVIII – в 2005 році в Нью-Орлеані [1, с. 24].

Інформація про діяльність міжнародних організацій, що займаються проблемою освіти обдарованих учнів публікується у таких журналах як:

- „Proceedings World Conference of Gifted and Talented Children" – публікує важливі доклади та доповіді з чергових світових конгресів;
- „Gifted Education International" – публікується в Лондоні й висвітлює інформацію про міжнародну роботу і досягнення в цій сфері;
- „Newsletters World Gifted" – розсилається усім членам країн, висвітлює інформацію про новітні досягнення та результати досліджень, публікації, міжнародні конференції, дослідницькі програми;
- „Gifted International" – висвітлює ситуацію в сфері підтримки талантів в країнах – членах Ради, до складу редакційного комітету входять представники декількох країн: (Філіппіни, Нігерія, Мексика, Франція, Англія, Німеччина, Ізраїль, Іран) [1, с. 25].

У 1987 року за ініціативи групи європейських психологів і педагогів, що займаються проблемою обдарованих людей виник Європейська Рада Обдарованих Людей (European Council for High Ability – ЕСНА).

Мета цієї організації: дослідження розвитку потенційних людських здібностей протягом всього життя; публікації результатів наукових досліджень, що стосуються виявлення й підтримки обдарованих людей в різному віці. Представники організації намагаються довести усьому світові, що обдаровані люди вимагають особливої підтримки та умов, що робить можливим розкриття їх здібностей;

Однак, це не означає створення еліти ізольованої від щоденних проблем, а навпаки групи людей, зацікавлених проблемами суспільства. ЕСНА – це переконання того, що багато важливих проблем не можуть бути вирішеними тільки в межах однієї країни. Такі проблеми як безробіття, наркоманія, злочинність, боротьба з насиллям, охорона здоров'я, голод, тероризм, забруднення атмосфери повинні бути вирішені тільки спільними зусиллями розумних та інтелектуальних людей. Одним з головних завдань – створення міжнародної мережі людей зацікавлених проблемами талантів, як теоретиків так і практиків – спеціалістів з різних галузей науки, мистецтва, суспільно-політичної діяльності.

Навчання обдарованих дітей й підтримка у США.

Сполучені Штати Америки вже тривалий час працюють в галузі наукових досліджень і педагогічних експериментів, що пов'язані з виявом та навчанням молодих талантів. Багато своїх робіт цій темі присвятили: Т. Jefferson, В. Maxwell, Л. Hollingworth, Л. М. Terman.

Протягом останніх 100 років ми спостерігаємо в цій країні суттєві зміни в підході до цього питання [4, с. 5]. З другої половини ХХ століття, під час Другої світової війни, уся увага дослідників, педагогів, психологів, людей зацікавлених проблемами обдарованості

зосереджувалася головним чином на спеціальних і загальних здібностях, інтелектуальному рівні розвитку та творчості людини. Дослідження проводилися за допомогою стандартних психологічних тестів, що дозволяли виміряти рівень інтелекту та інтелектуальні здібності. Результати досліджень були висвітлені в роботах Дж. Гилфорда, Л. Термена.

Поступово зростає кількість робіт, в яких розглядається роль родинного середовища, міжособистісні зв'язки в родині, школі, професійна кар'єра, система цінностей та вплив на розвиток здібностей.

На допомогу приходять контрольні дослідження. Перше дослідження групи Термена було проведено у 1921 році, в якому взяло участь 1 500 учнів каліфорнійських шкіл з високим рівнем інтелекту ($K.I. = 140$). Планувалося, що це будуть довгострокові дослідження. Після 7 років були проведені перші контрольні дослідження цієї групи, а результати опубліковані в 1930 році, наступні дослідження відбулися в 1947, 1968 й 1978 рр. (останнє після 57 років від початку дослідження, тобто коли підлітки пішли вже на пенсію). Аналіз досліджень підтвердив роль особистісних факторів, середовища в професійній кар'єрі та життєвих досягненнях досліджуваних [1, с. 27–28].

На переломі 1970–1980 рр. відбулися наступні зміни, що стосувалися ідентифікації та навчання талановитої молоді.

У 1980–тих рр. система навчання обдарованих дітей в США спиралася на два принципи: мінімум сепарації, максимум інтеграції зі школою.

Результати досліджень першої половини ХХ століття свідчили, що «олімпійські чемпіони» і випускники спеціальних класів для обдарованих дітей відчували серйозні труднощі в життєвих ситуаціях, міжособистісних контактах, пристосуванні до суспільного життя. В засобах масової інформації почалась розповсюджуватися думка, що «олімпійці не виправдовують сподівань». Звідси спад ентузіазму в школах і спеціальних класах для обдарованої молоді. Було оголошено новий принцип: мінімум ізоляції – максимум інтеграції.

З кінця 1980–тих рр. в США функціонує 8 типів шкіл для талановитих дітей, популярність яких в масштабі країни зростає у вигляді піраміди.

- Основу піраміди складають найбільш масово представлені в США школи, в яких навчається більшість обдарованих учнів (в звичайних класах, викладають звичайні вчителі);
- Наступний рівень піраміди займають звичайні школи, де навчання обдарованих учнів відбувається під наглядом психологів–консультантів;
- Третій тип – звичайні школи в яких обдаровані діти крім виконання стандартної програми вивчають додаткові предмети і мають додаткові заняття, що відповідають їх здібностям;
- Четвертий тип – звичайні заняття для обдарованих учнів, плюс додаткові позашкільні заклади;
- П'ятий тип – програма навчання обдарованих дітей частково наближена до програми навчання в спеціальному класі;
- Шостий тип – програма навчання відповідає вимогам спеціального класу;
- Сьомий тип – навчання в спеціальних школах;
- Восьмий тип – вершину піраміди становлять школи–інтернати для обдарованих учнів (найменша кількість) [4, с. 10].

Поряд з цією моделлю в США функціонує система підтримки талантів в основу якої покладено дві моделі:

1. Модель Дж. Рензуллі, що спирається на взаємодію трьох чинників: здібності, креативність, захоплення й необхідність дотримання трьох етапів в розвитку талантів: дослідження, тренінги і творчий підхід при розв'язанні проблем та завдань [1, с. 29].
2. Модель Stanley, реалізована D. Hopkins в Університеті Балтимора, що спирається на принцип прискореного навчання [1, с. 29].

Гідна уваги американська програма підтримки обдарованих дітей „Astor”, розроблена і впроваджена в життя V. Ehrlich у 1972 році. В програмі освіта обдарованих дітей відбувається в двох взаємодоповнюючих рівнях: інтелектуальному і суспільно–емоційному. Перший (інтелектуальний) обіймає академічне навчання (читання, рахування, малювання),

чіткість логічного мислення, міркування, швидкість в вирішенні проблем та розвиток інтересів дитини.

Другий рівень стосується суспільно-емоційного розвитку учня: формування почуття відповідальності за власне життя і вчинки; школа намагається, щоб дитина на кожному етапі свого життя могла відповісти на запитання, хто я? навіщо живу? – здатність самостійно і свідомо відповісти на ці питання вважається важливим особливо в ранньому дитинстві; поважне ставлення до чужої роботи і предметів щоденного використання; виховання почуття відповідальності за спільне добро (класне, шкільне, родинне); уміння бачити потреби іншої людини; знання про існуючі цінності такі як: добро, правда, краса, справедливість і того, що кожний може сприяти їх розвитку в міру своїх можливостей; уміння сприймати іншу точку зору; розвиток почуття власної, унікальної цінності; уміння радіти життю та ділитися своєю радістю з іншими.

Програма „Astor” охоплює дітей віком від 4 до 9 років. Вимогою програми є щоб обдаровані діти знаходилися в звичайній школі, звичайних класах в яких навчаються діти, що мають проблеми з навчанням.

Вчителі, що працюють в школі підготовлені до роботи з певним типом дітей, вони проходять постійно перепідготовку, підвищують педагогічну кваліфікацію, обмінюються досвідом з колегами.

В школах, в яких діє програма „Astor” робиться акцент на сприятливій атмосфері в навчанні. Адміністрація школи, педагогічний колектив доброзичливо ставляться до дитини, проявляють зацікавленість до потреб та її захоплень. Школа докладає багато зусиль, щоб дитина відчула радість від навчання, з бажанням ходила до неї. Вже в ранньому віці дитина повинна навчитися нести суспільну і громадську відповідальність за свої вчинки. Програма „Astor” спонукає вчителів до позакласної та позашкільної діяльності. Вони разом з учнями відвідують музеї, галереї, підприємства, різні установи, вирішують складні завдання [4, с. 10–11].

Крім експериментальних шкіл в США організують різного роду олімпіади, конкурси для обдарованих дітей, що стимулюють їх інтелектуальну і творчу активність. Популярним є конкурс «Одіссея розуму» (Odyssey of the Mind), започаткований у 1978 році Т. J. Gourley і S. Miclus.

Олімпіади проводяться в трьох різних вікових категоріях: I – учні 5 класу, II – 6–8 класів, III – 9–12 класів. В 1990–тих рр. в Олімпіадах прийняло участь понад 1500 учнів з 30 штатів [1, с. 30–31]. Сьогодні Олімпіади носять міжнародний характер, в них беруть участь діти з усіх країн світу.

Починаючи з 1972 року в США спостерігається зростання кількості шкіл та позашкільних закладів для обдарованих учнів, проводяться регіональні, міжнародні конференції присвячені проблемі обдарованості, університети впроваджують цю тематику в програми підготовки учителів, щороку збільшується бюджет та фінансування, зростає кількість членів National Association for Gifted Children, виникає багато нових товариств та періодичних видань.

Підтримка обдарованих учнів в Ізраїлі

В Ізраїлі, як і в США, широкомасштабне зацікавлення проблемою обдарованих учнів та молодих талантів відбулося на переломі 1960–1970 – тих рр. XX століття. В той час виникли перші „Enrichment centers” – центри, що надавали допомогу обдарованим і талановитим дітям [1, с. 31]

У 1968 році Е. Landau (1991) було створено Молодіжний інститут допомоги мистецтву та науці (Young Persons Institute for the Promotion of Art and Science), робота якого була спрямована на підтримку талановитої молоді.

За статутом інституту, обдаровані учні залишалися в родинному середовищі, ходили до звичайних шкіл, але установа надавала дітям різні можливості розвитку здібностей і стимулювала різними спеціальними програмами, що реалізувалися завдяки досвіду спеціалістів в даній галузі, найчастіше педагогами вищих навчальних закладів.

Основне завдання закладу – це спроба зрозуміти дитину, її внутрішній світ, світ уявлень та почуттів, оточення ровесників. Педагоги та персонал Інституту намагаються зацікавити обдарованих дітей проводячи різні конкурси, майстер-класи, організують курси для вчителів створюючи відповідну атмосферу в якій дитина почуває себе захищеною

і щасливою. Працівники Інституту звертають особливу увагу на розвиток емоційного стану дитини, її самореалізацію, дітей переконують у тому, що кожна людина є унікальною і представляє цінність для країни.

Інститут проводить заняття в трьох напрямках:

1. математично–природничі науки (астронавтика, астрономія, електроніка, біологія й хімія);
2. гуманістично–суспільні (археологія, латинь, наука ієрогліфів, філософія мистецтво;
3. мистецтво (риторика, театр, кінематографія, живопис, музика, художня фотографія).

Під час літніх канікул працівники разом з дітьми організують так званий місяць творчої активності, під час якого спільно працюють над розв'язанням різних практичних і теоретичних проблем, розважаються та пізнають світ. В процесі відпочинку організують так звані малі симпозіуми з певної тематики, під час яких молодь разом з професорами, експертами вирішують питання важливі для Ізраїлю, наприклад: конфлікт на ближньому сході, ізраїльсько–арабські відносини, тероризм, забруднення середовища.

Увесь персонал Інституту співпрацює з дорадчим комітетом інституту. На повістку виносяться проблеми навчання окремих учнів, обговорюються методи, що застосовуються в процесі навчання. До роботи залучені психологи, що спостерігають за емоційним станом дитини, її інтелектуальним рівнем розвитку, ступенем засвоєння знань, умінь і навичок, допомагають в вирішенні особистісних проблем дітям з порушеним розвитком. У 1995 році допомогою Інституту скористалися 2 600 дітей віком від 5–15 років. Крім Інституту Е. Landau в Ізраїлі функціонують численні „Enrichment centres". Протягом перших 10 років з дня заснування в них навчалася майже 6 тисяч дітей віком від 6–17 років, що склало 30–40% населення дітей та молоді в країні [1, с. 31–33]

Підтримка обдарованих учнів в ФРН

Після дискусій на тему нацистських експериментів, проблема талантів, подібно як і тема раси в післявоєнній Західній Німеччині була темою табу. Не було жодної публікації, не існувало жодної організації, яка б займалася проблемою здібностей та обдарованості. Ситуація змінилася радикально на переломі 1970–1980 тх рр. XX століття [1, с. 33].

Поворотним пунктом стала Світова Конференція (World Council) в Єрусалимі у 1979 році, в ході якої, під час виступу одного з доповідачів, прозвучала фраза, що Федеративна Республіка Німеччина в сфері підтримки талантів належить до «недорозвинених країн» (unterentwickeltes Land), що визвало шок та здивування серед учасників, оскільки німецька педагогічна школа мала добру репутацію не тільки в країнах Європи, а також в Азії, а світові діячі, дослідники в сфері навчання обдарованих учнів спиралися на німецьких класиків (Фрейда, Адлера). Така провокаційна заява стала політичним прийомом мобілізувавши Бундестаг до роботи над цією темою і визнавши її пріоритетною.

Підтримка обдарованих дітей після конференції стала важливою проблемою що неодноразово піднімалася владою країни під час роботи парламенту.

Німці стали активними учасниками конференцій зайнявши важливі позиції в Світовій Конференції (World Council) та міжнародних організаціях. Незвичайно активною стала організація Deutsche Gesellschaft für Hochbegabtes Kind, яка піднімала і вирішувала питання підтримки обдарованих дітей, публікувала спеціальні книги, брошури, інформацію для батьків, педагогів, педіатрів, що містили інформацію про діагностику здібностей, форми підтримки обдарованих учнів.

В середині 1980–тих рр. XX століття в Німеччині діяло 5 великих центрів, що займалися дослідженнями талановитих дітей: у Франкфурті– Deutsche Institut für Internationale Pädagogische Forschung – центр наукової документації і інформації що займався дослідженнями та формами навчання талановитих дітей, в Мюнхені – Max Planck Institut für Psychologische Forschung – ніс відповідальність в міжнародному масштабі за аналіз літератури у сфері теоретичних та емпіричних досліджень факторів, що сприяють розвитку здібностей, в Бонні – Institut Psychologie Universität – здійснював верифікацію діагностичних методів, в Гамбурзі – Universität Bundeswey – проводив дослідження впливу мотивації на розвиток обдарованих учнів, в Гамбурзі діяв Консультативний Центр, що надавав консультації для всієї ФРН.

Статистичні дані свідчать, що Німеччина вже в 1980–тих роках активно і послідовно працювала в цьому напрямку займаючись цією проблемою в рамках світового масштабу [1, с. 34]. Гідні уваги і наукового вивчення німецькі ініціативи щодо роботи шкіл і форм введення молодих талантів в різні сфери суспільного й політичного життя.

Ефективною є система підтримки талантів в освітянській політиці Китаю, Кореї, Індії. Ці країни заснували Азіатську Раду для роботи з обдарованими учнями, яка щорічно організовує міжнародні зустрічі, конференції, конгреси на прикладі «World Council», (The 8 th Asia – Pacific Conference on Giftedness, 2004 Seoul Korea) [1, с. 37].

Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок у даному напрямку. Системи виявлення та підтримки талантів мають чисельні доробки в світовій психолого–педагогічній літературі. Однак, незважаючи на велику кількість публікацій з цієї теми, проведених досліджень на національному, міжнародному рівнях, кількість симпозіумів, конгресів її основні питання залишаються відкритими: Чому ми бажаємо виховати талановиту людину? Кого ми визнаємо за талановиту людину? Того, хто володіє спеціальними або загальними здібностями, або того, хто відрізняється високим рівнем мотивації? ...

Список проблем пов'язаних з цією темою можна продовжувати до безкінечності. Однак, ми зупинимося лише на головних, що стосуються підтримки обдарованих людей, систем навчання та виховання. Немає надійних рецептів і алгоритмів рішень. На думку К. Урбана [4, с. 54] «При проведенні наукових психолого–педагогічних досліджень, при обговоренні теми обдарованих дітей потрібно враховувати історичний, філософський та політичний контекст проблеми, яка ніколи не залишала байдужим ні суспільство ні політичні системи. У всіх оцінках, методах, формах не можна забувати про дитину. Потрібно дарити їй радість, свободу, свою любов, не можна забувати про її індивідуальність і завжди пам'ятати, що вона людина, яка повинна знайти своє місце у сучасному світі».

Література

1. Manturzewska Maria: Systemy wykrywania, promowania i kształcenia talentów w wybranych krajach // W: Wybrane zagadnienia edukacji uczniów zdolnych / pod redakcją naukową Wiesławy Limont i Joanny Cieślakowskiej. – Т. 1. – Kraków: Oficyna Wydaw. „Impuls”, 2005. – S. 21–41.
2. Stanley J. C. Identifying and Nurturing the Intellectually Gifted, „Phi Delta Kappan”, 58, 234–237.
3. Terman L. M. Mental and Physical Traits of a Thousand Gifted Children, Stanford, Stanford University Press.
4. Urban K.K. Hochbegabtenziehung weltweit, BMBW Studien, Bildung Wissenschaft Nr. 9, s. 152.

Е.Будаговская

– соискатель кафедры педагогики КЭГИ

АСПЕКТНЫЙ ПОДХОД К ОБСУЖДЕНИЮ ПРОБЛЕМ ОБРАЗОВАНИЯ В РАБОТЕ Б. ГЕРШУНСКОГО «ФИЛОСОФИЯ ОБРАЗОВАНИЯ ДЛЯ XXI СТОЛЕТИЯ»

У статті аналізуються філософсько–педагогічні погляди на проблеми освіти у роботі Б. Гершунського «Філософія освіти для XXI століття». Розкривається аспектний підхід автора що до обговорення проблем освіти.

Ключевые слова: образование, философия, аспектный подход, педагог, учитель.

The philosophic–pedagogical views on educational problems in the book “Educational philosophy for XXI century” by B. Gershunskiy are analyzed in the article. The author’s aspect point of view on educational problems is disclosed.

Keywords: education, philosophy, aspect point of view, pedagogue, teacher.

Постановка проблеми. Обсуждаемая книга Б. Гершунского, вышедшая в 1998 году в Москве – крупное научное явление в педагогической науке Российской Федерации, имеющее международное значение не только в рамках СНГ, но и Западной Европы в целом. Мы расцениваем данную книгу как фундаментальное исследование, равного которому на постсоветском образовательном пространстве нет. В ней рассматриваются системные основания философии образования, предопределяющие стратегические приоритеты многоплановой образовательной деятельности в XXI веке.

В книге автор раскрывает сущность философии образования как междисциплинарной системы знаний о ценностях – целевых, содержательно–процессуальных и результативных

компонентах обучения, воспитания и развития человека на разных этапах его жизненного пути. И показывает также возможности технологизации и практической ориентации философско–образовательных доктрин для решения актуальных и прогностических проблем политики и стратегии развития образования, разработки теоретических образовательных концепций и их эффективной реализации в повседневной педагогической практике. В гипотетическом плане автор обсуждает глобальные цивилизационные проблемы развития образования в долгосрочной перспективе, в третьем тысячелетии.

Цель статьи. Изучить аспектный подход к обсуждению проблем образования в книге Б. Гершунского с позиций потребностей практики современного образования и найти те перспективные наработки в его труде, которые могут быть использованы в современной украинской школе.

Изложение основного материала. Книга Б. Гершунского является логическим продолжением педагогической мысли, накопленной за предыдущие годы непосредственно самим автором, его современниками и предшественниками. В частности, мы склонны усмотреть некую скрытую связь и какое–то сходство его книги с книгой С. Гессена и по существу и по форме. Если посмотреть на форму, то тот и другой авторы предпочли использовать литературные источники со ссылками не на библиографический список по алфавиту, а со ссылками на замечания по содержанию, представленные отдельно либо в конце каждой главы (Гессен), либо в конце книги (Гершунский). Просматривается сходство и по существу. Оба автора пытаются осмыслить проблемы образования с позиций собственных философско–педагогических взглядов (первый – проблем его времени, а второй – на дальнюю перспективу). Общность просматривается также и в их глубокой любви и уважении как самой педагогической науке, так и профессионально–педагогической деятельности.

Книга Б. Гершунского позволяет каждому, кто внимательно прочтет ее, смотреть на образование обновленными глазами в особом философском ракурсе – в динамике и развитии, в противоречиях и их единстве, во взаимопереходах противоположностей, в отрицании отрицания по Гессену. И не только смотреть, но и увидеть проявление в образовании как разрушительных, так и созидательных сил, соответственно и адекватно реагировать на них.

Обзор глав и их составных частей (параграфов) книги показывает и в какой–то степени отражает логику движения философско–педагогической мысли автора от исходного рубежа до завершающего, а изучение и осмысление содержания – движение мысли по существу обсуждаемых проблем.

В предисловии автор высказал очень важную мысль о том, что образовательная деятельность является всеохватывающей сферой *созидания личности* человека. Человека не только разумного, но и высоконравственного, духовно богатого, *знающего* смысл своей жизни, *верующего* в возможность его достижения, целенаправленно и активно *работающего* во имя наиболее полной жизненной самореализации [1, с. 8,].

И далее речь идет об учителе, преподавателе, педагоге, которому и предстоит осуществлять великую функцию созидания. И чтобы исполнять данную функцию, он должен быть *мыслителем*, ощущающим всю полноту возложенной на него священной ответственности за судьбу доверившегося ему Человека, за его духовное, интеллектуальное, физическое здоровье. За будущее своей страны, всей человеческой цивилизации [1, с. 8].

Исходная позиция автора абсолютно верная и справедливая, против которой возражать противоестественно. Но с точки зрения философского видения и понимания образования, она требовала существенных уточнений, без которых высказанная мысль или позиция оказывается односторонней и в какой–то степени недосказанной и потому в реальной жизни не осуществимой. Иначе, она может приниматься на уровне должного (желаемого), но не сущего (реального). Это означает, что учитель может и не быть мыслителем в авторском понимании этого слова и не ощущать всего того, что возлагается на него обществом. И сможет ли он в этом случае выполнять функцию созидания?

Возникает вопрос, какие же оговорки нужно внести? Ответ вытекает из видения философской природы образования. Это означает, что образованию присуща не только одна функция со знаком плюс, но и вторая – со знаком минус (признание единства и борьбы противоположностей). Со знаком плюс – это функция созидания, со знаком минус – функция разрушения. Философия учит, там где идет созидание, там всегда присутствует и

разрушение. Ничего (никого) создать невозможно, не разрушив чего-то (кого-то). Какой из этих процессов на том или ином отрезке времени (этапе) противоборства доминирует и побеждает, решают законы жизни, обстоятельства и фактор времени и пространства.

Следовательно, говоря о созидательной функции образования нельзя умалчивать и об обратной стороне – о разрушении. Мы имеем в виду разрушение личности, тех, кого «образовывают», и тех, кто «образовывает», т.е. законодателей, исполнителей законов – управленцев и организаторов, и исполнителей воли управленцев – учителей и преподавателей (педагогов). Не признавать данный факт – значит грешить против философско-педагогического видения того, что реально происходит в образовательном пространстве.

Вторая оговорка была необходима при обсуждении роли учителя – педагога в системе образования на длительную перспективу. Нет слов, роль учителя велика и трудно оспаривать то, что в его руках находится фактически судьба подрастающего поколения. Но такого учителя, который обладает высочайшим уровнем профессионализма, образованности, нравственности, гражданственности, физического здоровья и культуры в массовом исчислении нет.

Вот здесь и нужна была оговорка, что в реальной жизни на сегодняшний день число таких профессионалов-практиков едва ли составляет хотя бы одну треть от их общего числа, скорее, по грубым прикидкам и личным ощущениям в ходе личной профессионально-педагогической деятельности, значительно меньше одной трети.

По одному из законов природы и мироустройства, в частности закона симметрии – такое же число профессионалов оказывается на противоположном уровне, т.е. на самом низком или начальном. Большая же часть профессионалов-педагогов находится посередине, т.е. на среднем уровне, который обновляется за счет систематического пополнения представителей того и другого уровней. Такова философия жизни, которую изменить невозможно ни в XXI веке, ни в третьем тысячелетии.

Так что ставка на учителя как великого мыслителя имеет существенные ограничения, и ориентирована на незначительный слой профессионалов высокого уровня. Оптимизм, не подкрепляемый реальностью и практицизмом, может стать не столько полезным, сколько вредным явлением в сложной сфере образования.

Свой подход к понятию «образование» автор назвал *аспектным*, в соответствии с которым выделили четыре аспекта. Против трех из них (система, процесс, результат) возражений нет, а вот тот, который выдвинут на первое место – образование как ценность – вызывает сомнения и потому требует особых размышлений. Если бы речь шла только об образованности, как таковой, присущей той или иной личности, тому или иному сообществу, народу, нации, то она действительно является ценностью. Но как только мы переносим понятие «ценности» на образование в его аспектном понимании, то сразу возникают непреодолимые коллизии и противоречия. В самом деле, может ли быть ценностью сложившаяся система образования, если она далека от совершенства, или еще хуже, не столько созидает личность растущего и взрослеющего человека, сколько разрушает или сдерживает, подавляет, ограничивает ее естественное и свободное развитие?

Или ценность образования как процесс? А если этот процесс в реальной жизни в тот или иной отрезок времени идет формально, шаблонно, казенно, или того хуже «наперекосяк», «на халяву» и т.п. Или полученный результат образования в реальном состоянии слишком далек от ожидаемого, эталонного?

Образование как ценность во всех аспектах может рассматриваться только в тех случаях, когда оно совпадает с ожидаемым эталоном или ожидаемыми эталонными показателями в реальной действительности во всех аспектах, во всех сегментах, нишах и их составных компонентах. И самое главное, когда образование в своем целостном осуществлении сможет выполнять функции созидания личности, предоставляя простор и свободу для проявления созидательных сил и ограничения разрушительных, а особо опасных и вредных – для вытеснения, подавления и самоуничтожения.

К сожалению, данная сторона образования осталась за пределами авторского видения, но основные характеристики ценности образования автор исследует достаточно глубоко и содержательно, ориентируясь на должное в будущем, на длительную перспективу. В основе его исследования лежит стремление заглянуть в будущее, опираясь на разрабатываемые им

же механизмы прогнозирования развития образования как общественного явления, так и профессионально–педагогического.

Исходная позиция – это условие расчленения целостной характеристики образования на три блока: образование как ценность государственная; образование как ценность общественная; образование как ценность личностная. Все три блока едины, взаимосвязаны, взаимообусловлены, взаимопроникаемы [1, с. 35]. Каждый из блоков автор подверг критическому анализу, выявил между ними различие и сходство, а также тенденции их развития в прошлом, настоящем и вероятностный характер развития этих тенденций в будущем.

Отмечая единство блоков ценностей, Б. Гершунский пишет, что в любом случае невозможно претендовать на какую бы то ни было доказательность в характеристике ценностных аспектов образования и тем более в их прогностическом обосновании, забывая о *единстве* государственной, общественной и личностной составляющих категории *«ценность образования»*, ее системной, интегративной сущности. Только *гармония* всех трех указанных аксиологических блоков создает необходимые предпосылки для перехода от фактически внешней по отношению к сфере образования, преимущественно социокультурной и социально–экономической категории *«ценность»*, к внутренней, собственно образовательной, психолого–педагогической категории *«цель»*, как в ее наиболее общем, глобальном, интегративном выражении, так и в дифференцированном, иерархически структурированном виде применительно к конкретным звеньям образования, отражающим его уровневый и профильный характер.

Крайне важно провести скрупулезный анализ взаимоотношений внешних и внутренних мотивов и стимулов образовательной и самообразовательной активности личности. Внешние обстоятельства обусловлены, прежде всего, престижными (в том числе и материальными) соображениями прагматического, демократического характера (что может дать образование соответствующего уровня человеку в данном обществе с учетом жизненных идеалов и приоритетов личности?). Внутренние побуждения идут от глубинных биосоциальных потребностей любого нормального человека, его естественного стремления к знанию, познанию, самосовершенствованию, всесторонней жизненной самореализации.

Внутренние мотивы и стимулы во многом зависят от той психолого–педагогической атмосферы в собственно образовательной среде, в которую попадает любой человек, сколько–нибудь сознательно воспринимающий окружающий его Мир. В этом смысле *естественное* стремление человека к все более глубокому познанию и преобразованию Мира (во всех его объектно–субъектных характеристиках) должно находиться в возможно более полном соответствии не только с *искусственно* созданной педагогической средой в учебных заведениях того или иного типа, но и с *природосообразной технологией* многоплановой образовательно–воспитательной и развивающей педагогической деятельности. Иными словами, векторы, выражающие внутренние образовательные потребности личности (личностный *«спрос»* на образование) и педагогически обоснованные способы удовлетворения этих потребностей (образовательные *«предложения»*, учитывающие и, более того, активно формирующие данный «спрос») должны *совпадать* по направлению, взаимно усиливая и подкрепляя друг друга, формируя своеобразную «равнодействующую» этих векторов [1, с.43–44].

Конечно, подобные механические, «векторные» аналогии несколько упрощают реальную картину взаимоотношений личностных образовательных потребностей и имеющихся в обществе образовательных возможностей. Но принципиально, при всей непривычности используемых аналогий, они позволяют уяснить естественные, по существу, *рыночные основы* таких взаимоотношений. Тем самым можно рассчитывать на срабатывание эффективных *самодвижущих* механизмов стимулирования и образовательного спроса, и образовательных предложений без ложной демагогии и ханжества, все еще камуфлирующих естественный процесс реализации ценностных атрибутов образования.

Выводы. Из изложенного следует, что в обосновании перспектив развития образования и на стратегическом, и на тактическом (оперативно–управленческом) уровнях, исследования, связанные с анализом всех ценностных аспектов образования, имеют первостепенное значение. Именно такого рода исследования позволяют в конечном счете

обосновать важнейший параметр образовательной деятельности – ее *цели*, как в наиболее общем их выражении, так и в дифференцированном, иерархизированном виде применительно к конкретным звеньям образования того или иного уровня и профиля.

Литература

1. Гершунский Б.С. Философия образования для XXI века. – М.: Совершенство, 1998. – 605 с.
2. Гессен С.И. Основы педагогики. Введение в прикладную философию. – Берлин, 1923. – М., 1995.
3. Гершунский Б.С. Готово ли современное образование ответить на вызовы XXI века? // Педагогика. – 2001. – №10. – с. 3–12.
4. Гершунский Б.С. К вопросу о сущности законов педагогики // Советская педагогика. – 1979. – № 7.

Т. Глоба

– аспірант Горлівського Державного Педагогічного Інституту Іноземних Мов, вчитель французької мови Донецької спеціалізованої школи №11

УДК 37.034.44

ВИХОВАННЯ ЗАГАЛЬНОЛЮДСЬКИХ ЦІННОСТЕЙ У СУЧАСНІЙ ФРАНЦУЗЬКІЙ ШКОЛІ ЗАСОБАМИ МИСТЕЦТВА

У статті розглядається проблема виховання загальнолюдських цінностей у французькій школі на сучасному етапі розвитку. Як засіб впливу на духовний світ учня обрано мистецтво. Визначено педагогічні шляхи та методи виховання загальнолюдських цінностей. Обґрунтовано сутність педагогічних умов використання мистецького впливу в процесі ціннісного виховання учнів французьких шкіл.

Ключові слова: цінності, система ціннісних орієнтацій, загальнолюдські цінності, мистецтво.

Т. Глоба

– аспірант Горловского Государственного Педагогического Института Иностранных Языков, учитель французского языка Донецкой специализированной школы №11

ВОСПИТАНИЕ ОБЩЕЧЕЛОВЕЧЕСКИХ ЦЕННОСТЕЙ В СОВРЕМЕННОЙ ФРАНЦУЗСКОЙ ШКОЛЕ СРЕДСТВАМИ ИСКУССТВА

В статье рассматривается проблема воспитания общечеловеческих ценностей во французской школе на современном этапе развития. В качестве способа воздействия на духовный мир ученика выбрано искусство. Определены педагогические пути и методы воспитания общечеловеческих ценностей. Обосновывается суть педагогических условий использования искусства в процессе воспитания ценностей у французских школьников.

Ключевые слова: ценности, система ценностных ориентаций, общечеловеческие ценности, искусство.

T. Globa

– graduate student of Gorlovsky State Pedagogical Institute of Foreign Languages, teacher of the French language of Donetsk specialised school № 11

EDUCATION OF HUMAN VALUES AT THE FRENCH SCHOOL IN MODERN CONDITIONS BY MEANS OF ART

The problem of education of human values at the French school in modern conditions is considered in this article. The art is chosen as a way of influence on inner world of the pupil. Pedagogical ways and methods of the formation of human values are defined. The pedagogical conditions of the use of art in the course of value education at the French schoolchildren are proved.

Key words: values, system of value orientations, human values, art.

Актуальність проблеми. Сучасні цивілізаційні процеси в Європі характеризуються кризовими явищами в усіх сферах життя. Докорінні зміни відбуваються в освітній галузі, яка знаходиться на переломній стадії свого розвитку. Саме на цьому етапі суспільство потребує чіткої системи ціннісних орієнтацій. Цілісна система моральних загальнолюдських цінностей є основною характерною рисою об'єднаної Європи, пріоритетним напрямком політики якої

стає питання створення єдиного освітнього простору. Саме тому проблема вибору і виховання пріоритетних загальнолюдських цінностей набуває особливої актуальності у наші дні. В умовах сьогодення, коли Україна бере участь у Болонському процесі, вітчизняна педагогіка має зорієнтуватись на найдосконаліші європейські соціокультурні стандарти та всезагальнолюдські цінності. Цей факт знайшов своє відображення у державних національних програмах «Освіта. Україна XXI століття», «Діти України», у законах України «Про освіту», «Про загальну середню освіту», у «Концепції виховання особистості в умовах розвитку української державності», «Концепції художньо–естетичного виховання учнів загальноосвітніх шкіл», у роботі фондів «Добро» та «Україна 3000».

Аналіз науково–педагогічної літератури. Науково–теоретичне підґрунтя проблеми виховання загальнолюдських цінностей подано у працях таких відомих українських педагогів–сучасників, як: І.Д. Бех, Л.І. Зязюн, О.В. Сухомлинська, Г.П. Шевченко. Вивченню особливостей французької виховної системи присвячені праці таких зарубіжних педагогів: Е. Бот'є, Л. Легран, Ж.–П. Ресвебер, Ш. Руа, А. Робер, А. Леон, Б.Л. Вульфсон, В.П. Борисенкова, Є.Б. Лисова.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Таким чином, констатуємо, що на сьогоднішній день проблема виховання загальнолюдських цінностей є актуальною у дослідженнях багатьох науковців, але повністю розробленої та загальноприйнятої системи формування запропонованих до розгляду цінностей не існує, що і стало для нас підставою визначити **метою** статті теоретичне обґрунтування проблеми виховання загальнолюдських цінностей у сучасній французькій школі на основі аналізу науково–педагогічної літератури. Отже, **завданням** роботи є огляд процесу формування цінностей у школах Франції засобами мистецтва.

Виклад основного матеріалу дослідження. Поняття «загальнолюдські цінності» широко вживається у сучасній педагогічній літературі. При визначенні терміну «цінність» необхідно враховувати його соціальну важливість і природу. Педагогічний словник називає «цінностями» суспільно значущі для особистості соціальні об'єкти, духовну діяльність людини та її результати; соціально прийнятні більшістю людей уявлення про добро, справедливість, патріотизм, любов, дружбу, які не піддаються сумніву та виступають у якості еталонів, ідеалів для всіх людей, на формування яких є направленим педагогічний процес [6, с. 163]. Поліфонія загальнолюдських цінностей породжує різноманітність та умовність їх класифікації.

За формою духовної культури цінності поділяють на моральні (сенс життя, щастя, добро, обов'язок, відповідальність, сумління, чесність, гідність), естетичні (піднесеність, почуття прекрасного), релігійні (віра), наукові (істина), політичні (демократія, мир, справедливість), правові (закон, правопорядок).

Науково доведеним є той факт, що розвиток та формування загальнолюдських цінностей відбувається у процесі систематичного оволодіння школярами різними видами мистецтва, бо саме засвоєння прийомів художньо–естетичної виразності витворів мистецтва допомагає учням усвідомити ціннісний сенс краси повсякденного життя. На думку Г.П. Шевченко, «Мистецтво формує емоційно–образне відношення до дійсності, сприяє духовному росту, загальній культурі» [1, с. 10].

В умовах сьогодення Франція, як і впродовж минулих століть, залишається однією із передових країн у сфері освіти. Французькі освітяни вважають, що сучасні учні повинні отримувати фундаментальні знання з вітчизняної та світової культури і мистецтва. У системі освіти Франції ціннісне виховання школярів базується на таких видах мистецтва, як: музика, живопис, театр, кіно, танець, засоби масової інформації, фізичне виховання і спорт. Протягом багатьох років дисципліни циклу «Мистецтво» були факультативними для школярів. На початку третього тисячоліття було започатковано проект «Мистецтва в школі», який здобув визнання в усіх освітніх закладах Франції. Предмети мистецького циклу були введені у розклад шкільних занять як обов'язкові в обсязі трьох годин на тиждень для дітей віком від 3 до 17 років. Таким чином, міністерство освіти Франції вирішило проблему охоплення усіх ланок шкільної освіти (материнська школа, початкова школа, колежі, ліцеї) виховним впливом вічних цінностей.

Запропонована нова модель виховної системи із центром у школі сприяє створенню психолого–педагогічних умов для формування загальнолюдських цінностей засобами

мистецтва. При цьому сучасний учень перетворюється із об'єкта виховання на суб'єкт власного саморозвитку і життєдіяльності, що відбувається завдяки пізнанню мистецтва та можливості проявляти себе особисто у певному виді мистецької діяльності. Дана активність ставить школяра у ситуацію набуття ним морального досвіду та ціннісного вибору, який і є основою формування особистої системи пріоритетних загальнолюдських цінностей. При цьому, у разі необхідності, школа виступає регулюючим та корегуючим механізмом для дитячої особистості, що формується.

Характерна риса ціннісного виховання учнів засобами мистецтва полягає у тому, що кожен учень повинен оволодіти на практиці одним із видів мистецтва на рівні опанування теорією та технікою практичної дії того чи іншого жанру. Наприклад, обираючи театральне мистецтво, учень повинен оволодіти вміннями та навичками акторської майстерності; якщо говорити про музику, то це опанування технікою нотної грамоти, співу, гри на музичних інструментах; курс живопису включає в себе пізнання різних стилів і напрямків образотворчого мистецтва та практичне володіння одним із них. Така модель підготовки передбачає роботу учнів із професійним вчителем–митцем відповідного мистецького жанру та самостійну роботу направлену на опанування обраного виду і проникнення особистості школяра у власні естетичні переживання в процесі мистецької діяльності. Задля отримання позитивного педагогічного результату проект «Мистецтва в школі» базується на принципі оптимального занурення у царину мистецької діяльності, тому існує система заохочення працівників сфери мистецтва (живописців, акторів, журналістів, музикантів, хореографів, мистецтвознавців) до викладання в школі предметів мистецького циклу. Це прилучає учнів до світу прекрасного, до позитивних емоцій, до побудови власних естетичних вподобань та орієнтації на загальноприйняті у суспільстві ціннісні еталони і норми.

Висновки і перспективи подальших розвідок у даному напрямку. Таким чином, необхідно констатувати той факт, що в умовах сьогодення мистецтво у французькій школі виконує виховну функцію збагачення духовного світу та формування загальнолюдських цінностей у підростаючих поколіннях. Саме дисципліни художньо–естетичного циклу спонукають школярів до розвитку власної емоційно–почуттєвої сфери та творчого потенціалу. Досвід французьких освітян має стати взірцем для наслідування в українській педагогіці, яка отримала усі законодавчі підстави (Постанова Кабінету Міністрів України від 16.11.2000 року № 1717 «Про перехід загальноосвітніх навчальних закладів на новий зміст, структуру і 12–річний термін навчання») для впровадження у навчальні плани шкіл курсу «Мистецтво». Але на практиці в українській школі на сьогодні не існує чітко продуманої системи функціонування предметів мистецького циклу у якості обов'язкових дисциплін, а також відсутня система заохочення працівників сфери мистецтва для викладання в закладах освіти. Цей факт у черговий раз нагадує про необхідність подальшого розвитку і впровадження практичних програм із курсу мистецьких дисциплін у зміст сучасної шкільної освіти.

Література

1. Шевченко Г.П. Эстетическое воспитание в школе / Г.П. Шевченко [Учебно–методическое пособие]. – К.: Радянська школа, 1985. – 144с.
2. Бех І., Концепція виховання гуманістичних цінностей учнів загальноосвітньої школи / І. Бех, Н. Ганнусенко // Українське релігієзнавство. – 2005. – с.265 – 281.
3. Бех І. Цінності як ядро особистості / І. Бех // Цінності освіти і виховання: Наук. – метод. зб. / За заг. ред. О.В. Сухомлинської. – К., 1997. – с.8 – 11.
4. Зязюн Л.І. Освітня система Франції / Л.І. Зязюн // Рідна школа. – 2001. – № 11. – с. 70 – 74.
5. Сухомлинська О.В. Цінності у вихованні дітей та молоді: стан розроблення проблеми / О.В. Сухомлинська // Педагогіка і психологія. – № 1. – 1997. – с. 105 – 111.
6. Словарь по педагогике / [Под. ред. Г.М. Коджаспировой]. – М.: Март, 2005. – 448 с.
7. Зязюн Л.І. Артистичне виховання особистості в системі освіти Франції: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.04 "Теорія і методика професійної освіти" / Л.І. Зязюн. – Київ, 2003. – 20 с.
8. Legrand L. Le problème des valeurs à l'école française aujourd'hui / L. Legrand // Revue internationale de l'éducation. – 1995. – № 1 – 2. – p. 3 – 19.
9. Birzėa C. L'éducation à la citoyenneté démocratique: un apprentissage tout au long de la vie // http://www.coe.int/T/F/Coopération_culturelle/Education.

О. Гончарук

– ст. викладач Волинського національного університету імені Лесі Українки

УДК 378.1

САМОСВІДОМІСТЬ ОСОБИСТОСТІ: ІСТОРИКО–ПЕДАГОГІЧНИЙ АНАЛІЗ

У статті висвітлюється теоретичне обґрунтування змістової характеристики поняття «самосвідомість» у класичній зарубіжній та вітчизняній педагогічній думці. Акцентується увага на спільному та відмінному у визначенні структури означеного феномену, на визначенні шляхів формування самосвідомості в умовах сучасної освіти.

Ключові слова: самосвідомість, особистісно орієнтована педагогіка, загальнолюдські і загальнонаціональні цінності, самореалізація, самопізнання, самовиховання, самовдосконалення.

О. Гончарук

– ст. преподаватель Волынского национального университета имени Леси Украинки

САМОСОЗНАНИЕ ЛИЧНОСТИ: ИСТОРИКО–ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ

В статье представлен теоретический анализ понятийной характеристики феномена «самосознание» в классической зарубежной и отечественной педагогической мысли.

Акцентируется внимание на общем и различном в подходах к структуре исследуемого понятия, на определении путей формирования самосознания в условиях современного образования.

Ключевые слова: самосознание, личностно ориентированная педагогика, общечеловеческие и общенациональные ценности, самореализация, самопознание, самовоспитание, самовыражение.

O. Goncharuk

– senior assistant of the Volynian National University after Lesya Ukrainka

In article the theoretical analysis of the conceptual characteristic of a phenomenon "consciousness" in a classical foreign and domestic pedagogical idea is presented.

Attention is accented on common and different in approaches to structure of investigated concept, on determination of ways of formation of consciousness in conditions of modern education.

Keywords: Consciousness, personally the focused pedagogics, universal and national values, self-realization, self-knowledge, self-education, self-expression.

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок з важливими науковими та практичними завданнями. Сучасний стан розвитку педагогічної освіти характеризується пошуком шляхів та конкретних технологій переходу на особистісно орієнтовану спрямованість навчально–виховного процесу, в основі якої – суб'єктивність позиції школяра.

Особистісно орієнтована педагогіка базується на визнанні учня головною фігурою освітнього процесу. Першочерговим є завдання розвинути людину в людині. З огляду на це вважаємо важливим питання формування самосвідомості особистості.

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. Означене поняття, його зміст, структура є предметом уваги широкого кола науковців.

Філософські та психологічні аспекти з позицій ідеалів і норм загальнолюдських і національних цінностей розкривалися Г. Сковородою, В. Вернадським, І. Огієнком, С. Русовою, С. Рубінштейном, В. Мухіною, К. Ушинським, А. Мудриком, О. Киричуком, І. Коном, В. Кременем, Р. Арцішевським та ін. Підходи означених авторів доповнюють один одного і є теоретико–методологічною основою та трактування феномена «самосвідомість» у педагогіці.

Формулювання цілей статті (постановка завдання). Для нашої статті важливим є узагальнення та аналіз сутності означеної особистісної характеристики в історико–педагогічному контексті.

Розкриття суті процесу формування самосвідомості молодшого школяра, його технології, на нашу думку, неможливе без глибокого теоретичного обґрунтування змістової характеристики самосвідомості, її складових.

Виклад основного матеріалу. Вивчення понятійної характеристики, змісту феномену «самосвідомість» у педагогічній науці, як у філософії та психології, має свою історію, позначене часовими межами, відповідними тенденціями.

Предметом спеціальних психолого–педагогічних досліджень питання формування самосвідомості особистості стали лише у минулому сторіччі, хоча усвідомлення необхідності означеного аспекту у контексті навчально–виховного процесу почало складатися майже з самого початку існування педагогічної науки. Яскравим свідченням цього є ідеї засновника педагогіки Нового часу – чеського педагога–мислителя Яна Амоса Коменського. Саме він одним з перших мислителів Нового часу, питання про те, хто така людина, що вона повинна робити і на що сподіватися, назвав найголовнішими в людському пізнанні [1, с.477], підкреслюючи, що висвітлення цих питань і відповідей на них повинно бути обов'язково відображене у змісті всезагальної пансофічної освіти, і висвітлене так, щоб їх могли зрозуміти й діти [2, с.469]. Можливість реалізації й плідність цих поглядів він довів своїм підручником для початкового навчання «Світ чуттєвих речей в малюнках», значна частина статей якого була присвячена саме людині [3].

Проблему самосвідомості розглядав і видатний німецький педагог–демократ, «вчитель німецьких вчителів» Адольф Дістервег. У своїй статті «Про самосвідомість вчителя» він виділяв:

- .. загальнолюдську самосвідомість, підпорядковану їй народну або національну самосвідомість;
- .. індивідуальну самосвідомість, яка має своє певне вираження завдяки індивідуальним властивостям окремої людської істоти;
- .. професійну самосвідомість, яка відображає належність людини до певної професії, яка відноситься до індивідуальних особливостей людини і накладає на неї певний відбиток [4].

Проблема самопізнання була однією з центральних і в творчості видатного українського філософа–педагога Григорія Савича Сковороди. Вже у своїх перших філософських творах «Наркисс. Разглагол о том: узнай себе» і «Симфонія, нареченная Книга Асхань о познании самого себе» автор відзначав, що у пізнанні найголовнішим є розкриття і усвідомлення сутності людини, а пізнання себе в гармонії світу є осягненням істини буття. Самопізнання, на його думку, є важливим для досягнення щастя, бо без самопізнання неможливо зрозуміти власного призначення. «Учись собирать расточение мыслей твоих и обращать их внутрь тебя. Щастие твое внутрь тебе есть, тут центр его зарыт: узнав себе, все познаешь, не узнав себе, во тме ходишь будешь и убоишься страха, где его не бывало. Узнать себе полно, дознаться и задружить с собою сей есть неотъемлемый мир, истинное щастие и мудрость совершенная» [5, с.372]. У процесі самопізнання, на думку вченого, має здійснюватись розвиток вроджених нахилів, а щастя досягається у здійсненій за покликанням «сродній праці», яка є практичним шляхом досягнення гармонії і завдяки якій людина дістає змогу морального вдосконалення.

Представники російської та вітчизняної педагогічної думки XIX століття пояснювали необхідність формування самосвідомості у зв'язку з розумінням людини як моральної істоти, детермінованої соціальним середовищем і вихованням.

На необхідність формування самосвідомості учнів у процесі суспільного виховання вказував і видатний український педагог Костянтин Дмитрович Ушинський. Учений виходив з того, що головним предметом і «головною метою виховання людини може бути тільки сама людина, оскільки все інше у цьому світі (і держава, і народ, і людство) існують тільки для людини» [6, с.498]. Самосвідомість вчений розглядав важливою якісною характеристикою особистості як розумної істоти і одним з трьох головних джерел людських знань [6, с.354]. Вона властива тільки людині, а її наслідком є розум, яким керується людське життя [6, с.447].

Цікавим є міркування К. Д. Ушинського щодо формування самосвідомості як однієї з необхідних передумов демократизації не лише народної освіти, а й усього суспільного життя. Свої прогресивні ідеї він не тільки розвивав у своїх теоретичних працях, а і втілював їх у змісті знаменитих навчальних книг для дітей «Дитячий світ» і «Рідне слово».

Проблему формування самосвідомості вважав однією з надзвичайно важливих не тільки педагогічних, але й життєвих проблем і М. І. Пирогов. Виступаючи проти ранньої спеціалізації освіти, він наголошував на тому, що перш за все необхідно формувати

загальнолюдську самосвідомість і на запитання, до чого він готує свого сина, незмінно відповідав: «Бути людиною» [7, с.9].

Пізніше російський педагог П. Ф. Каптерев наголошував на тому, що «кожна школа... повинна давати якщо не прямо певний світогляд, то у крайньому випадку його основи, інакше вона дуже багато втратить у педагогічному впливі на учнів. А світогляд є не що інше, як світорозуміння і життерозуміння» [8, с.471].

Відзначаємо актуальною думку вченого про значення у формуванні самосвідомості особи теоретичної єдності змісту навчальних предметів. «Із втратою теоретичної, розумової єдності, – писав він, – слабнуть і взагалі єдність, стрункість, цільність особистої самосвідомості, тому що в загальній самосвідомості особи теоретична єдність займає видне місце. Виховний вплив на людину окремих предметів внаслідок відсутності зв'язку між ними також слабне, кожен предмет виключно діє за свій власний рахунок, ніскільки не підтримуваний іншими, і сам, у свою чергу, не підтримує інших» [8, с.551–552]. Об'єднання предметів, на думку П. Ф. Каптерева, повинно здійснюватися з урахуванням вікових інтересів учнів [8, с.567], а у старшому класі підсилюватися ще й «синтезуючою силою філософії» [8, с.564]. Формування самосвідомості вчений розглядає як найбільш важливим предметом вивчення людиною самої себе.

У контексті людинознавчого підходу розглядає самосвідомість та процес її формування П. П. Блонський. «Сучасна школа, – відзначав він у своїй праці «Завдання і методи нової народної школи», – надто мало говорить людині про людину; навіть мрії її не йдуть далі природознавства і ручної праці. Нова школа – школа людяності. Людське життя і соціальна праця – ось предмети, на яких переважно розвивається думка дитини та її творчість» [9, с.40–41]. Актуальним є таке міркування вченого: "ми повинні виховувати людину, здатну створювати своє власне життя, здатну до самовизначення. Виховуватися – значить самовизначатися, і виховання майбутнього творця нового людського життя є лише раціональна організація самовиховання його" [9, с.42]. Тому предметом пізнання у школі повинна бути не тільки вся оточуюча дійсність, як щось ціле, а й сама дитина, яка має знаходитися у центрі шкільного пізнання [9, с.57]. Ці думки співзвучні сьогодні з ідеями гуманізації освіти і реалізацією в ній принципів людиноцентризму та дитиноцентризму.

Розвиток дитини полягає у розширенні її світогляду, який у неї обмежений. Цікавим є також судження П. П. Блонського стосовно «поетапного» формування дитячої самосвідомості.

Дещо тенденційно, з позицій часу, розглядалося питання самосвідомості у післявоєнний період. Загальнообов'язковою вимогою всієї виховної діяльності в школі стало виховання класової самосвідомості учнів. Разом з тим у працях найбільш відомих педагогів і психологів цього періоду (Н. К. Крупської, А. С. Макаренка, Л. С. Виготського та інших) продовжували розроблятися питання розвитку самосвідомості школярів як невід'ємної складової становлення їх особистості.

Питання формування самосвідомості школярів знайшли належне місце і у науковому доробку українських педагогів XIX – XX століть: С. Русової, Б. Грінченка, І. Огієнка, Я. Чепіги, М. Драгоманова, Г. Ващенко, І. Ющишина та інших. Вчені розглядали самосвідомість у зв'язку з такими поняттями, як «виховний ідеал», «національне виховання», «національна свідомість». Формування самосвідомості вони пов'язували з вихованням громадянськості, патріотизму, любові до Батьківщини, відданості їй. В цілому ж, розкриваючи суть і шляхи національного виховання, педагоги акцентували увагу на формування національної свідомості і самосвідомості на основі загальнолюдських та національних цінностей.

Відомий педагог XX століття Г. Ващенко, переймаючись ідеєю національного виховання, питання самосвідомості розглядав у зв'язку з національними та загальнолюдськими цінностями.

Не зменшується і в наш час актуальність програми виховання, запропонованої Антоном Семеновичем Макаренком, який писав: «Я під цілями виховання розумію програму людської особи, програму людського характеру, причому в поняття характеру я вкладаю весь зміст особистості, тобто і характер зовнішніх проявів і внутрішньої переконаності, і політичне виховання, і знання – геть усю картину людської особи; я вважаю, що ми, педагоги, повинні мати таку програму людської особи, до якої повинні прагнути» [10, с.268–

269]. Такий підхід видатного педагога – враховувати у виховному процесі «весь зміст особистості» – допоміг йому свідомо протистояти однобокому трактуванню людини – лише як громадянина, що пізніше стало однією з причин одержавлення особистості. На думку педагога, самосвідомість дитини не повинна зосереджуватися на усвідомленні нею лише власних егоїстичних інтересів, тому батькам потрібно дуже уважно ставитися до питання про почуття дитини до людей і суспільства.

З позицій гуманістичної педагогіки, людинознавства підходив до означеної проблеми Василь Олександрович Сухомлинський, стверджуючи, що людина – найвища цінність. Основою самовиховання (самотворення) і є якраз самосвідомість, формування якої у школярів має надзвичайно важливе педагогічне значення.

У зв'язку з цим зазначимо надзвичайно глибоке і багатостороннє розуміння В. О. Сухомлинським як суті самосвідомості, так і шляхів її формування. Не можна не погодитися з міркуванням вченого, що самосвідомість включає і самопізнання, і самопроекування або самоідеалізацію, і самовідношення, зокрема самооцінку, та інші сторони. У спадщині педагога не існує праці, в якій би він у систематизованому вигляді виклав своє вчення про самосвідомість та її формування, але ці ідеї так чи інакше пронизують майже всі його роботи.

Підкреслюючи виняткове значення гармонійного поєднання «трьох елементів освіти» – знань про природу, суспільство і людину, він відзначав: «Без знань про людину освіта не була б повною...» [11, с.399]. У даному випадку не можна не звернути увагу на те, що, випереджаючи свій час, видатний педагог наголошував на необхідності інтеграції у змісті освіти знань про три головні об'єкти людського пізнання: природу, суспільство і людину. Тому, «чим більше людина дізнається про навколишній світ, тим більше вона повинна знати про людину» [12, с.437]. Більше того: пізнання світу – як природи, так і суспільства – не дасть бажаних виховних результатів, якщо воно буде здійснюватися безвідносно до самої людини. У зв'язку з цим педагог і сформулював принцип «олюднення знань».

Вчений у своїх працях наголошував, що головним предметом у школі має бути людинознавство, але, на жаль, «ні в середній школі, ні у вузах немає в навчальних планах такого предмета як людинознавство» [12, с.392].

Педагог також обґрунтував доцільність поетапного формування самосвідомості учнів: від рідного села – до світу і від найближчого оточення до країни. «Винятково важливо, – писав він, – щоб світ думок, почуттів, переживань підлітка поступово розширювався – від погляду на своє село, місто, область до погляду на свою Батьківщину, на сучасне й майбутнє» [12, с.498].

Крім того, вчений охарактеризував особливості формування самосвідомості учнів на різних вікових етапах. Пік формування самосвідомості, на його думку, що підтверджується й даними сучасних наук про становлення людини, приходиться на підлітковий період, але це формування відбувається протягом усіх років навчання: і в старших класах, і в початкових.

В умовах незалежності України значна увага проблемі формування самосвідомості учнівської молоді приділяється в працях В. Г. Кременя, В. Г. Кузя, Ю. Руденка. Так, характеризуючи історичні виклики, перед якими постала освіта у XXI столітті, В. Г. Кремень відзначає необхідність сформулювати на загальносуспільному й індивідуальному рівнях «розуміння людини як найвищої цінності», права кожного стати і залишатися самим собою у відповідності зі своїми природними здібностями, що лише й зможе забезпечити високий демократизм суспільства. На відміну від авторів, які абсолютизують значення національної самосвідомості, автор звертає увагу на необхідність органічного поєднання національної й загальнолюдської самосвідомості, щоб людина, формуючись як патріот своєї країни, усвідомлювала реалії глобалізованого світу, була здатною жити і діяти в цьому світі, нести частку відповідальності за нього, бути, по суті, не тільки громадянином країни, а й громадянином світу» [13, с.9].

В цілому ж питання самосвідомості вчений розглядає з позиції аксіологічного підходу як основи гуманної педагогіки. Автор акцентує на таких характеристиках самосвідомості: пізнання, самопізнання, само відношення, самовизначення. На думку вченого, стратегічні завдання, які визначаються через прогностичний погляд на майбутнього випускника школи, повинні орієнтуватися на методологічне положення, згідно з яким для сучасного суспільства буде характерний тип людини, в особистості якої сформоване активне позитивне ставлення:

до планети Земля, до Вітчизни, до людства, до іншої людини і до самої себе, до праці, до власності, до сім'ї, до надбань матеріальної та духовної культури. Така людина поєднуватиме в розумних межах особисті інтереси з інтересами суспільства й інших людей, умітиме правильно обирати життєві цілі, уникаючи крайнощів колективізму та індивідуалізму» [13, с.36].

У нових умовах, підкреслює В. Г. Кремень, «час освіти, яка полягає лише в пізнанні світу, закінчився. Пізнання себе, свого «я», своїх прагнень і можливостей для самовизначення і кращої реалізації своїх сил – нове, гідне гуманізму, завдання освіти – і навчання, і виховання» [13, с.38]. Для реалізації цього завдання необхідно створити «методично забезпечену систему саморозвитку особистості», що допоможе дитині самостійно розв'язати життєві проблеми, самореалізуватися.

У контексті нашого дослідження суттєвим є людинознавчий підхід, що реалізується в наукових дослідженнях І. Д. Беха, Н. М. Бібік, О. Я. Савченко, О. В. Сухомлинської та інших сучасних педагогів, які у своїх працях торкаються проблем формування самосвідомості.

Поняття «національна самосвідомість», «громадянська самосвідомість», «моральна самосвідомість» зустрічаємо також в працях М. Й. Боришевського, М. Г. Стельмаховича, Ю. Д. Руденка, І. П. Ігнатенко, В. Г. Кузя, Н. М. Вознюк, Г. С. Карпенчук та інших сучасних авторів, які розглядають їх у зв'язку із формуванням самосвідомості у контексті особистісного розвитку школяра.

Загальним у педагогічних трактуваннях відзначаємо розуміння самосвідомості як складної характеристики, динамічної, водночас такої, що забезпечує цілісність і цілісність особистості, її сталість.

Заслуговує на увагу питання щодо структури самосвідомості. Хоча воно лишається ще дискусійним, однак більшість дослідників погоджується з тим, що до складових означеного феномену варто віднести: самопізнання, самопроєктування, самооцінку, самомотивацію, самовідношення (самовиховання, самовдосконалення).

Доведено, що самосвідомість виникає пізніше свідомості і є вищим рівнем духовного розвитку особистості. Вищою, найбільш розвиненою сутнісною формою самосвідомості є світогляд.

Нам видається цікавим міркування про доцільність прискорення (стимулювання) розвитку самосвідомості шляхом збагачення змісту освіти знаннями про людину та характеристиками її соціального і природного оточення. У цьому контексті особливо значущим є інтеграція знань, що конкретно реалізується в інтегрованих курсах вже в початкових класах.

Висновки. Аналіз педагогічного доробку дозволяє підсумувати, що поняття самосвідомості розглядається в наукових дослідженнях у контексті національних та загальнолюдських цінностей. Спостерігається спроба визначення суті означеного феномена як якісної характеристики істоти.

Обґрунтовуючи думку про необхідність цілісності у формуванні свідомості, світогляду сучасні педагоги пропонують і нові технології, в основі яких – інтеграція знань, цілісність змісту освіти. Однак це може бути окремим аспектом дослідження.

Відтак перспективи дослідження ми вбачаємо у вивченні освітньо-виховних можливостей інтегрованого курсу «Я і Україна» у формуванні самосвідомості молодих школярів.

Література

1. Коменский Я. А. Предвестник всеобщей мудрости // Избранные педагогические сочинения в 2-х томах. – М.: Педагогика, 1982. – Т. 1 – С. 477–527.
2. Коменский Я. А. Всеобщий совет об исправлении дел человеческих // Избранные педагогические сочинения в 2-х томах. – М.: Педагогика, 1982. – Т. 2 – С. 285–469.
3. Коменский Я. А. Мир чувственных вещей в картинках или изображение и наименование всех важнейших предметов в мире и действий в жизни. – Изд. 2-е. – М.: Госучпедгиз, 1957. – 374 с.
4. Дистервег А. О самосознании учителя // Избранные педагогические сочинения. – М.: Госучпедгиз, 1956. – С. 309–320.
5. Сковорода Г. Повне зібрання творів: В 2 т. – К.: Наукова думка, 1973. – Т. 1. – 532с.
6. Ушинский К. Д. Человек как предмет воспитания: Опыт педагогической антропологии. Избранные пед. сочинения в 6 томах. – Т. 6. – М.: Педагогика, 1990. – С. 7–462.

7. Пирогов Н. И. Вопросы жизни. // Избранные педагогические сочинения. – М.: Педагогика, 1985. – С.29–51.
8. Каптерев П. Ф. Дидактические очерки. Теория образования // Избранные педагогические сочинения. – М.: Педагогика, 1982. – С. 270–652.
9. Блонский П. П. Задачи и методы новой народной школы // Избранные педагогические и психологические сочинения в 2-х томах. Т. 1 – М.: Педагогика, 1979. – С. 39–85.
10. Макаренко А. С. Проблемы школьного советского воспитания (лекции) // Избранные педагогические сочинения. В 2 т. Т. 1. – М.: Педагогика, 1977. – С. 261–359.
11. Сухомлинський В. О. Думки про шкільне виховання // Вибрані пед. твори в 5 томах. – К.: Радянська школа, 1979. – Т.5. – С.399–414.
12. Сухомлинський В. О. Народження громадянина // Вибрані пед. твори в 5 томах. – К.: Радянська школа, 1979. – Т.3. – С. 301–627.
13. Кремень В. Г. Освіта і наука України: шляхи модернізації (Факти, роздуми, перспективи). – К.: Грамота, 2003. – 216 с.

В. Дьоміна

– аспірантка кафедри педагогіки Слов'янського державного педагогічного університету,
асистент

УДК 37 (477) (09)

ВИХОВНИЙ ВПЛИВ НА ОСОБИСТІТЬ У "ЛИСТАХ ДО СИНА" В.О. СУХОМЛИНСЬКОГО

У статті досліджуються виховні аспекти листів В.О. Сухомлинського до сина, їх вплив на моральне формування особистості юнака. Доводиться актуальність педагогічних порад щодо розвитку моральних переконань сучасного молодого покоління.

Ключові слова: лист, листування, моральні погляди, моральна відповідальність, життєві цінності, самовиховання, справжня краса людини, любов.

В. Дёмина

- аспірантка кафедри педагогіки Славянського державного педагогічного університету, асистент

ВОСПИТАТЕЛЬНОЕ ВЛИЯНИЕ НА ЛИЧНОСТЬ В "ПИСЬМАХ К СЫНУ" В.О. СУХОМЛИНСЬКОГО

В статье исследуются воспитательные аспекты писем В.А. Сухомлинского к сыну, их влияние на моральное формирование личности юноши. Доказывается актуальность педагогических советов относительно развития моральных убеждений современного молодого поколения.

Ключевые слова: письмо, переписка, моральные взгляды, моральная ответственность, жизненные ценности, самовоспитание, настоящая красота человека, любовь.

V. Dyomina

- graduate student of department of pedagogics Slavyansk state pedagogical university, assistant

EDUCATING INFLUENCE ON PERSONALITY IN "LETTERS TO THE SON" OF V.O. SUKHOMLYNSKY'S

In the article the educating aspects of letters of V.O. Sukhomlynsky's are explored to the son, their influence on the moral forming of personality of youth. Actuality of pedagogical advices is proved in relation to development of moral persuasions of the modern young generation is demonstration.

Keywords: letter, correspondence, moral looks, moral responsibility, vital values, self-education, real beauty of man, love.

Постановка проблеми. Розвиток інформаційних технологій призводить до того, що сучасні діти уникають безпосереднього спілкування з дорослими, надаючи перевагу спілкуванню у Інтернет просторі зі своїми однолітками.

Нажаль ми рідко звертаємося до такого виду спілкування, як листування. Думки викладені на папері дають змогу повніше розкритися людині, висловити свої справжні хвилювання(за умови, що його адресовано близькій людині). Якщо людина замкнута у

повсякденному житті, листування виступає, як своєрідна компенсація маломовності. Таким чином листи дозволяють зрозуміти справжню суть людині, особливо людині творчої.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Багато науковців і педагогів досліджують епістолярну спадщину видатних діячів українського суспільства, які зробили значний внесок у навчально-виховний процес (Сухомлинська О. В. О. Сухомлинський Бібліографія: 1987–2000рр., публікації, тощо, Коцюбинська М. Зафіксоване і нетлінне, Волошина В., Петренко О. „Листи до сина” та „Лист до дочки” В. О. Сухомлинського: спроба гендерного аналізу, Заліток М. В. О. Сухомлинський Бібліографія: 2001–2008рр., Мамчур Л. Лінгводидактична спадщина В. О. Сухомлинського, Резнік А. Пам’ятні листи, Ткаченко І. Історія великої дружби в листах : В. О. Сухомлинський та І. Г. Ткаченко, Головатий Ю. Зустрічі та листування, Журецький Я. В. О. Сухомлинський та МДУ: історичні фрагменти епістолярію, Войцехівська І., Ляхоцький В. Епістологія та ін.).

Мета статті розкрити виховний вплив листів В. О. Сухомлинського на моральне формування особистості.

Виклад основного матеріалу. В усі часи листування була безцінним джерелом, адже вона дозволяло розкрити справжню суть людини, виявити її вподобання та думки не приховуючи відтінків, внутрішнього світу. Лист – це діалог немовби сам з собою і водночас із адресантом. Саме це й дозволяє вирватися з думок і серця, тим речам, про які інколи складно сказати у вічі.

Унікальність листування полягає не тільки в інформованості про життя певної людиною, а й у тому, що саме за допомогою цієї форми спілкування нам легше радитися і давати поради, міркувати, немов би вдвох приймати певні рішення, корегувати поведінку адресанта, не нав’язуючи при цьому власні вподобання.

Листи відомих діячів освіти, науки, культури – безцінний скарб, оскільки відображають окремі фрагменти нашої історії. У них можна знайти те, що не було висловлене, не могло бути інакше зафіксоване, як у листі. Збереглися епістолярні збірки видатних українців М. Гоголя, М. Драгоманова, М. Костомарова, П. Куліша, Т. Шевченка, та інших.

Виховні поради батьків та інші, що містяться в листах, є одним з давніх літературно – педагогічних жанрів, який мав широке розповсюдження у різних народів світу.

Епістолярна спадщина В. О. Сухомлинського допомагає не тільки батькам краще пізнавати світ дитячої душі, а й учителям, і стає для них одним з інструментів впливу на своїх вихованців. Листи Василя Олександровича невичерпне джерело мудрих порад, які допомагають вихователям робити справжні дива в навчально-виховному процесі.

Велике виховне значення для формування моральних якостей молоді має книга видатного педагога „Листи до сина”, яка містить тридцять листів-відповідей на питання, які турбували сина педагога, і на які він прагнув отримати ґрунтовну відповідь від батька.

Василь Олександрович, як і будь-який батько стурбований долею сина, який покинув рідну домівку і став на шлях самостійного життя, намагається допомогти синові формувати моральні погляди через листування.

З першого листа автор ніби починає розповідь, вводить читача у свій діалог із сином, який буде й надалі розгортатися у наступних листах. Він дуже хотів, щоб зміст його першого листа, син проніс крізь усе життя, і з часом він, перечитуючи його, замислювався над ним точнісінько так, як і Василь Олександрович, який пам’ятав і беріг лист від свого батька.

У своїх листах до сина педагог розмірковує над складними питаннями, які бентежать не тільки його сина, а й усе суспільство, проблемою безвідповідальності. Автор розповідає про Талейрана, надцинічного політика, який повчав молодь „Бойтись першого душевного поривання, бо воно звичайно найблагородніше [2, 588]”. Ця позиція політика знайшла своє відображення у В. О. Сухомлинського, у таких словах педагога: „Людина без переконань – квач, нікчема [2, 589]”. Своєрідність моральної відповідальності полягає в тому, що критерієм зовнішнього контролю є громадська думка, а внутрішнього – совість.

Суспільство, покладаючи на людину моральну відповідальність, розраховує виховати її в потрібному напрямку. Василь Олександрович у листах доводив, що усвідомлення власної відповідальності формує поведінку людини, приводить у відповідність особистісні й соціальні потреби, якщо між ними виникають протиріччя.

У спілкуванні із сином педагог розкриває суть важливих для юнака питань вибору життєвих цінностей: честь, обов’язок, достоїнство, совість, тощо. Саме в цьому віці молодь

свідомо обирає своє місце серед категорії добра і зла. Василь Олександрович зазначав, що вибір, який здійснить молода людина залежить не лише від його вихователів: батьків, вчителів, оточення, а й від самого підлітка, оскільки з 12 років людина повинна починати займатися самовихованням, а вже з 16 років, самовиховання стає найголовнішим завданням кожної людини [2, 612]. У листі до сина він писав: „Ти – творець власної духовної краси. Від тебе залежить краса людей, які знаходяться поряд з тобою [2, 596]”.

Листуючись із сином В.О.Сухомлинський кожного разу висуває нові завдання для юнака, які підштовхують його до пошуку правильних відповідей. „З твого листа видно, що мої повчання стали неначе іскра для гарячого багаття дискусії, що розгорілася у вас в гуртожитку [2, 635]”. Своїми роздумами батько активізує думки, формує живий „творчий розум”, заради „справедливої істини”.

Навіть на відстані педагог допомагає юнаку розкрити значення „справжньої краси людини”. Василь Олександрович підкреслює, що вона виявляється тільки тоді, коли людина займається улюбленою справою, і саме за цієї умови розкривається все хороше, що є в душі. В.О. Сухомлинський наводить приклад про давньогрецького скульптора, який створив статуї атлетів. Педагог не випадково розказав про цей історичний факт, адже скульптор передав красу дискобола у ту мить, „коли напруження внутрішніх духовних сил поєднується з напруженням сил фізичних, у цьому поєднанні – апофеоз краси [2, 635]”. Батько доводить синові, що саме улюблена справа, що надихає людину на справжні дива, і робить її красивою. Василь Олександрович, наводить епізод із новели В.О. Гончара „Соняшники”, про скульптора, якому доручили увіковічити образ дівчини – майстра високих урожаїв соняшників. Коли він уперше побачив її, дівчина здалася йому невродливою, чоловік відмовився від роботи. Повертаючись на станцію вздовж соняшникового поля, митець побачив свою героїню за роботою. Його вразила краса обличчя, – що було осяяне відчуттям краси праці [2, 636]. Натхненна праця на користь суспільства робить особистість шляхетнішою, допомагає пізнати справжню красу людської душі.

Випробуванням на зрілість і гідність, виступає на думку В.О. Сухомлинського, любов, яка є вищим проявом людської сутності. Молода людина повинна будувати свої взаємини з оточуючим світом на основі принципів добра і краси, віри, надії та любові. Відчуття серцем близької людини, – важлива потреба кожної людини. І саме в юнацькому віці вона найактуальніша. Завдяки листуванню, батько постійно мав особистісні бесіди з сином про справжнє кохання, статеві відносини, моральний обов'язок чоловіка тощо. „Любов – це самий суворий іспит людяності”, зазначав педагог, і кожна людина повинна нести відповідальність за свої дії, бо шлюб це не лише юридичні, матеріальні, а й духовні обов'язки [2, 625].

Важливим педагогічним наробком Василя Олександровича є створений ним духовний культ Матері, у розмовах із сином, педагог доводив, що саме любов та повага до матері, в майбутньому, для хлопчиків означає турботливе ставлення до жінки взагалі. „Жінка–мати – перший творець життя. Ніколи не забувай, сину, що вона дала тобі життя [2, 631]”. «Мати» – найдорожча та найрідніша людина для кожного з нас. Вона – перший педагог у житті дитини, яка оточує теплом і палкою любов'ю.

Виховні поради Василя Олександровича у листах, допомагали синові не відчувати сорому перед питаннями, які бентежили його душу, вони дозволяли розповісти про свої особистісні хвилювання й отримувати з вуст досвідченої людини більше корисної інформації. Батько вчить підлітка аналізувати власні дії, постійно працювати над становленням свого характеру, займатися самовдосконаленням і самовихованням, вільно долати життєві негаразди.

Висновок. „Листи до сина” В.О. Сухомлинського містять у собі великий виховний потенціал для впливу на формування моральної особистості підлітка. Усі листи пронизані гуманістичними поглядами педагога, який у доступній формі розкриває актуальні проблеми сьогодення – моральні цінності молодого покоління. Творче переосмислення і подальше впровадження педагогічного досвіду Василя Олександровича сприятиме вирішенню сучасних проблем виховання підлітків.

Література

1. Атаян Р.А. В.О. Сухомлинський, яким я його знав // Спогади про Сухомлинського / Упоряд. Заволока С.П. – К.: Рад. Шк., 1990. – С. 159 – 163.
2. Войцехівська І.Н., Ляхоцький В.П. Епістологія. Короткий історичний нарис. – К., 1998. – 54 с.
3. Коцюбинська М. Зафіксоване і нетлінне. – К., 2001. – 300с.
4. Сухомлинська Г.І. Сила духу і розуму // Спогади про Сухомлинського / Упоряд. Заволока С.П. – К.: Рад. шк., 1990. – С. 15 – 30.
5. Сухомлинський В.О. Листи до сина // Вибрані твори: У 5–ти т. – К.: Рад. школа, 1977. – Т. 3. – С. 583 – 657.
6. Сухомлинський В.О. Як виховати справжню людину // Вибрані твори: У 5–ти т. – К.: Рад. школа, 1977. – Т. 2. – С. 149 – 416.
7. Петренко, О. "Листи до сина" та "Лист до дочки" В.О. Сухомлинського: спроба гендерного аналізу / О. Петренко. – С. 286–291.

В. Завальнюк

– аспірантка кафедри педагогіки Міжнародного економіко–гуманітарного університету імені академіка Степана Дем'янчука (м. Рівне)

УДК 37:261.5

ОБРАЗ ТА ЗАВДАННЯ ВЧИТЕЛЯ ШКІЛ БРАТСЬКОЇ ГРОМАДИ ЦИНЦЕНДОРФА

У статті досліджується образ вчителя шкіл Цинцендорфа у Німеччині (XVIII ст.), основні обов'язки та завдання, що ставилися перед учителями цих навчально–виховних закладів.

Ключові слова: школи Цинцендорфа, Братська громада, завдання виховання, образ вчителя.

В. Завальнюк

– аспірантка кафедри педагогіки Міжнародного економіко–гуманітарного університету імені академіка Степана Дем'янчука (г. Рівне)

ОБРАЗ И ЗАДАНИЯ УЧИТЕЛЯ ШКОЛ БРАТСКОЙ ОБЩИНЫ ЦИНЦЕНДОРФА

В статье исследуется образ учителя школ Цинцендорфа в Германии (XVIII в.), основные обязанности и задания, которые ставились перед учителями этих учебно–воспитательных учреждений.

Ключевые слова: школы Цинцендорфа, Братская община, задания воспитания, образ учителя.

V. Zavalnyuk

– A post–graduate student of a chair of the Pedagogics of Academician S. Demianchuk University of Economics and Humanities (Rivne)

THE IMAGE AND THE TASKS OF A TEACHER OF ZINZENDORF'S SCHOOLS OF BROTHERS' COMMUNITY

This article deals with the image of a teacher of Zinzendorf's schools in Germany (XVIII c.), teachers' main duties and tasks at these educational and upbringing establishments.

Key words: Zinzendorf's schools, Brothers' community, tasks of the upbringing, teacher's image.

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок з важливими науковими чи практичними завданнями. На сучасному етапі розвитку України вирішальним має стати національна спрямованість освіти у поєднанні з використанням кращих надбань світової педагогіки. Такий підхід спрямований на підвищення в Україні європейської культурної ідентичності та інтеграцію до загальноєвропейського інтелектуально–освітнього простору. Позитивним надбанням педагогіки Німеччини вважаємо освітньо–педагогічну діяльність Братської громади Н.–Л. Цинцендорфа, основою якої стало впровадження морально–релігійного виховання та толерантний підхід до учнів.

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 освітньо–педагогічної спадщини Н.–Л. Цинцендорфа зверталось протягом століть чимало дослідників: Г. Шпангенберг,

(G. Spangenberg), А. Кнапп (A. Knapp), Е. Хекне (E. Henke), Й. Герде (J. Gerde), Г. Кітель (H. Kittel), Л. Візе (L. Wiese), Е. Ріхль (E. Ritschl), Е. Трільч (E. Trölsch), М. Вебер (M. Weber), Г. Вайль (H. Weil), Г. Гайнцельманн (G. Heinzelmann).

Заслужують на увагу праці німецького вченого О. Уттєндорфера (O. Uttendorfer), присвячені педагогічній спадщині Н. Цинцендорфа та освітній діяльності Братського Союзу Німеччини. У другій половині ХХ ст. діяльність Н.–Л. Цинцендорфа вивчають чимало дослідників: П. Баумгарт (P. Baumgart), Е. Бейройтер (E. Beureuther), Г. Бінтц (H. Bintz), Д. Бонгофер (D. Bonhoeffer),

Формулювання цілей статті (постановка завдання). Вивчення досвіду Братської громади Німеччини XVIII–XIX ст. стосовно образу та завдань вчителя у заснованих нею загальноосвітніх школах.

Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів. Вчителі у школах Братської громади Цинцендорфа не були викладачами окремих предметів, вони були також відповідальними за виховання учнів та позитивні зміни у їхніх характерах. Усі вчителі шкіл Цинцендорфа вбачали свою місію у роботі з дітьми, виходячи з категорії віри. Всі без винятку працівники навчально–виховних закладів були свідомими віруючими і свою роботу з дітьми трактували як служіння Богу. Кожна ж дитина, з якою вони стикалися, вважалася ними дарунком Божим. Працюючи з вихованцями, вчителі не намагалися досягти певного виховного ідеалу у всіх дітях, проте сприймали кожного відповідно до його талантів та здібностей. Дослідник Лауріц (Lautitz) так описує образ вихователя з Гернгута: „Вчителі шкіл Цинцендорфа мають відкрите серце, в яке любов Божа виливається Духом Святим. З цього джерела любов Божа тече далі до дітей [6]“. Віра в Спасителя повинна була надихати вчителів на плідну творчу працю з дітьми та абсолютну віддачу.

Перед кожним вчителем ставилися певні завдання, досягнення яких ставало їхнім обов'язком. Завдання, які ставилися перед вчителями можна поділити на чотири основні категорії:

- налагодження дружніх стосунків з дитиною з метою приведення її до пізнання Христа та наближення до духовних істин;
- праця над власним характером;
- професійне удосконалення;
- власне духовне зростання.

Так, кожен вчитель мав докладати зусилля задля налагодження дружніх зв'язків з вихованцями з метою досягнення серця дитини та приведення її до Ісуса. Виконання такого завдання було можливим завдяки високому рівню педагогічної майстерності вчителя, який виявлявся у досягненні душі дитини, допомозі дітям пізнати Спасителя у всій повноті. Тільки той вчитель, який впорався з цим завданням, вважався насправді вихователем від Бога. Вчителі серед ввірених їм дітей, на думку Цинцендорфа, мали почуватися немов пастухи серед отари вівців, які дбають та люблять своє стадо. Вони повинні були намагатися через пізнання Господа та біблійних істин спонукати дітей робити добре та навчити їх перебувати у спілкуванні з Ісусом задля пізнання Його любові [9, с. 228]. Задля досягнення цієї мети вчителі повинні були працювати з великим терпінням, молитися за дітей вдень і вночі, не втомлюватися працювати, навіть якщо результати відразу не були помітними. І, оскільки така робота потребує великої жертви та самозречення, вихователям радили брати приклад з Ісуса Христа, який віддав своє життя заради спасіння інших.

Замість штрафів, заборон та погроз вчителям шкіл Гернгута пропонувалося шляхом щирого спілкування спробувати завоювати дитячі серця та спонукати їх до самовиправлення. Водночас вчитель повинен був також вчитися вмінню без слів впливати на учнів, лише своїм власним прикладом. Такий позитивний приклад вчителі повинні були справляти на дітей вже з перших днів їхнього перебування у навчально–виховних закладах, оскільки вважалося, що жестами та мімікою можна досягти результатів набагато швидше, ніж взагалі розпочнеться будь–який вплив на свідомість дитини. Справжнім шляхом для отримання довіри дітей були люб'язне ставлення до них дорослих. Бачачи добрі приклади дорослих, діти прагнуть наслідувати їх вчинки, проте вчителям вказувалося на небезпеку непотрібних поступок та сліпої любові. У виховному процесі вчителі мали явити достатньо наполегливості, показати усю гуманність, з тим щоб їхні зусилля не були марними, а принесли користь для вихованців.

Цинцендорф називає певні умови за яких вчитель може бути допущеним до вчителювання та навчально-виховного процесу. Найважливішими передумовами він називає високий рівень освіти вчителя та такі якості характеру, як: правдивість, скромність, ввічливість, готовність послужити іншим, щирість, гуманність та принциповість [8, с. 122]. Добре володіння навчальним матеріалом та знання навчальної дисципліни, що викладається, було вимогою у всіх типах шкіл Цинцендорфа. Будь-який вчитель повинен був добре володіти навчальним матеріалом, методикою його викладання та талантом, аби учні могли добре засвоїти те, що їм викладалося. Навчально-виховний процес стосувався навчальних занять, виховних годин, покарання та винагород, відпочинку та спілкування. І у всіх цих видах навчально-виховного процесу вчителі повинні були дбати як про передачу та засвоєння учнями навчального матеріалу, так і про досягнення серця дітей. Так, під час занять викладачам не дозволялося викладати дітям зарозумілий матеріал, водночас не можна було пропонувати лише „дитячий“ рівень заняття. Викладачі мали проводити заняття на серйозному рівні, проте не забувати і про важливість створення вільної атмосфери на уроці, з тим щоб кожна дитина почувала себе вільно та невимушено. Завданням кожного вчителя ставало, таким чином, вивчення темпераменту кожної дитини, вчителі повинні були віднайти свою власну методику проведення занять. Найкращим методом проведення занять вважався такий, у результаті застосування якого діти могли якомога краще розкритися та проявити свої таланти.

Вчителі у школах на повинні були завжди прив'язувати заняття лише до аудиторних занять та лекцій, певного часу та місцевості. Враховуючи рухливість дітей та особливості темпераменту викладачам радили проводити певні заняття на свіжому повітрі, проте таке заняття мало бути добре продуманим та упорядкованим. Викладач мав пробудити у дітей прагнення вчитися, слухати, пізнавати та досліджувати. Заняття та відпочинок мали бути настільки гармонійно переплетені, щоб діти ледь могли розгледіти межу між ними. Якщо діти проводять межу між вільним від занять часом та навчанням, вважалося, що викладач не досяг мети навчально-виховного процесу.

Вчителям заборонялося тиснути на дітей, вони повинні були вчитися розрізняти між слабостями характеру та злими вчинками. Викладачам не дозволялося силоміць виправляти дітей, корекція мала відбуватися здебільшого непомітним для дітей шляхом, завжди з посмішкою та добрим серцем. Викладачі повинні були стежити за духом дитини та її здібністю прийняти у певний момент виправлення. Метою виправлення мало бути не засмучення дитини, а спонукання її до розмірковування над ситуацією. Проте покарання за злі вчинки мало бути серйозним і точним, з тим щоб діти змогли усвідомити неправильність своїх дій. Після покарання вчителі мали явити дітям свою любов та співчуття, при чому чим сильнішим було покарання, тим більше любові і доброти діти мали отримати від своїх наставників.

Особливим часом виховного значення вважалися години відпочинку та гри. Саме під час гри вчителі могли краще пізнати та вплинути на дітей, ніж під час проведення навчальних занять. Ціллю вільних годин був відпочинок тіла і духу. Під час вільного від занять часу дітям дозволялося весело й радісно проводити час, проте вчителі повинні були бути завжди поруч, з тим щоб направляти дітей у грі, пропонувати креативні завдання, спостерігати за дитячими емоціями та проявами характерів. Вихователі повинні були добре готуватися до вільних годин, непомітно вносячи виховний елемент у процес дозвілля. Під час вільних годин дітям дозволялося деякий час побути на самоті, з тим щоб мати час для роздумів, спостережень, внутрішнього споглядання. Внутрішнє споглядання та молитовне життя вважалося невід'ємною частиною якісного відпочинку, існувало переконання, що саме через ці процеси посіяне у дитячі серця добро може надовго вкорінитися у дитячий свідомості.

Кожен вчитель шкіл Цинцендорфа мав працювати із великою долею самозречення, оскільки пожертвувати собою заради дітей є найблагороднішою справою. Вчителі у навчально-виховному процесі мали замінити дітям батьків і з огляду на це забувати про себе, жити заради ввірених їм дітей, бачити щастя для себе лише у благополуччі та добробуті вихованців. Найвищим ідеалом навчального закладу вважався такий, де вдавалося створити сімейну атмосферу любові та поваги, де кожен член колективу розумів й з радістю виконував свої обов'язки. У цьому процесі вчителі і учні були складовими цілого, проте вчителі повинні були триматися певної дистанції задля збереження поваги учнів, водночас дбати про створення доброї атмосфери та дружніх стосунків з вихованцями. Вчителі дбали про збереження та розвиток сімейних стосунків, оскільки створення атмосфери надто суворой

субординації принесло б тільки негативні наслідки і не сприяло досягненню виховної мети. Створенням дружньої атмосфери у закладах вихователі мали запобігти таким негативним проявам як змови та інтриги в учнівському колективі.

Шкільне життя було добре відрегульованим та підпорядковуватися певним правилам. Проте не можна тримати школу у доброму порядку лише через проголошення певних правил та настанов, активна участь у житті школи як вчителів так і вихованців втілює настанови у життя та надає їм життєздатності. І тому вихователі повинні були більше дбати не про формальне виконання правил та постанов, а про його жваве їх втілення.

Вчителі були зобов'язані працювати над своїм характером, їхні слова мали випромінювати переконуючу та приваблюючу силу, саме з огляду на це вони повинні були перебувати у спілкуванні з Богом та дбати про своє духовне зростання. У всіх своїх вчинках, промовах, жестах, словах вихователь мав явитися взірцем християнської лагідності, простоти та невинності. Своїм характером та манерою спілкування вихователь мав наближати дітей до доброго, а не викликати в них роздратування. Про терпіння, лагідність, любов, мудрість, вірність вихователі повинні були просити Бога, з тим щоб явити усі ці якості щиро і природно. Вчителям постійно нагадувалося, що вони не повинні являтися перед дітьми з розчарованим або незадоволеним духом, оскільки такий настрій міг передатися на дітей. Учні мали бачити вчителя у доброму гуморі, він мав бути таким, що не втомлюється пояснювати, повторювати та наставляти, пристосовуючись до характерів та душевного стану дітей.

Отже, завдання виховання, які ставилися перед вчителями шкіл, були зорієнтовані на віру в Бога. Любов, довіра та надія були основними якостями, притаманними вихователям шкіл Цинцендорфа. Саме через добрий приклад вихователів учні мали зростати у вірі й бачити взірець життя Христа у житті.

Тільки завдяки прогресивним поглядам та впливу Цинцендорфа серед звичайних членів Євангельського Братського Союзу сформувалися такі вчителі, які наслідували приклад свого наставника і старалися чинити так, щоб відповідати ідеалу вихователя-християнина. Як зазначали самі, найкращим взірцем вихователя для них був Спаситель, його небайдуже і щире ставлення до людей. Архівні матеріали Гернгута висвітлюють міркування багатьох вчителів шкіл Цинцендорфа щодо стосунків із вихованцями. Так, більшість вчителів дотримувалося думки, що дітей слід прощати від щирого серця кожний день, не роздумуючи над тим, наскільки помітно відбуваються зовнішні зміни у поведінці дитини. Якщо це можливо, варто уникати докорів за помилки дітей, а в разі необхідності робити це із повним співчуттям та розумінням, спонукаючи їх до спілкування із Богом та до щирого каяття, і тільки тоді можна спробувати шукати відповідні зміни у дитячій поведінці [4, с. 118]. Вчителі висували вимоги й до себе: любити дітей, піклуватися про їхнє духовне життя, шукати контакт із дітьми не шляхом реалізації незрозумілих мотивів та своєї наполегливості, а через щоденне спілкування із Богом. І якщо щось не спрацює, вчителю необхідно шукати проблему не у дитині, а в самому собі для того, щоб стати для дитини не звинувачувачем, а захисником, бути завжди на її боці та допомагати у найскладніших для неї життєвих ситуаціях [5, с. 88]. Такі, по-дитячому щирі взаємостосунки між дітьми та вихователями, були звичними у школах братчиків. Так, один із вихователів у своєму листі до Цинцендорфа пише про своїх вихованців, що він однаково любить всіх своїх вихованців без винятку і задоволений їхньою поведінкою [7, с. 177]. Інший вихователь повідомляє, що діти у їхньому сирітському будинку живуть правильним благочестивим життям і за їхню поведінку можна тільки порадіти.

Певна замкнутість життєвого простору уможлиблювало відносно вільне й всебічне навчання вихованців та сприяло розвитку індивідуальних якостей. Навчання ставало справжнім процесом життя, де народжувалися переконання та розвивався характер. Дослідник Брінкманн (Brinkmann), випускник шкіл Цинцендорфа, визначає це виховання так: „Інтелектуальна освіта настільки природно поєднується там з моральним вихованням, внутрішнім потребам людини та кожному чудовому імпульсу душі від початку надається необхідний простір, тому я не знаю жодного випускника цих шкіл, якому не було поставлено тут штемпель серйозності та відповідальності на усе життя. І все це абсолютно мимовільно. Багатшим воно мене не зробило, проте щасливішим зробило, оскільки допомогло досягнути справжні духовні цінності та поставило на правильну життєву платформу [3, с. 119]“.

Дружню атмосферу, що панувала у школах Братського союзу у XIX ст. детально висвітлено у творі відомого англійського письменника Ч. Дікенса „Брат Міт та його брати“ („Brother Mieth and his brothers”). Прообразом Гернгута у творі виступає поселення Нью–Ункрант (New Unkrant). Письменник пише, що учні вчилися осягати всю суворість законів без ретельного дотримання певних наказів та розпоряджень. Опис Чарльза Дікенса ґрунтується на повідомленнях Г. Мередіта (G. Meredith), який в період 1842–1844 рр. навчався у школах Цинцендорфа у Нойвіді (Neuwied). Цю школу часто відвідували англійці, які згодом організували об’єднання випускників цього навчального закладу. У творі Ч. Дікенса підкреслюється вільний, зорієнтований на потреби дитини характер школи у Нойвіді, який протиставляється формальному, традиційному вихованню тодішньої Англії. Головний герой твору, згадуючи про своє навчання в Англії і Німеччині, говорить: „В Англії мене навчили завжди мати при собі грифельну дошку та словник, комірць тримати в чистоті та вчити молитви. У Нью–Ункранті мене вчили давати простір талантам, вчителі промовляли до мого серця, відгукуватися на потреби душі, вчили мислити вільно і самостійно... [1, с. 190]“. Чарльз Дікенс так говорить про образ вихователя з Гернгута: „Що ж було таємницею такого сильного впливу цих добрих гернгутців? Вони жили перед нами бездоганним життям. Вони відзначалися дитячою простотою, були настільки чесними, що здавалося, ніби не здатні зрозуміти найменший обман. І вони завойовували наші серця тим, що терпіли вільну гру наших фантазій [1, с. 158]“.

Найсильніше ж дух Гернгута виявлявся у суспільному житті, яке було підпорядковане загальній меті. Дослідник В. Яннаш (W. Jannasch) у „Гернгутських мініатюрах“ („Herrnhuter Miniaturen“), пригадуючи своє перебування у школах Ніскі, говорить про подібність укладу життя цього навчального закладу до монашеського ордену. Таємниця їх сили, на думку дослідника, полягає у „підкоренні закону цілого. Ніде не бачив я такого дбайливого ставлення та поваги до особи кожного в рамках суспільного виховання [2, с. 127]“.

Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок у даному напрямку. Завдання виховання, які ставилися перед вчителями шкіл Цинцендорфа, були зорієнтовані на віру в Бога. Основними завданнями, що ставилися перед вчителями були: налагодження дружніх стосунків з дитиною з метою приведення її до пізнання Христа та наближення до духовних істин; праця над власним характером; професійне удосконалення; власне духовне зростання. У школах Братського союзу створилася власна традиція виховання та свій тип педагога–вихователя. Вихователів шкіл Цинцендорфа вирізняли любов й довіра до дитини, глибока повага до її особистості.

Література

1. Dickens Ch. Bruder Mieth und seine Brüder // Household–Words. – Vol. XXVI. – Leipzig, 1854. – S. 190.
2. Jannasch W. Herrnhuter Miniaturen . – 2. Auflage. – Lüneburg, 1953.
3. Meyer E.R. Schleiermachers und Brinkmanns Gang durch die Brüdergemeine. – Leipzig, 1905. – S. 119.
4. Synodal– und Konferenzprotokolle. – Archiv der Herrnhuter Brüdergemeine zu Herrnhut. – R2 A 19 I. – 27.05.1746 – S. 118
5. Synodal– und Konferenzprotokolle. – Archiv der Herrnhuter Brüdergemeine zu Herrnhut. – R2 A 25 I. – 13.06.1746 – S. 88
6. Synodalbericht. – Synodalprotokoll. – Archiv der Herrnhuter Brüdergemeine zu Herrnhut. – 16.08.1782.
7. Uttendörfer O. – Das Erziehungswesen Zinzendorfs und der Brudergemeine in seinen Anfängen. / Monumenta Germaniae Pädagogica. – Band II. – Berlin 1912. – S.143.
8. Uttendörfer O. Zinzendorf und die Jugend. Die Erziehungsgrundsätze Zinzendorfs und der Brüdergemeine. – Berlin, 1923. – S. 18.
9. Zinzendorf N. Pennsylvanische Nachrichten. – 1742.

В. Золочевський

– здобувач кафедри теорії і методики професійної освіти Харківського національного педагогічного університету ім. Г.С. Сковороди, викладач кафедри фізичного виховання Харківського гуманітарно–педагогічного інституту

УДК 378.17(477)(09)"19"

СТАНОВЛЕННЯ ФІЗКУЛЬТУРНО–МАСОВОЇ РОБОТИ ІЗ СТУДЕНТСЬКОЮ МОЛОДДЮ В УКРАЇНІ НА ПОЧАТКУ ХХ СТОЛІТТЯ

У статті розкрито процес становлення фізкультурно–масової роботи із студентською молоддю в Україні на початку ХХ століття. На підставі результатів проведеного історико–педагогічного дослідження, автором встановлено, що у досліджуваній період фізкультурно–масова робота з молоддю позначилася визнанням та науковим обґрунтуванням фізичної культури як доцільного навчального предмета, утворенням перших добровільних спортивних товариств і гімнастичних об'єднань, клубів фізкультурно–патріотичного спрямування, популяризацією різних видів спорту. Визначено прогностичні тенденції використання позитивного педагогічного досвіду.

Ключові слова: фізкультурно–масова робота, студентська молодь, добровільне спортивне товариство, гімнастичне об'єднання.

В. Золочевский

– соискатель кафедры теории и методики профессионального образования Харьковского национального педагогического университета им. Г.С. Сковороды, преподаватель кафедры физического воспитания Харьковского гуманитарно–педагогического института

СТАНОВЛЕНИЕ ФИЗКУЛЬТУРНО–МАССОВОЙ РАБОТЫ СО СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЕЖЬЮ В УКРАИНЕ В НАЧАЛЕ ХХ ВЕКА

В статье описан процесс становления физкультурно–массовой работы со студенческой молодежью в Украине в начале ХХ века. Автором раскрыты характерные направления содержания физкультурного движения молодежи, структура организации и формы проведения физкультурно–массовой работы, определены прогностические тенденции использования положительного педагогического опыта.

Ключевые слова: физкультурно–массовая работа, студенческая молодежь, добровольное спортивное общество, гимнастическое объединение.

V. Zolochovsky

– candidate of the department of the theory and methodology of professional education of Kharkiv national pedagogical university of G.S. Skovoroda, teacher of the department of physical training education of Kharkiv teacher training institute

THE ESTABLISHMENT OF THE PHYSICALLY–MASS WORK WITH THE STUDENT'S YOUTH IN UKRAINE AT THE BEGINNING OF THE 20–th CENTURY

The process of the physically–mass work with the student's youth in Ukraine at the beginning of the 20–th century is described in the article. The distinctive trends of content of physical training movement of the youth, the structure of organization and forms of conducting of the physically–mass work are discovered, the prognostic tendencies of using of positive pedagogical experience are defined by the author.

Key words: the physically–mass work, the student's youth, a voluntary sport society, the gymnastic association.

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок з важливим науковими чи практичними завданнями. Законом України «Про освіту», «Про фізичну культуру і спорт», Національною доктриною розвитку освіти в Україні, концепціями національного виховання, педагогічної освіти визначено пріоритет валеологічної освіти молоді, наголошено на необхідності стимулювання у молоді прагнення до здорового способу життя, створення умов розвитку дитячого та юнацького спорту, туризму з урахуванням позитивного історико–педагогічного досвіду минулого.

Зусилля сучасної педагогічної науки спрямовані на розробку теоретичних і практичних засад фізичного виховання молоді, оптимальне визначення мети, удосконалення змісту, форм і методів фізкультурно–масової роботи. Важливим аспектом цієї проблеми є

вивчення та узагальнення вітчизняного історичного досвіду фізичного виховання загалом, вивчення передумов виникнення і становлення системи фізичного виховання в Україні.

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. Вивчення стану розробки проблеми розвитку та організації фізкультурно-масової роботи з молоддю свідчить, що окремі аспекти організації фізичного виховання у контексті питань загальноосвітньої практики, соціально-педагогічної діяльності, історії вітчизняної професійної педагогічної освіти досліджували Н. Антонєць, Л. Бондар, О. Глузман, В. Луговий, Л. Пуховська, І. Прокопенко, О. Сухомлинська, Л. Хомич, Л. Штефан.

Праці Н. Демидок, Т. Кравчук, М. Крук, А. Окопного присвячені розкриттю історичного аспекту змісту і методики фізичного виховання. Дослідження В. Белорусової, Є. Вільчковського, О. Григорьєва, Т. Канєвця, Г. Ландар, С. Лисової, Л. Литвин, Є. Приступи, Г. Приходько, І. Нєрєвного, С. Цєвєка зосереджують увагу на шляхах просвітньої пропаганди питань фізкультурно-масової роботи на сторінках періодичних видань.

І. Андрухів, М. Баяновська, О. Вацєба, М. Пантєук розкривають питання організації фізкультурно-масової роботи із студентами у контексті становлення і розвитку спортивно-гімнастичних товариств і об'єднань у різні історичні періоди в окремих регіонах України.

Проте цілісна картина щодо становлення і розвитку ідеї фізкультурно-масової роботи із студентською молоддю на початку першої половини ХХ ст. не розкрита у повній мірі.

Формулювання цілей статті (постановка завдання). Мета статті полягає у висвітленні історико-педагогічного досвіду становлення фізкультурно-масової роботи з молоддю в Україні на початку ХХ століття.

Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів. На початку ХХ століття традиції фізичної культури упевнено укорінені у вітчизняну теорію і практику фізичного виховання.

Ідея широкого залучення молоді до фізичної культури і спорту привела до народження і популяризації мережі спортивних організацій, які були носіями фізичного виховання як необхідного елементу національної культури. Фізичне оздоровлення народу стало розглядатися як загальнонаціональна справа [1].

У досліджуваній період було дещо розширено поняття «фізична культура»: від розуміння лише як певного набору фізичних вправ учені-педагоги дійшли висновку про те, що дане поняття повинно включати усі засоби санітарно-гігієнічного характеру, засоби для розвитку і підтримки функціональних можливостей людського організму, практичні знання і вміння виконувати різні комплекси фізичних вправ тощо. Фізична культура поєднувала взаємозалежні компоненти: фізичне виховання і фізичну освіту [2].

Головним завданням фізичного виховання став розвиток сили, швидкості, витривалості, інших тілесних якостей молоді людини. Фізична освіта була покликана розширити ці завдання, визначивши пріоритетним формування вміння правильно, свідомо та доцільно використовувати результати фізичного виховання.

Товариства, що створювалися на теренах України у досліджуваній період, мали різноманітний характер. Серед них були спортивні товариства, члени яких були палкими прихильниками певного виду спорту; гімнастичні об'єднання, які використовували певну систему гімнастичних вправ; скаутські організації, члени яких ставили ширші завдання, ніж у програмі тіловиховання [3].

Активно розвивалися спортивно-гімнастичні товариства на території Галичини. Сусідство з європейськими державами позитивно впливало на поширення фізичної культури та популяризацію спорту.

У 1902 р. царський уряд у зв'язку із студентськими заколотами і «петиціями» видало «Тимчасові правила про порядок організації студентських установ у вищих навчальних закладах Міністерства народної освіти» [4]. Згідно першого параграфу цих правил, студентам у вищих навчальних закладах дозволялося «організовувати гуртки для занять різного роду фізичними вправами» [4].

У Петербурзькому і Московському університетах були відкриті курси атлетики і шведської гімнастики.

З 1904 р. стали створюватися спортивні робочі комітети, які опікувалися організацією змагань у народних іграх – «стіна на стіну», бій навкулачки тощо [5].

На початку ХХ ст. у фізкультурну роботу активно включилася учнівська і студентська молодь. Під керівництвом лікарів В. Крамаренка та О. Анохіна у Київському політехнічному інституті діяв гурток «Спорт», який прийняв найактивнішу участь у підготовці I-ї Всеросійської олімпіади 15 – 25 серпня 1913 р. в місті Києві [6].

О. Анохін справедливо вважається автором оригінальної системи фізичного виховання під назвою «Вольова гімнастика», він же став головою оргкомітету вищезгаданої олімпіади [6, с. 6].

Сам факт організації і проведення, програма олімпіади були яскравим показником успішного розвитку фізичного виховання, культури і спорту в Україні.

Газета «Киевлянин» повідомляла про той факт, що відбувся зліт «Соколів» у Києві, присвячений I-й Всеросійській олімпіаді. На ньому були присутні члени організацій з Одеси, Катеринослава, Харкова, Чернігова [7, с. 3 – 4].

Поширення діяльності скаутських молодіжних організацій так само сприяло розвитку фізкультурно-масової роботи. Кожен скаут мав пройти ретельну політичну, військову і фізичну підготовку. Для фізичного розвитку скаути займалися сокольською гімнастикою, легкою атлетикою, використовували рухливі і спортивні ігри, організовували походи. Скаутські загони ініціювали створення у Києві самодіяльних спортивно-гімнастичних організацій, Товариства сприяння юним розвідникам.

Головною причиною виникнення скаутських організацій в Україні було поширення у всьому світі скаутського руху. Скаутські організації окремо взятої країни ґрунтувалися на загальних законах і принципах, але мали і виражене національне забарвлення своєї діяльності. Назва української організації «Пласт» була перейнята в козаків. Так у часи українського козацтва називали бойових розвідників. Детальний опис життя та діяльності пластунів був поданий українським письменником Я. Кухаренком у журналі «Основа» (1862 р.) [3, с. 59].

Одна з перших скаутських організацій в Україні виникла на Катеринославщині у 1909 р. керівником її був Ю. Гончарів-Гончаренко. Згодом подібні організації виникли в Ізюмі, Слов'янську, Луганську, Харкові та ін. [5]. Як правило, діяльність цих скаутських гуртків носила військовий характер.

1 серпня 1917 р. Є. Слабченком був створений «Перший Білоцерківський курінь українських юнаків-скаути» [5].

Проведене дослідження аргументує, що за Резолюцією II Всеросійського з'їзду РК СМ від 5 жовтня 1919 р. було прийнято рішення про заборону скаутських, сокольських, пластунівських молодіжних фізкультурних організацій як «буржуазних» [8].

На початку ХХ ст. помітною тенденцією стало об'єднання спортивних організацій в ліги і союзи. На цей етап припадає вироблення проектів і статутів спортивних товариств, йшов процес збирання офіційних даних про стан фізичної культури у вищих навчальних закладах.

Про зростання масштабів спортивно-гімнастичного руху на початку ХХ ст. свідчать віднайдені у ході дослідження публікації у періодичних виданнях. Наприклад, «Одеський спортивний листок» 1904 р., квітень, на своїх шпальтах розмістив повідомлення, у якому зазначалося, що «місцеві спортивні товариства уже налічують тисячі членів і десятки тисяч любителів» [3].

Прикладом участі громадськості у справі організації фізичного виховання молоді в Україні було створення «Товариства фізичного виховання дітей» в Одесі. Автором цього проекту був І. Радецький – вчитель гімнастики, організатор дитячих спортивних арен та дитячого садка. Основною причиною створення подібних товариств був незадовільний стан здоров'я, епідемії хвороб, які щороку забирали життя багатьох молодих людей [5, с. 139 – 140].

У зв'язку із стрімким поширенням гімнастики виникла проблема відповідного кадрового забезпечення. Тому у 1912 р. було організовано Всеросійське товариство викладачів гімнастики. Серед членів цього товариства було багато прихильників сокольської гімнастичної системи, представники німецької, американської, шведської систем, систем Мюллера, професора П. Лесгафта, доктора О. Анохіна та ін. [5].

Товариства і організації сприяли популяризації фізичної культури та спорту серед молоді та інших верств населення через проведення фізкультурних свят та спортивних змагань, до участі в яких залучалися члени цих організацій, а глядачами були представники різного віку, статі, соціальної приналежності, професій.

Велике просвітнє і культурне значення мали, з огляду на досліджувану нами проблему, заходи щодо популяризації діяльності спортивних гуртків. Так, у 1913 р. 25 і 26 травня у Києві на Дикому полі спортивними гуртками «Любителі спорту», «Спорт» було організоване перше спортивне свято. За програмою свята передбачалися змагання з легкої атлетики, гімнастики і боксу [9, с. 8].

Київський гурток «Любителів спорту» регулярно проводив заняття з гімнастики і боксу. Керівником цих занять був відомий спортсмен М. Ратьє, а також його кращі учні Соколов, Роллер, Каплун. Взимку гурток організував ігри з хокею. За сприяння членів цього гуртка були відкрита лижна станція в Боярці [6, с. 6].

Дослідник історії фізичної культури М. Бугров зазначав, що у період 1905 – 1917 рр. елементи фізкультурно-масової роботи спостерігалися в ході підготовки бойових дружин [5].

Суцільна мілітаризація призводила до однобічного розуміння фізичної культури. Фізична культура розглядалася як чинник, що сприяє згуртуванню людей у малих і великих групах та позитивно впливає на вирішення професійних завдань [1].

Тенденція виховання сильних людей з метою підготовки їх до військової справи на початку ХХ ст. почала змінюватися у напрямі підготовки молодих людей до активного, продуктивного суспільного життя на благо держави, народу [3].

За ініціативи Одеської навчальної округи 5 – 6 травня 1914 р. були проведені дводенні олімпійські ігри, у програмі яких значилися ходьба, гімнастична картина, бар'єрний біг, п'ятиборство, естафетний біг, вільні вправи, вправи на снарядах, ігри (теніс, крокет, кеглі, баскетбол, футбол) [3, с. 6].

Кількість спортивно-гімнастичних товариств у досліджуваній період значно зростала, однак у порівнянні з країнами Західної Європи це були мізерні показники. Наприклад, у Німеччині в 1913 р. зареєстровано 10951 гімнастичне товариство. В Російській імперії на початку того ж року – 506, а до кінця року – 800 [10].

Порівнюючи показники розвитку спортивно-гімнастичного руху за один 1914 рік, можна зауважити, що він був різним на східній і західній частині України. В Малоросії (частина України у складі Російської імперії) діяло 196 спортивних клубів, союзів і гуртків, загальна чисельність молоді в них складала понад 8 тис. чоловік, а в Галичині і Буковині (Україна у складі Австро-Угорської імперії) 900 осередків "Сокіл" – 33 тис. учасників та 1028 осередків "Січ", які налічували понад 100 тис. учасників [10, с. 112].

Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок у даному напрямку. Проведений аналіз історичних і нормативних джерел свідчить про те, що на початку ХХ століття фізкультурно-масова робота з молоддю перебувала у стадії становлення, позначилася визнанням та науковим обґрунтуванням фізичної культури як доцільного навчального предмета, утворенням перших добровільних спортивних товариств і гімнастичних об'єднань, клубів фізкультурно-патріотичного спрямування, науковою розробкою питання фізіології та гігієни, розробкою інструкцій та положень рекомендаційного характеру, спрямуванням на підвищення фізичної активності молоді та зміцнення здоров'я, популяризацією різних видів спорту. Інтенсивне запозичення європейського і світового досвіду організації фізичного виховання та популяризація видів спорту спиралася на глибинні народні та національно-виховні традиції.

Результати узагальнення теорії організації фізкультурно-масової роботи із студентською молоддю в Україні на початку ХХ століття можуть бути використані як позитивний педагогічний досвід в змісті історико-педагогічних і методичних курсів у вищих навчальних закладах III – IV рівнів акредитації та у програмах занять інститутів післядипломної педагогічної освіти, курсів підвищення кваліфікації педагогічних працівників.

Подальшої розробки потребують питання вивчення та історико-педагогічного аналізу етапів розвитку ідеї фізкультурно-масової роботи із студентською молоддю в першій половині ХХ століття.

Література

1. Савицький П.Ф. Массовое физкультурное движение в Украинской ССР. – Киев: Здоровье, 1983. – 120 с.
2. Жарський Е. Що таке «фізична культура». – Львів: Іван Тиктор, 1938. – 32 с.
3. Степанюк Є.І., Вацеба О.М. Студентський спортивний рух: історія і сучасність. – Львів, 2003. – 60 с.
4. Мединський Є. Історія російської педагогіки до Великої Жовтневої соціалістичної революції. – Київ: Радянська школа, 1938. – 468 с.
5. Солопчук М. С. Історія фізичної культури та спорту: навч. посібник / Кам'янець–Подільський держ. педагогічний ун–т. – Кам'янець–Подільський : Абетка–НОВА, 2001. – 235 с.
6. Пискорський В. Из прошлых лет Киевского университета // Киевская старина. – 1894. – Кн. 4. – Столб. 124 – 130.
7. Е.Ж. (Едвард Жарський). Основи сокільства. – Львів: Накладом «Сокола–Батька», 1935. – 32 с.
8. Резолюція II Всеросійського з'їзду РКРМ 5 – 8 жовтня 1919 р. «Про фізичний розвиток молоді» / ЦДАВОВУ України. Ф. 166, оп. 9, од.зб. 298.
9. Первый спортивный праздник в Киеве // Русский спорт. – 1913. – № 24. – С. 8.
10. Філь С.М., Худолій О.М., Малка Г.В. Історія фізичної культури: Навчальний посібник/ За ред. проф. С.М. Філя. – Харків: «ОВС», 2003. – 160 с.

О. Москальова

– аспірантка кафедри педагогіки Слов'янського державного педагогічного університету

**ДО ПРОБЛЕМ МАТЕМАТИЧНОЇ ОСВІТИ ВЧИТЕЛЯ ЗА СТОРІНКАМИ ЖУРНАЛУ
„МАТЕМАТИКА В ШКОЛІ” (80–90–ТІ РР. ХХ СТ.)**

У статті розглянуто проблему математичної освіти майбутнього вчителя в 80 – 90-х рр. ХХ ст. Автор вивчила та проаналізувала наукові статті журналу “Математика в школі”, присвячені питанню освіти та підготовки майбутнього вчителя математики.

Ключові слова: математична освіта, математичні дисципліни, підготовка вчителя, педагогічна преса.

Е. Москалева

– аспірантка кафедри педагогіки Славянського державного педагогічного університету

**ВОПРОСЫ МАТЕМАТИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ УЧИТЕЛЯ ПО СТРАНИЦАМ
ЖУРНАЛА „МАТЕМАТИКА В ШКОЛЕ” (80–90–е гг. ХХ ст.)**

В статье рассмотрена проблема математического образования будущего учителя математики в 80–90-х г. ХХ ст. Автор изучила и проанализировала научные статьи журнала “Математика в школе”, посвященные проблеме образования и подготовки будущего учителя математики.

Ключевые слова: математическое образование, математические дисциплины, подготовка учителя, педагогическая преса.

L. Moskaljova

– Post-graduated student of department of pedagogics of Slovyansk State pedagogical university

**QUESTIONS OF THE MATHEMATICAL EDUCATION OF THE TEACHER AT THE
PAGES OF THE JOURNAL "MATHEMATICS IN SCHOOL" (80 – 90–ies of the XX – th
century)**

In article is considered problem of the mathematical forming the future teacher mathematicians in 80 – 90–s of the XX th century. The author has learned and has analysed the scientific articles of the journal "Mathematics in school", denoted problem of the formation and preparing the future teacher mathematicians.

The keywords: mathematical formation, mathematical discipline, preparing the teacher, pedagogical press.

Постановка проблеми. Гуманізація та демократизація освітніх процесів професійно–педагогічної підготовки вчителів України, впровадження нових педагогічних технологій, пошук найбільш оптимальних концептуальних підходів до розвитку національної сучасної педагогіки обумовлюють підвищений науковий та практичний інтерес до вивчення досвіду

педагогіки вищої школи кінця ХХ ст. Успішному вирішенню проблеми підготовки вчителів математики сприяє аналіз історії роботи вищих педагогічних навчальних закладів України.

Сучасна вузівська підготовка не в достатній мірі озброює майбутнього вчителя різноманітними методами викладання, що призводить до невідповідності рівня професійно-педагогічної підготовки майбутніх вчителів математики новим вимогам до освіти. Отже, постає питання про подолання недостатньої як математичної, так і методичної підготовки студентів.

Саме вивчення та узагальнення історико-педагогічної спадщини з питання підготовки майбутніх учителів математики надасть змогу для розуміння закономірностей, змісту та напрямів подальшого вдосконалення підготовки вчителів.

Дослідження теоретичних та практичних засад цієї проблеми вимагає вивчення великої кількості наукової літератури. Одним із важливих наукових джерел є фаховий журнал “Математика в школі”.

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

Постановка завдання. Метою даної статті є вивчення та аналіз матеріалів журналу “Математика в школі”, присвячених питанню математичної освіти та підготовки майбутніх вчителів математики у 80–90-х рр. ХХ ст.

Виклад основного матеріалу дослідження. Журнал “Математика в школі” – періодичне видання для вчителів математики, історія якого нараховує понад 70 років. Багато поколінь вчителів вважало і вважає його своїм вірним помічником у роботі. Матеріали рубрик “Методический семинар”, “Научно-популярный отдел”, “История математики и ее преподавания” призначені для удосконалення майстерності вчителя математики. У рубриках “Консультация” та “Открытый урок” вчителі, методисти та педагоги розкривають секрети подолання труднощів. У рубриках “Внеклассная работа”, “Вступительные экзамены” викладені матеріали для організації математичного кружка, факультативу, підготовки випускників до вступу у вищі навчальні заклади.

В опублікованих на сторінках журналу статтях відомі вчені дискутують щодо питань математичної освіти майбутніх учителів математики. Виступи математиків містять різні, іноді навіть зовсім протилежні, точки зору. Причому вчені вміло аргументують свої припущення, результат яких головним чином може бути досягнутий не у теоретичному розгляді, а під час експериментального дослідження.

Так, у 80-х рр. ХХ століття актуальною проблемою освіти було підвищення рівня професійності майбутнього вчителя математики. У статті Г. Саранцева „О профессионализме в подготовке учителя математики”, автором пропонується диференціація дипломів. Цей факт науковець аргументує тим, що із збільшенням у школах класів з поглибленим навчанням математики зростає потреба у вчителях з більш високим рівнем математичної підготовки. Тому наявність різних дипломів буде стимулювати студентів краще навчатися та отримати диплом із більш високим рівнем. “Вчитель, – писав Г. Саранцев, – який має диплом, що дозволяє йому навчати математики на першому ступені, може за умов відповідної підготовки претендувати на диплом більш високої проби” [3, С. 54]. Одним із суттєвих шляхів підвищення рівня підготовки майбутніх учителів дослідник вважає демократизацію навчання, етапами якого є:

- 1) вчити студентів не лише математики та фізики, а й загальних педагогічних та психологічних дисциплін;
- 2) організувати взаємовідвідування занять викладачами математичних факультетів;
- 3) на базах шкіл створювати підрозділи інституту, де вчителями працювали би його викладачі;
- 4) поглиблена увага до виховної роботи зі студентами [3, С. 53].

Інший шлях подолання проблеми підвищення кваліфікації майбутнього вчителя пропонує автор Г. М. Нікітіна у статті „Некоторые приемы развития пространственного мышления студентов педвуза”. Дослідниця висловлює думку, що успішний розвиток

просторової уяви школярів залежить від оволодіння вчителем спеціальними навичками під час навчання у вищому начальному закладі. Одним із засобів розвитку просторового мислення студентів вищих педагогічних навчальних закладів дослідниця вважає предмет геометрія. Серед засобів розвитку просторової уяви виділяють наступні:

- 1) створенні ситуацій, які сприяють активному оперуванню геометричним образом;
- 2) творче конструювання геометричних образів;
- 3) за допомогою наочності створювати повну уяви про геометричний образ. [2, С. 54]

У 90-х рр. ХХ століття серед актуальних проблем, що підіймалися науковцями на сторінках журналу, були не тільки питання професійної освіти майбутнього вчителя, його особистості, а й питання змісту роботи вищих педагогічних навчальних закладів.

Необхідності реорганізації роботи вищої педагогічної школи щодо підготовки вчителя математики присвячено статтю Г. Хамова „В педвузах нужны интегративные математические курсы”, в якій автором пропонується введення курсу елементарної математики. Науковець вважає, що окремі курси елементарної математики, які було включено у програми математичних курсів педагогічних вузів, які було затверджено раніше, не додають знань студентам з елементарної математики. Відбувається це через те, що багато тем з курсу елементарної математики або зовсім не розглядаються, або не співпадають з цілями підготовки майбутнього вчителя математики. Високий рівень складності не дає змогу майбутньому вчителю адаптувати матеріал до майбутньої практичної діяльності. Тому для подолання недоліків, що виникають, необхідно розширити коло питань, які вивчаються у курсі вищих педагогічних навчальних закладів, посилити професійно-педагогічну направленість математичних курсів [6, С. 40].

Аналогічну думку висловлює З. Слєпкань у статті «О профессиональной подготовке и переподготовке учительских кадров». Автор наголошує на необхідності введення елементарного курсу математики до навчальних програм вищих педагогічних навчальних закладів, що готують майбутніх учителів математики. Вилучення з навчальних програм відповідного курсу елементарної математики негативно відобразився на професійній підготовці майбутнього вчителя. Також З. Слєпкань акцентує увагу на рівневій та профільній диференціації навчального процесу. Підвищення якості освіти та професійної підготовки майбутнього вчителя математики потребує посилення зв'язків зі школами та технікумами. Необхідним є залучення до студентів творчої співпраці з вчителями не тільки під час педагогічної практики, але й під час викладання спеціальних курсів, у проведенні семінарських та практичних занять [5, С. 2].

Широко висвітлюється на сторінках журналу «Математика в школі» у 90-х рр. ХХ ст. проблема особистості майбутнього вчителя. Вчитель, стверджує більшість авторів, – це особистість, яка має виконувати надзвичайно широкий спектр функцій. Одна з багатьох цілей вивчення математики полягає в тому, що формування математичних структур мислення дозволяє виховати не тільки математичні здібності, але й розум студента, його особистість у цілому. У статті Є. Семенова, І. Зюкіна „Стиль преподавания и подготовка учителя математики” наголошується, що методичну підготовку можна визначити як один із головних компонентів у підготовці майбутнього вчителя математики, важливим елементом якого є вміння математика як майбутнього вчителя передавати отримані математичні знання, використовувати їх у шкільній практиці. Студенти повинні набути навичок вірно організувати навчальну діяльність школярів у процесі навчання. Майбутні вчителі математики повинні знайти свій особистий стиль та метод викладання математики. Авторами представлені та класифіковані моделі викладання математики:

- 1) евристична – оволодіння засобами отримання знань, методами математичних відкриттів, що відображені у відомих працях відомого вченого Д. Пойа;
- 2) репродуктивна – під час перевірки знань може бути допущений вільний переказ із розумінням змісту питання, пошук індивідуальних шляхів розв'язання завдання;
- 3) догматична модель – жорсткі вимоги до запам'ятовування матеріалу, точність переказу, який виключає творчий підхід під час вивчення конкретної теми;
- 4) змішана модель – включає в собі елементи попередніх моделей [4, С. 48].

У статті „О преподавании математики в предстоящем тысячелетии” Б. Гнеденко на сторінках журналу „Математика в школі” розглядає питання проблеми підготовки вчителя математики. Успішний розвиток шкільної математичної освіти залежить від достатньої

науково-методичної підготовки вчителя, яка відповідає не лише запитам сьогодення, але й майбутнього. Тому автор класифікує загальні вимоги до вчителя математики:

- глибока зацікавленість до науки та до процесу викладання навчального предмету;
- наукова підготовка з циклу фундаментальних та психолого-педагогічних дисциплін;
- володіння мистецтвом творчого спілкування з учнями;
- вміння аналізувати результати своєї роботи та робити необхідні висновки для її поліпшення;
- постійно підвищувати свою кваліфікацію;
- одним із шляхів покращення освіти та допомоги у підготовці майбутнього вчителя математики автор вважає постійний розвиток, роботу та видання наукової літератури [2, С. 54].

Висновки. Отже, аналіз наукових публікацій журналу “Математика в школі” 80–90-х рр. ХХ ст. з питання підготовки майбутніх учителів математики довели необхідність об’єктивної оцінки досвіду минулих років. На сторінках часопису зібрано теоретичний та фактологічний матеріали щодо проблеми математичної освіти у вищих педагогічних навчальних закладах та підготовки майбутнього вчителя математики. Завдяки розробкам вітчизняних учених роз’язано багато питань щодо математичної освіти майбутніх учителів математики. Питання, розглянуті науковцями щодо змісту, методів та форм організації освіти були, реалізовані у роботі вищих педагогічних навчальних закладів. Таким чином, журнал “Математика в школі” є невід’ємною часткою наукової літератури досліджуваного періоду, яку присвячено питанню математичної освіти майбутніх учителів математики.

Література

1. Гнеденко Б. В. О преподавании математики в предстоящем тысячелетии / Б. В. Гнеденко // Математика в школе. – 1996. – № 1. – С. 52–54.
2. Никитина Г. Н. Некоторые приемы развития пространственного мышления студентов педвуза / Г. Никитина // Математика в школе. – 1983. – № 5. – С. 53–56.
3. Саранцев Г. И. О профессионализме в подготовке учителя математики / Г. И. Саранцев // Математика в школе. – 1989. – № 4. – С. 9–13.
4. Семенов Е. Е., Зюкина И. Е. Стиль преподавания и подготовка учителя математики / Е. Е. Семенов, И. Е. Зюкина // Математика в школе. – 1995. – № 5. – С. 48–52.
5. Слепкань З. И. О профессиональной подготовке и переподготовке учительских кадров / З. И. Слепкань // Математика в школе. – 1991. – № 2. – С. 2–10.
6. Хамов Г. Г. В педвузах нужны интегративные математические курсы / Г. Г. Хамов // Математика в школе. – 1993. – № 3. – С. 38–42.

Н. Шевченко

– здобувач кафедри педагогіки Слов’янського державного педагогічного університету

УДК 37(09) «18»

ПЕДАГОГІЧНІ ПОГЛЯДИ ЛЕСІ УКРАЇНКИ ЯК ПРОВІДНОЇ ПРОСВІТИТЕЛЬКИ ДРУГОЇ ПОЛОВИНИ ХІХ СТОЛІТТЯ

У статті розглядаються педагогічні погляди Лесі Українки. Автори доводять, що письменниця-просвітителька кардинально змінила традиційний на той час погляд на навчально-виховний процес другої половини ХІХ століття. Педагогічні погляди Лесі Українки стали значним внеском у царині теорії і практики вітчизняної педагогічної науки.

Ключові слова: педагогічні погляди, Леся Українка, друга половина ХІХ століття.

Н. Шевченко

– соискатель кафедри педагогике Славянского государственного педагогического университета

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ВЗГЛЯДЫ ЛЕСИ УКРАИНКИ КАК ВЕДУЩЕЙ ПРОСВЕТИТЕЛЬНИЦЫ ВТОРОЙ ПОЛОВИНЫ ХІХ ВЕКА

В статье рассматриваются педагогические взгляды Леси Украинки. Авторы доказывают, что писательница-просветительница кардинально изменила традиционный в то время взгляд на учебно-воспитательный процесс второй половины ХІХ века.

Гуманізація навчально-виховного процесу

Випуск XLVI
Слов’янськ – 2009

Педагогические взгляды Леси Украинки стали весомым вкладом в теорию и практику отечественной педагогической науки.

Ключевые слова: педагогические взгляды, Леся Українка, вторая половина XIX века.

N. Shevchenko

– the bread-winner of department of Pedagogic of Slavyansk State Pedagogical University

PEDAGOGICAL IDEAS OF LESYA UKRAINKA AS THE LEADING FIGURE OF EDUCATION OF THE SECOND HALF OF XIX CENTURY

The article the pedagogical looks of Lesya Ukrainian. Authors that an authoress–enlightener cardinally changed a traditional at that time look to the educative proces of the hal of XIX. The pedagogical looks of Lesya Ukrainian became the main contribution in a theory and practice of Ukrainian pedagogical science.

Key words: pedagogical ideas, Lesya Ukrainka, the second half of XIX

Актуальність порушеної теми. В основі сучасного життя лежить дві ідеї – ідея побудови української держави та ідея демократії. Відродження української держави передбачає, передусім, розвиток духовної культури народу, формування національної свідомості, виховання патріотичних почуттів підростаючого покоління, що потребує глибокого вивчення маловідомих сторінок історії нашої держави, її культури та освіти. У зв'язку з цим в Національній доктрині розвитку освіти, Законі України «Про освіту», Державній національній програмі «Освіта» (Україна на рубежі XXI століття), концепції «Національне виховання» наголошується на необхідності дослідження історико–педагогічних проблем, пов'язаних з утвердженням національної системи освіти. Теоретичну та практичну допомогу в розв'язанні цієї проблеми може надати вивчення історико–педагогічної спадщини українських письменників другої половини XIX століття. Серед педагогів–літераторів кінця XIX століття особливе місце посідає Леся Українка, це обумовлюється суголосністю Лесиного педагогічного ідеалу і сучасної державної навчально–виховної системи. А саме, в Національній Доктрині розвитку освіти (2002р.) зазначається, що освіта, по–перше, має гуманістичний характер і ґрунтується на культурно–історичних цінностях Українського народу, його традиціях і духовності. По–друге, освіта утверджує національну ідею, сприяє національній самоідентифікації, розвитку культури Українського народу, оволодінню цінностями світової культури, загальнолюдськими надбаннями. Наголошується на тому, що національне виховання є одним із головних пріоритетів, органічною складовою освіти. Його основна мета – виховання свідомого громадянина, патріота, набуття молоддю соціального досвіду, високої культури міжнародних взаємовідносин, формування у молоді потреби та умінь жити в громадянському суспільстві, духовності та фізичної досконалості, моральної, художньо–естетичної, трудової, екологічної культури. Національне виховання спрямовується на залучення громадян до глибинних пластів національної культури і духовності, формування у дітей та молоді національних світоглядних позицій, ідей, поглядів і переконань на основі цінностей вітчизняної та світової культури. Головними складовими національного виховання є громадянське та патріотичне виховання. Національне виховання має здійснюватися на всіх етапах навчання дітей та молоді, забезпечувати всебічний розвиток, гармонійність і цілісність особистості, розвиток її здібностей та обдарувань, збагачення на цій основі інтелектуального потенціалу народу, його духовності й культури, виховання громадянина, здатного до самостійного мислення, суспільного вибору і діяльності, спрямованої на процвітання України (Національна Доктрина розвитку освіти (2002р.).

Леся Українка як велика українська просвітителька залишила нам розгорнутий, глибоко продуманий, чітко структурований виклад своїх педагогічних поглядів, що по своїй суті наближалися до вищезазначених основних положень Національної Доктрини розвитку освіти (2002р.).

Ступінь вивченості проблеми. Педагогічні погляди Лесі Українки стали предметом наукових досліджень Л. Міщенко [4], Л. Памірської [6], В. Струманського [7], О. Шостак [8], І. Шиманської [9].

Велике коло питань щодо педагогічних поглядів Лесі Українки досліджені недостатньо. З огляду на це метою дослідження є комплексний аналіз педагогічних поглядів Лесі Українки. В науковій статті ми вперше зробимо спробу представити її просвітницько–педагогічну діяльність як актуальну проблему XIX століття.

Мета роботи зумовлює розв'язання таких завдань:

- проаналізувати педагогічні погляди Лесі Українки (на основі педагогічно–художньої спадщини);
- провести паралель між педагогічним ідеалом Лесі Українки і сучасною державною навчально–виховною системою;
- з'ясувати можливість використання їх в сучасній школі.

Виклад основного матеріалу. Творча спадщина письменниці–педагога є цікавою не лише художніми творами, а й педагогічними працями. У 19 років Леся Українка написала для своїх молодших сестер підручник «Стародавня історія східних народів», що був опублікований вже після її смерті, уклала збірники «Дитячі ігри, пісні та казки Ковельського, Луцького та Новоград–Волинського повітів», «Народні мелодії».

У нарисі «Школа», опублікованому в журналі «Народ» у 1895р., вона гостро критикує запустіння церковнопарафіяльної школи, нестерпні злидні учительського життя: «Голі стіни, полупана стеля і ще більш полупана груба, біля груби ослінчик з кухлем і мискою до умивання, потім шафка маленька, під другою стіною стіл, – на сей час він був присунутий до ліжка, – скриня та відомі вже стільці, та от і все» [1, с. 315]. Умови шкільного класу були такі ж жахливі, як і учительське житло: «Шкільна кімната була немощена, з нерівною долівкою, така ж сама полупана, тільки хіба ще гірше, як і хата учительки, посеред неї ряди шкільних лавок, в кутку чорна дошка, з слідами крейди, в кінці хати стіл, за ним стілець, а над стільцем прибита на стіні межи двома тьмяними вікнами чимала географічна карта, стара і немов закурена» [1, с. 316].

Леся Українка показує також «процедуру «викручування» учительських грошей, як спочатку їх піп «стягає» з громади. Громада одмагається, кажучи, що і сама школа не конечне потрібна, що вони не всі посилають дітей до школи і що врешті й грошей немає. Проте сяк–так гроші стягаються, і батюшка ховає їх у себе. Тут уже починається «викручування». Учителька йде до батюшки за грішми, починається нескінченна розмова. Після довгих сперечок батюшка врешті дає рублів зо три, а то і рубля, як упреться» [1, с. 316].

У просвітницько–педагогічних поглядах Лесі Українки вагомого значення набуває концепція вчителя, що ґрунтується на принципах гуманізму, демократії, толерантності. Письменниця–педагог вважала, що вчителю має бути притаманна педагогічна коректність, тактовність, витримка, привітність. Леся Українка гостро поставила питання про соціально–матеріальне становище українського вчителя другої половини ХІХ століття, про його готовність виховувати і навчати підрастаюче покоління: «Я ніколи дуже оптимістично не відносила до тих «работников по делу народного образования», через те й не розчарована в них. Се народ лінивий, і якби над ними постійно була «нравственная палка», то, може б, вони й робили що–небудь» [1, с. 320]. Суспільство покладає на вчителя виховання підрастаючого покоління як головної запоруки щасливого майбутнього, відповідно воно має створити позитивні умови щодо якісного виконання педагогом своєї функції. У листі до А.С. Макарової (від 23 січня 1894р., м. Київ) Леся Українка з прикрістю констатує факт занепаду значимості професії вчителя в ХІХ столітті: педагоги «сумно дивилися на своє учительство» [1, с. 319]. На противагу цьому говорить, що праця вчителя є надзвичайно складною й важкою. Зазначає, що в школі людина має бути «не лиха, не черства педантка і притім чесна» і саме за таких умов «єсть уже велика користь для дітей» [1, с. 319].

Леся Українка вважає, що справжній вчитель повинен бути гуманістично спрямованим, мати глибокі професійні знання свого предмета, дитячої психології, фізіології, педагогіки в цілому. Любов до дітей, національно–патріотична спрямованість, справедливість, чесність, совість, терпеливість, високий рівень організаторських здібностей, вимогливість, оптимістична спрямованість, чуйність, креативність, тактовність – всі ці якості, на думку просвітительки, є запорукою високого фахового рівня педагога. Леся Українка зазначає, що вчитель повинен поважати особистість учня, забезпечувати гармонійність інтелектуального та морального розвитку дитини. У своїх творах поетеса–просвітитель звертається до всіх вчителів України, закликає їх ефективно готувати молодь до життя за принципами високої моральності; пробудження й розвитку національної самосвідомості і виховання учнів в дусі поваги й дружби між народами. За Лесею

Українкою, педагог повинен вміло і просто спілкуватися з учнями, усвідомлено визначати зміст і складність навчальних завдань, враховуючи вікові й індивідуальні особливості дітей.

Письменниця–педагог відверто критикує «батьюшків», що, не будучи фахівцями в освітній справі, активно втручаються в навчально–виховний процес, погіршуючи тим самим його якість: «Не буде екзаменів... Батьюшка не хоче... каже: «Нащо їм ті екзамени, нехай ідуть бидло пасти» [1, с. 315].

Як і більшість українських письменників–просвітителів, Леся Українка критикує тогочасну систему освіти, розкриває соціально–педагогічні проблеми: виступає проти експлуатації дітей («В катакомбах»).

Педагогічним ідеалом для Лесі Українки є виховання всебічно розвинутої особистості, яка б була здатна боротися за національні інтереси свого народу, його національну гідність.

Як ти кажеш?

Утихомирилося? Зломилась воля,

Україна лягла Москві під ноги,

се мир по–твоєму – ота руїна?

Отак і я утихомирюсь хутко

в труні [2, с. 87].

Вищезазначена ідея виховання всебічно розвинутої (інтелектуальний і моральний компоненти), національно свідомої особистості висувається в сучасній Національній Доктрині розвитку освіти (2002р.), Державній національній програмі «Освіта» (Україна на рубежі ХХІ ст.), концепції «Національне виховання» й інших законодавчих актах.

Принциповим для письменниці–педагога було мовне питання. Леся Українка визначає українську мову як основну складову навчально–виховного процесу. Просвітителька стверджує, що головною функцією української літературної мови є консолідування нації. Наша мова, то є наша «зброя», що допоможе виховати підростаюче покоління в душі демократизму, незалежності, глибокого почуття патріотизму:

Слово, моя ти єдина зброє,

Ми не повинні загинуть обоє!

Може, в руках невідомих братів

Станеш ти кращим мечем на катів.

Брязне клинок об залізо кайданів,

Піде луна по твердинях тиранів,

Стрінеться з брязкотом інших мечей,

З гуком нових, не тюремних речей [3, с. 95].

Леся Українка впевнена, що лише рідна мова повністю відповідає менталітету української людини, її прагненню до гармонійного розвитку і повноцінного життя. В основі вище зазначеного лежить оволодіння національними цінностями, збереження і розвиток духовних надбань українського народу:

Прийдешність бачу я, віки потомні.

Мені ввижається, як в тихім, ріднім колі

Старий дідусь навча своїх онуків,

Про давнину справдешні байки править,

Про те, що діялось на нашім світі.

Родинне коло діда оточило,

Сини та дочки, молоді онуки;

Одні уважно, пильно вислухають,

У других тиха мрія в очах сяє [1, с. 320].

В умовах духовного уярмлення Леся Українка мусила бути просвітителем для свого народу:

До тебе, Україно, наша бездольная мати,

Струна моя перша озветься.

І буде струна урочисто і тихо лунати,

І пісня від серця поллеться...

І, може, тоді завітає та доля жадана

До нашої вбогої хати,

До тебе, моя ти Україно мила, кохана,
Моя безталанна мати [3, с. 25].

Вона писала твори, які виховували вільну особистість, здатну до боротьби за своє національне визволення, за незалежність, за рівність серед інших народів [5, с. 31]. До таких творів належить драма «Бояриня», драма-фесрія «Лісова пісня», які наскрізь пронизані мотивами волелюбства, патріотизму, почуттям обов'язку перед Вітчизною, повагою до людей. Вірші великої поетеси-просвітительки так само пройняті виховним національно-патріотичним ідеалом: «Дим», «Стояла і слухала весну», «Красо України, Подолля!», «І все-таки до тебе думка лине...».

Важливого значення Леся Українка надавала читанню. У вище згаданому листі до А.С. Макарової шкодує, що «не устроїлися народні читенія», турбується про влаштування народної бібліотеки [1, с. 320].

Письменниця-педагог наголошує на тому, що діти повинні читати не лише підручники, а й наукову літературу, що сприятиме розвитку їхнього світобачення, буде вчить мислити, аналізувати, стимулює самостійні висновки. Леся Українка вважала, що читання є дійовим засобом виховання.

Письменниця-просвітителька впевнена, що освіта, а саме читання, розширить кругозір, збудить національну свідомість народних мас. З боєм у серці Леся Українка констатує той факт, що церковнопарафіяльна школа XIX століття для читання дітям пропонує лише «Житие св. Симеона Столпника», «Житие св. Григорія», «Житие преподобного», а такі книжки як «Родное слово» Ушинського, читанки Паульсона, видання «Посередника» (популярна організація, що пропонувала книжки найкращого змісту за дешевшу ціну) знаходилися під забороною. Розчарована просвітителька наголошує на тому, що ці «книжки, «одобренные, Комитетом Грамотности». З відчаєм учителька відповідає, що «Комитет Грамотности» для нас не указ» [1, с. 319].

Висновки. Аналіз порушеної теми: «Педагогічні погляди Лесі Українки як провідної просвітительки другої половини XIX століття» дозволяє зробити висновок, що Леся Українка кардинально змінили традиційний на той час погляд на навчально-виховний процес. Педагогічно-художня спадщина письменниця-просвітителька заряджена потужним навчально-виховним потенціалом. Засади національно-патріотичного виховання, концепція вчителя, що обстоювала поетеса-педагог, робить її педагогічний доробок актуальним для сучасних науково-педагогічних досліджень.

Творчий доробок Лесі Українки і до тепер здійснює великий вплив на підростаюче покоління: розкриває перед ними світ високої моралі і духовності, плекає в серці кожної дитини високе почуття національної гідності. Як і у складних соціально-економічних умовах XIX століття, так і тепер палке слово великої просвітительки вчить боротися за незалежність поневоленого народу, виховує в душі національно-патріотичної активності. Педагогічні погляди Лесі Українки стали значним внеском у царині теорії і практики навчально-виховного процесу.

Література

1. Історія української школи і педагогіки: Хрестоматія / Уклад. : О.О. Любар; За ред. В.Г.Кременя. – К. : Знання, 2005. – 767 с.
2. Леся Українка. Бояриня: Драмат поема / Передм. М. Драй-Хмара. – К. : Молодь, 1991. – 96 с. – С. 87
3. Леся Українка. Вибране. / Леся Українка. – Держ. вид. художньої літератури. – К., 1954. – С. 546.
4. Міщенко Л.І. Леся Українка: Посібник для вчителів. – К. : Рад. шк., 1986. – 303 с.
5. Опанасенко Наталія. Виховний ідеал Лесі Українки в сучасній школі / Наталія Опанасенко // Рідна школа. – №6 (893). – червень. – 2004. – С. 31.
6. Памірська Л. Леся Українка і традиції педагогічної школи Олени Пчілки // Українська мова й л-ра. – 2007. – № 4. – С. 135–138.
7. Струманський В.П. Педагогічні погляди Лесі Українки // Початкова школа. – 1996. – № 2. – С. 48–51.
8. Шостак О. Леся Українка про особистість вчителя // Науковий вісник ВДУ. – Луцьк, 1998. – № 7: Філолог. науки (Лесезнавство). – С. 41–43.
9. Шиманська І.Ф. Леся Українка про освіту та виховання. – К. : Рад. шк., 1973. – 112 с.

I. Осадча

– аспірантка кафедри педагогіки Слов'янського державного педагогічного університету

ПРОБЛЕМА АВТОРИТЕТУ ВЧИТЕЛЯ У ВІТЧИЗНЯНІЙ ПЕДАГОГІЦІ (80–ТІ РР. ХХ СТ.)

У статті розглянуто актуальність феномену авторитету вчителя у вітчизняній педагогіці 80–х рр. ХХ ст. і на сучасному етапі розвитку освіти. Автор уточнила значення і сутність поняття "авторитет учителя", проаналізувала структуру авторитету і сучасний рівень авторитетності вчителя.

Ключові слова: авторитет учителя, авторитетна позиція, особистість учителя, роль учителя.

И. Осадчая

– аспірантка кафедри педагогіки Славянського державного педагогічного університету

ПРОБЛЕМА АВТОРИТЕТА УЧИТЕЛЯ В ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ПЕДАГОГИКЕ (80–е гг. ХХ в.)

В статье рассмотрена актуальность феномена авторитета учителя в отечественной педагогике 80–х гг. ХХ века и на современном этапе развития образования. Автор уточнила значение и сущность понятия "авторитет учителя", проанализировала структуру авторитета и современный уровень авторитетности учителя.

Ключевые слова: авторитет учителя, авторитетная позиция, личность учителя, роль учителя.

I. Osadcha

– Postgraduate student of the department of pedagogics of Slovyansk state pedagogical university

THE PROBLEM OF TEACHER'S AUTHORITY IN PEDAGOGICS OF OUR COUNTRY (the 80s of the XX century)

In the article the problem of teacher's authority in the native pedagogics of 80s of XX century and at the present stage is examined. The author defines more exactly the definition of "teacher's authority", analyses the structure of authority and the modern level of teacher's authority.

Keywords: teacher's authority, authoritative position, teacher's personality, the role of a teacher.

Постановка проблеми. Радикальні зміни у період становлення незалежної України, що були пов'язані з критичним аналізом радянських цінностей та орієнтацією суспільства на демократизацію та гуманізацію, залишили як позитивні, так і негативні відбитки у всіх сферах життя і зокрема в освіті. Сучасний учитель у навчально–виховному процесі повинен вирішувати велику кількість завдань і бути взірцем для учнів. Однак, на ряду з високим рівнем вимог до авторитету вчителя можна констатувати низький рівень його сформованості, і взагалі, стрімке падіння авторитету вітчизняного вчителя порівняно з безперечним авторитетом радянського вчителя. У державній програмі „Вчитель” підкреслюється, що „професія вчителя втрачає престиж. Існує невідповідність між суспільною роллю і соціальним статусом педагога” [3, с. 2]. Тому вважаємо доцільним звернутися до досліджень проблеми авторитету вчителя радянськими науковцями.

Аналіз основних досліджень і публікацій. Феномен авторитету був досліджен у філософському (Б.Берзіна, В. Богданов, В.Назарова, Ю.Неймер, П.Посохова, В.Солдатова, О.Степанов та ін.), соціологічному (М.Вебер, Н.Кейзеров, В.Комаров, Г.Ашвя та ін.), педагогічному (І.Андриаді, Г.Корнетов, А.Макаренко, В.Ольшанський, В.Петриков, В.Постовалова, В.Сухомлинський, К.Ушинський та ін.) та психологічному аспектах (Л.Буєва, Г.Велтрусська, І.Волков, Р.Кричевський, К.Левін, С.Матвєєва, І.Олександров, Б.Паригін, Ю.Стьопкін та ін.).

Постановка завдання. Метою статті є уточнення сутності та структури авторитету педагога, порівняння значення авторитету вчителя на сучасному етапі розвитку освіти і за радянських часів (80–ті рр. ХХ ст.), обґрунтування необхідності проведення системи заходів з підвищення авторитету сучасного вчителя.

Виклад основного матеріалу дослідження. Для детального аналізу питання істинного авторитету вчителя необхідно зупинитись на сутності цього феномену. Радянські науковці 80–х рр. ХХ ст. мали різні погляди щодо проблеми авторитету вчителя. Так, дослідник А.Соловйов виділив широкий і вузький зміст його розуміння. У широкому змісті поняття “авторитет” розглядається як одна з форм існування суспільних відносин, тобто – це загальноновизнаний неформальний вплив будь-якої особи, групи або колективу в різних сферах суспільного життя; у більш вузькому значенні – висока суспільна значимість будь-якої особи (організації, системи цінностей, класу, держави), заснована на довірі до неї та суспільному визнанні її заслуг і повноважень [8, с. 15].

Таким чином, авторитет учителя – це суспільна значимість педагога, заснована на довірі до нього й суспільному визнанні його заслуг і повноважень. На сучасному етапі розвитку освіти поняття “авторитет учителя” було лише скоректовано. В українському педагогічному словнику зазначається, що авторитет учителя – „загальноновизнана учнями та їхніми батьками значущість достоїнств учителя й заснована на цьому сила його виховного впливу на дітей. До таких достоїнств належать висока духовність, культура, інтелігентність, високі моральні якості, педагогічна майстерність” [2, с. 14]. Однак феномен авторитету вчителя не був об’єктом спеціального дослідження впродовж років незалежності України, але у 80–ті рр. ХХ століття був різнобічно проаналізований багатьма педагогами. Науковець П.Лушин намагався виявити залежність авторитету вчителя від: а) сформованості у нього регулятивної (засвоєння учнями засобів навчальної роботи) та фасилітативної функції (надання допомоги при проходженні кризових періодів та ситуацій); б) розвитку у вчителів якостей психолога–практиканта [5, с. 26].

Раціональною є думка дослідника В. Селезньова про те, що становлення авторитета педагога відбувається не тільки за цих умов. Щоб заслужити авторитет, окрім знань з психології, „вчитель повинен бути інтелектуально розвиненою особистістю, добре знати свою справу” [7, с. 71].

Науковець М.Кондратьєв означив авторитет учителя як „визнання за ним права ухвалювати відповідальні рішення у різних ситуаціях спільної діяльності, а також значимість для учнів професійних, громадянських і духовних якостей особистості вчителя”. Але треба зауважити, що поєднання у вчителя особистісних якостей з високим професіоналізмом, все ж таки не завжди гарантує вчителю авторитетну позицію в учнів. На ефективність становлення авторитету вчителя можуть вплинути як вікові особливості учнів, так і рівень розвитку колективу. Так, наприклад, якщо у молодшому шкільному віці учні визнають авторитет учителя, як правило, в силу авторитетності для них самої рольової позиції педагога, то у старшому шкільному віці існує певна вибірковість авторитетних вчителів учнем у відповідності з його особистісними якостями та життєвими пріоритетами.

На основі досліджень, проведених науковцями у 1985–1987 рр., було доведено, що становлення авторитету вчителя проходить у декілька етапів:

1. Педагог – джерело інформації. На початковій стадії учитель завойовує авторитет завдяки обсягу знань, яким він володіє.

2. Педагог – референтна особа. На цьому етапі учнем оцінюється інформація, за якою він звертається до педагога, тоді вчитель становиться для нього референтною особою.

3. Педагог – авторитетна особа. На цьому етапі вчителю авансується довіра, оцінювання такого вчителя учнями завжди позитивне.

Таким чином, авторитет учителя не завойовується миттєво, хоча й перша зустріч з учнями має велике значення. М.Кондратьєв підкреслює, що формування авторитету вчителя – це „складний, розгорнутий у часі процес, що відбувається в умовах спільної діяльності вчителя та учнів” [4, с. 59–65].

Основою для ефективного формування авторитету вчителя є існування авторитету його ролі, саме тому у 80–х рр. ХХ ст. авторитету вчителя приділяли велику увагу на державному рівні. Зокрема, у постанові 1984 р. „Про основні напрями реформи загальноосвітньої та професійної школи” неодноразово підкреслювалася важливість проведення заходів щодо підняття ролі й авторитету класного керівника та ролі, престижу й авторитету вчителя в цілому. Велике значення у цьому процесі надавалося батькам, які призначені були „усіяко піднімати авторитет школи й учителя” [6, с. 9–13].

Велика кількість недоліків у навчально–виховному процесі сучасної школи (низька дисципліна, відсутність інтересу до предмету тощо) пов’язана, насамперед, з нехтуванням авторитету ролі педагога на державному рівні та падінням авторитету вчителя взагалі. За

даними соціологічного дослідження лише один з десяти учнів (9,4%) вважає, що вчителі мають високий авторитет серед дітей. Майже половина опитаних дітей (47,0%) вважають рівень цього авторитету середнім, більше третини (35,7%) ж впевнені, що він низький. Майже не відрізняються погляди дорослих щодо рівня авторитету сучасного вчителя, а саме: високий – 12,3%, середній – 50,3%, низький – 28,4%. Отримані дані свідчать про критичний стан проблеми авторитету сучасного вчителя. Але низький рівень авторитету сучасних вчителів зумовлений більшою мірою не їх фаховим рівнем і не їх моральними якостями, а соціальним становищем, в якому вони опинились [1, с. 45].

Висновки. Отже, узагальнюючи викладене, можна зробити наступні висновки. Радянська влада та педагоги 80–х рр. ХХ ст. надавали велике значення авторитету вчителя, тому що безперечний авторитет вчителя в учнів забезпечує ефективне вирішення задач навчально–виховного процесу. Саме він є важливою умовою для формування та підтримання в учнів мотивації до навчання, інтересу до предмету, підвищення творчої та навчально–пізнавальної активності. Для досягнення авторитетної позиції вчителю необхідно відповідати професійному і особистісному ідеалу учня і навіть перевершувати його. Також в цілях удосконалення національної системи освіти необхідно провести ряд заходів щодо підвищення авторитету ролі вчителя на держаному рівні.

Література

1. Биченко А. Українська освіта очима українців / А. Биченко // Національна безпека і оборона. – 2002. – № 4. – с. 45.
2. Український педагогічний словник / [авт.–уклад. Гончаренко С.У.] – К.: Либідь, 1997. – 376 с. – с.14.
3. Державна програма “Вчитель” // Освіта України. – 2002. – № 27. – с. 1–4.
4. Кондратьев М.Ю. Слагаемые авторитета / Михаил Юрьевич Кондратьев. – М. : Знание, 1988. – 80 с. – с. 59–65, 78–79.
5. Лушин П.В. Авторитет учителя и задачи его развития в пединституте / П.В. Лушин // Формирование личности советского учителя: опыт и проблемы: материал научно–практ. рег.конф. – Измаил, 1989. – с. 26.
6. "Об основных направлениях реформы общеобразовательной и профессиональной школы" / О реформе общеобразовательной и профессиональной школы: сб.док. – М., 1984. – с. 9–13.
7. Селезньов В. Соціальне завдання педагога / В. Селезньов // Радянська школа. – 1985. – № 4. – с. 71.
8. Соловьев А.И. Авторитет коммуниста / А.И. Соловьев – М. : Политиздат, 1984. – 144 с. – с.15.

О. Павлюк

– аспірант Луганського національного університету імені Тараса Шевченка

УДК 372.851.001 «1950/200»

СПРЯМОВАНІСТЬ ТЕМАТИКИ ДИСЕРТАЦІЙНИХ РОБІТ З РОЗВИТКУ ШКІЛЬНОЇ МАТЕМАТИЧНОЇ ОСВІТИ В УКРАЇНІ В ДРУГІЙ ПОЛОВИНІ ХХ СТОЛІТТЯ

У статті проаналізовано тематику дисертаційних досліджень з розвитку шкільної математичної освіти в Україні в другій половині ХХ століття. Характерними особливостями робіт того чи іншого десятиліття є: питання від суто методичного характеру до формування особистості, пошуку нових освітніх технологій у самому процесі викладання математики.

Ключові слова: шкільна математична освіта, дисертації, тематика.

Е. Павлюк

– аспірант Луганського національного університету імені Тараса Шевченка

НАПРАВЛЕННІСТЬ ДИСЕРТАЦІЙНИХ ІССЛЕДОВАНИЙ С РОЗВИТКУ ШКОЛЬНОГО МАТЕМАТИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В УКРАИНЕ ВО ВТОРОЙ ПОЛОВИНЕ ХХ СТОЛЕТИЯ

Статья доказывает необходимость наличия анализа содержания диссертационных исследований со школьного математического образования в Украине во второй половине ХХ столетия. Характерные особенности тематики работ по десятилетиям – вопросы от

методического характера до формирования личности, поиска новых образовательных технологий в самом процессе обучения математике.

Ключевые слова: школьное математическое образование, диссертации, тематика.

E. Pavluk

– a post-graduate student of Lugansk national university after T. Shevchenko

SUBJECT THE DISSERTATION RESEARCHES DEVELOPMENT OF MATHEMATICAL SCHOOL EDUCATION OF UKRAINE IN 2ND PAST OF XX CENTURE

In the article is analyzed the subject the dissertation researches development of mathematical school education of Ukraine, in 2nd past of XX century. Characteristics features of works, that or other decade is a question, of especially methodical character to forming personality, searching new educational technologies in the process of teaching mathematics.

Keywords: mathematical school education, dissertation, subject.

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок з важливим науковими чи практичними завданнями. На складному етапі перебудови Української держави, на засадах демократії, докорінного реформування політичної системи та економічних відносин не можна недооцінювати важливість існування такої системи середньої освіти, яка б відповідала потребам сучасного українського суспільства. Особливого інтересу заслуговує шкільна математична освіта. Тому важливо переосмислити всебічні науково-педагогічні досягнення наших попередників, на основі яких відбувається реформування системи шкільної математики.

У процесі розвитку суспільства, особливо останнім часом, велику увагу приділено науковим дослідженням з багатьох загальних та конкретних проблем розвитку шкільної математичної освіти в Україні в другій половині ХХ століття. При вивченні історико-педагогічної літератури з цієї проблеми і особливо дисертаційних робіт майже не звертається увага на їх кількісні характеристики.

Аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми і на які спирається автор, виділення невирішених раніше частин загальної проблеми, котрим присвячується означена стаття. Аналіз історико-педагогічної літератури дозволив дійти висновку, що питання спрямованості та кількості дисертацій присвячених розвитку шкільної математичної освіти в Україні в другій половині ХХ століття майже не висвітлено. Виняток становить монографія О.В. Адаменко. Однак авторка головну увагу зосереджує на аналізі робіт, що стосувалися проблеми загальної середньої освіти.

Формулювання цілей статті (постановка завдання). Здійснити кількісний аналіз та визначити спрямованість дисертацій досліджень з розвитку шкільної математичної освіти в Україні в другій половині ХХ століття та відстежити їхню кількісну динаміку впродовж зазначеного періоду.

Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів. Проведемо аналіз тематики дисертаційних робіт з історії педагогіки та методики викладання математики, де так чи інакше мова йде про математичну освіту.

З цією метою було відібрано всі дисертації й згруповано їх за десятиліттями (з 50 року ХХ ст. до 2000); виходила досить виразна й цікава картина. По-перше, від десятиліття до десятиліття спостерігається явний кількісний ріст досліджень, проведених з окресленої проблематики.

Кількість захищених кандидатських робіт від десятиліття до десятиліття збільшується, що свідчить, на наш погляд, про збільшення інтересу до вивчення математики як педагогічного предмета дослідження. Так, аналіз тематики захищених у другій половині ХХ століття дисертацій, дозволив виділити в ньому цілу низку робіт, що об'єднуються за різними напрямками дослідження математики. Загальна їхня кількість становить 153 роботи. У першу чергу, виділилася група праць з методики викладання якого-небудь розділу математики, окремої складної теми або аналізу загальної системи викладання в спеціальних навчальних закладах – ліцеях, гімназіях тощо. Як приклад можна назвати роботи: О.С. Дубінчука „Вузлові питання викладання арифметики в V класі” [4], В.Є. Тарасюка „Практичні роботи з математики в старших класах середньої школи та методика їх викладання” [10].

За десятиліттями роботи цієї тематики розподілилися в такий спосіб: у першому десятилітті другої половини ХХ століття всі дисертації були тільки цієї спрямованості. Їхня кількість становила 12 робіт. Вірогідно, проблеми цього плану зачіпали найнагальніші питання, які школа змушена була вирішувати в першу чергу в процесі викладання математики. Загальна кількість робіт зазначеного типу в усі наступні десятиліття залишається приблизно однаковою, що свідчить про необхідність у ході шкільної математичної освіти постійно звертатися до вирішення таких завдань – суто методичного характеру.

З 1961 – 70 рр. у вивченні шкільної математичної освіти як предмета педагогічного дослідження з'явилася низка нових напрямків, а саме: виділилися роботи, присвячені організації й активізації пізнавальної діяльності учнів на уроках математики, формування в них інтересу до цього предмета. Подивимося, як від десятиліття до десятиліття змінювалася кількість подібного роду досліджень: найбільша кількість робіт цієї тематики (вона становила по 9 робіт у кожне десятиліття) була написана в 1971 – 90 рр. Крім досліджень М.Д. Вадіє, В.І. Таточенко та ін., присвячених підвищенню інтересу до вивчення математики в дітей різних віків, активізації розумової діяльності школярів і дошкільників, формуванню в них прийомів розумової діяльності [1; 11], особливе місце в цьому напрямку займають роботи з вивчення самостійності, самоконтролю, самоврядування процесом власної пізнавальної діяльності учнів. Цю проблему висвітлено в наукових розвідках В.М. Глазиріної, С.Г. Манведова [2; 6] та ін.

Ще один напрямок досліджень, що виділився в 1961 – 70 рр., прямо визначається необхідністю формування в школярів понятійного мислення. Безумовно, понятійне мислення можна розглядати як частину пізнавальної діяльності, але ми вважаємо за необхідне виділити цей напрямок як окремий, оскільки з ним пов'язана велика група абсолютно особливих педагогічних досліджень. Шкільна математична освіта починає розглядатися вченими як особлива освітня форма, що найбільш оптимально сприяє й позитивно впливає на формування понятійного мислення учнів. Подивимося, як репрезентована протягом другої половини ХХ століття ця проблематика в кандидатських дослідженнях: кількісна представленість робіт цієї тематики має приблизно такий же загальний розподіл за десятиліттями, як і роботи попереднього напрямку, що зайвий раз доводить спільність цих тим. Однак центральною проблемою у формуванні понятійного мислення за допомогою викладання математики, у першу чергу, стала проблема формування в дітей математичної символіки й понять, що виходять уже за межі суто математичних знаків. Виділилася ще й проблема формування творчого мислення, яку порушив у своїй роботі Ф.Ф. Сем'я [8]. Автор пропонував через навчання школярів самостійного складання математичних задач не тільки покращувати якість рішення ними цих задач, але й розвивати творчі здібності дітей.

У наступні два десятиліття в напрямку досліджень цієї проблематики вималювалося ще кілька нових дослідницьких завдань. По-перше, це завдання формування науково-матеріалістичного світогляду школярів у процесі викладання математики, по-друге, стали з'являтися роботи з використання в навчанні математики персональних комп'ютерів. Одним з перших порушив цю проблему в нас в Україні В.Я. Рижняк [7].

Нарешті, особливе місце в цей період досліджень посіла робота А.І. Головіна „Логико-методологическое исследование сущности математизации науки”, у якій автор порушив і вирішував питання про те, як сама логічна сутність математики дозволяє використовувати цю науку в якості своєрідного дослідницького інструмента для інших наук [3].

До кінця ХХ століття (1991 – 2000 рр.) у вивченні шкільної математичної освіти як педагогічного предмета спостерігаються не тільки кількісні, але й якісні зміни – додаються все нові й нові дослідницькі теми. Так, досить популярними стають проблеми диференціального навчання індивідуалізації викладання математики. До них звертаються такі дослідники, як Л.Г. Коломийченко, Т.Н. Сукач [5; 9] та ін. У роботі Т.Н. Сукач проаналізовано психолого-педагогічну сутність диференційованого навчання математики дітей різних вікових категорій; Т.М. Коломийченко розглядає можливості індивідуалізації навчання математики учнів молодших класів.

Наприкінці ХХ століття останньою освітньою реформою школи була прийнята ідея гуманітаризації математичної освіти школярів. Імовірно, у зв'язку з цим з'явилася кілька дисертаційних робіт, зовсім нетипових навіть для вивчення шкільної математичної освіти як

предмета педагогічних досліджень. До них належить праця Т.Д. Чабанової, у якій учена дослідила можливості естетичного виховання школярів у процесі навчання математики [12].

Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок у даному напрямку. Зроблений аналіз спрямованості дисертаційних робіт у галузі викладання математики другої половини ХХ століття в Україні показав, що, в цей період відбулися якісні зміни у вивченні шкільної математичної освіти. Було виявлено, що традиційно система шкільної математичної освіти припускає вивчення вузьких методичних питань, пов'язаних з вивченням окремих тем, різними віковими категоріями учнів, на різного роду уроках. У виділений період шкільна математична освіта стала розглядатися ще й як найбільш удача форма для розвитку, перетворення й удосконалювання пізнавальної діяльності учнів, а також активізації їхнього мислення, розвитку інтелектуалізації та самоконтролю за своєю діяльністю.

Отже, у тематиці дисертаційних досліджень із шкільної математичної освіти явно посилюються складові педагогічного й психологічного плану, а їх кількість зростала з кожним десятиліттям.

Подальшого вивчення потребують: дослідження спрямованості тематики статей, книг, виданих в Україні в другій половині ХХ століття з розвитку шкільної математичної освіти; аналіз змісту й підрахування загальної кількості досліджень із зазначеної проблеми.

Література

1. Вадие М. Д. Активизация мышления учащихся в процессе обучения их геометрии / на материале планеметрии/ : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Вадие Максимос Давод. – К., 1974. – 192 с.
2. Глазырина В. М. Психологические особенности формирования самоконтроля у младших подростков процессе решения математических задач : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Глазырина Валентина Михайловна. – К., 1989. – 155 с. – Библиогр.: с. 118–131.
3. Головин А. И. Логико–методологическое исследование сущности математизации науки : дис. ... канд. филос. наук : Головин Алексей Иванович. – Х., 1975. – 202 с. – Библиогр.: с. 187–202.
4. Дубінчук О. С. Вузлові питання викладання арифметики в V класі. : дис. ... канд. пед. наук : Дубінчук Олександр Сергійович. – К., 1954. – 259 с.; іл.
5. Коломийченко Л. Г. Индивидуализация учебно–познавательной деятельности учащихся начальной школы при усвоении математических знаний : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Коломийченко Лилия Георгиевна. – О., 1999. – 174 с. – Библиогр.: с. 155–174.
6. Манведов С. Г. Формирование самоконтроля у младших подростков при обучении математике : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Манведов Сергей Георгиевич. – К., 1987. – 193 с. – Библиогр.: с. 134–153.
7. Рижняк Р. Я. Формирование у учащихся 5–6 классов умений решать задачи по математике с использованием персональных компьютеров : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Рижняк Ренат Ярославович. – К., 1990. – 181 с.; ил.
8. Семья Ф. Ф. Самостоятельное составление задач учащимися начальных классов как средство обучения решению задач и развитие творческих способностей учащихся : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Семья Федор Федорович. – К., 1970. – 311 с. – Библиогр.: с. 297–311.
9. Сукач Т. Н. Дифференцированный подход к обучению математике учащихся классов (на материале уравнений и неравенств) : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Сукач Татьяна Николаевна. – К., 1994. – 217 с. – Библиогр.: с. 180–199.
10. Тарасюк В. Є. Вузлові питання викладання арифметики в V класі : дис. ... канд. пед. наук : Тарасюк Валентин Євгенович. – К., 1954. – 259 с.; ил.
11. Таточенко В. И. Методика формирования у учащихся 6–8 классов приемов умственной деятельности при обучении математике : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Таточенко Владимир Иванович. – К., 1989. – 179 с. – Библиогр.: с. 137–157.
12. Чабанова Т. Д. Эстетическое воспитание школьников в процессе изучения математики : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Чабанова Татьяна Дмитриевна. – Луганск, 1998. – 199 с. – Библиогр.: с. 163–178.

С. Саяпіна

– кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки Слов'янського державного педагогічного університету

УДК 37 (477) "19

ПРОБЛЕМИ ВИХОВАННЯ ДІТЕЙ РАНЬОГО ВІКУ В ІСТОРІЇ ВІТЧИЗНЯНОЇ ДОШКІЛЬНОЇ ПЕДАГОГІКИ (1917 – 1941 РР.)

Зміст статті присвячений вивченню становлення та розвитку теорії й практики виховання дітей раннього віку в Україні в радянський період. Виділено основні етапи розвитку педагогічних досліджень, які стосуються дітей раннього віку. Проаналізовано взаємозв'язані між собою функції, що виконуються в дитячих яслах у досліджуваній історичний період: соціально–політична, соціально–економічна, санітарно–гігієнічна, педагогічна, просвітницька.

Ключові слова: виховання, розвиток, ранній вік, соціально–педагогічні основи, педагогіка раннього дитинства.

С. Саяпина

– кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики Славянского государственного педагогического университета

ПРОБЛЕМЫ ВОСПИТАНИЯ ДЕТЕЙ РАННЕГО ВОЗРАСТА В ИСТОРИИ ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ДОШКОЛЬНОЙ ПЕДАГОГИКИ (1917–1941 гг.)

Содержание статьи посвящено изучению становления и развития теории и практики воспитания детей раннего возраста в Украине в советский период. Выделены основные этапы развития педагогических исследований, касающихся детей раннего возраста. Проанализированы взаимосвязанные между собой функции, выполняемые в детских яслях в исследуемый исторический период: социально–политическая, социально–экономическая, санитарно–гигиеническая, педагогическая, просветительская.

Ключевые слова: воспитание, развитие, ранний возраст, социально–педагогические основы, педагогика раннего детства.

S. Sayapina

– Candidate of Pedagogical Sciences, Assistant Professor of the Chair of Pedagogics, Slovjan'sk State Pedagogical University

THE PROBLEMS OF THE JUNIOR CHILDREN' UPBRINGING IN THE HISTORY OF THE NATIVE PRESCHOOL EDUCATIONAL SCIENCE (1917–1941)

The content of the article is devoted to studies of the coming-to-be and development of the theory and practical matters concerning the upbringing of the junior children in Ukraine during the Soviet period. The main stages of the development of certain pedagogical investigations in the field of junior children' studies are singled out. Some interrelated functions of the creches during the period under investigation are analyzed, namely, social–economical, medical–hygienic, pedagogical and educational.

Key words: upbringing, development, junior age, social–pedagogic foundation, pedagogical science of early childhood.

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок з важливими науковими чи практичними завданнями. Ми звертаємось до історико–педагогічного досвіду з виховання дітей раннього віку. Сьогодні відсутні фундаментальні дослідження з цієї проблеми.

У радянській дошкільній педагогіці представлено достатня кількість наукових досліджень з питань раннього дитинства: Н.Аксаріна, Л.Венгер, О.Запорожець, С.Новоселова, О.Радіна, М.Щелованов, Д.Ельконін.

Зусилля сучасної педагогічної науки скеровані на розробку теоретичних засад виховання дітей, впровадження у зміст освіти сучасних навчальних закладів знань та умінь, які зможуть забезпечити якісну фахову підготовку вихователя. У зв'язку з цим підвищується роль історико–педагогічної науки, адже наукове вирішення сучасних освітніх проблем неможливе без знання того, як розвивалась теорія і практика вітчизняної

освіти в минулому, без нового осмислення і переосмислення вітчизняного педагогічного 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. Важливе значення для дослідження мали наукові праці з історії вітчизняної освіти відповідного періоду. Історичний аспект цієї проблеми репрезентують праці Л.Баїка, А.Бондаря, О.Дзевєріна, В.Кравця, Ю.Руденка, О.Сухомлинської, М.Ярмаченка та ін..

Проблемі розвитку суспільного дошкільного виховання в Україні кінця XIX – початку XX ст. присвячено ряд досліджень: С.Амбрамсона, Л.Батлиної, З.Нагачевської, Т.Пантюк, С.Попиченко, І.Улюкаєва.

Суттєвий внесок у розробку концептуальних положень розбудови дошкільця в умовах відродження української державності зробили Л.Артемова, А.Богуш, Н.Гавриш, М.Головко, В.Кузь, О.Проскура та ін..

Для теоретичного осмислення проблеми виховання дітей раннього віку на сучасному етапі були проаналізовані праці таких авторів: О.Аматьєва, Т.Бурковська, Л.Голяк, О.Дронова, К.Крутій, І.Ликова, Л.Лохвицька, С.Якименко та ін. [3; 7; 8].

Формування цілей статті (постановка завдання). На основі вивчення історико–педагогічного досвіду в радянський період (1917 – 1941 рр.) послідовно схарактеризувати стан теорії та практики виховання дітей раннього віку. Для нашого дослідження важливим є виділення етапів розвитку педагогіки раннього дитинства у зв'язку зі соціально–історичними умовами і розвитком педагогічної науки того часу.

Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів.

Аналіз наукової літератури свідчить, що вітчизняна переддошкільна педагогіка з моменту свого виникнення розвивається саме як педагогіка суспільного виховання дитини. Вже в найперших роботах (Є.Кричевської, Є.Пібанової, Є.Тихєєвої, Л.Чулицької), а також у дослідженнях трохи пізнішого часу (М.Щелованова, Н.Аксаріної, М.Кистяковської) розкривається своєрідність педагогічного процесу в яслах у порівнянні з вихованням дитини в родині. Справедливо відзначається, що основне розходження полягає в різних можливостях безпосереднього виховного впливу дорослого на дітей у тих і інших умовах [4].

Особливого значення набуває задача вивчення розвитку теорії і практики виховання дітей раннього віку в історичному плані.

Для вдосконалення сучасної теорії і практики виховання дітей раннього віку особливо значущим є вивчення педагогічної спадщини 20–30-х років. Передовими ученими та практиками велися творчі пошуки змісту, форм і методів виховання дітей раннього віку. Неоцінний внесок щодо розвитку педагогіки раннього дитинства внесла група дослідників під керівництвом М.Щелованова та Н.Аксаріної. Ними вперше була розроблена науково обґрунтована система виховання дітей раннього віку в умовах ясельного закладу [1].

Необхідність створення державної системи громадського виховання дітей раннього віку обумовлена соціально–економічним розвитком нашої країни в перші десятиліття Радянської влади.

У цей період починають реалізовуватися заходи щодо розкріпачення жінок, залучення їх у всі сфери суспільного та виробничого життя як у місті, так і в селі. У зв'язку з цим різко зростає потреба в дитячих закладах, у тому числі і в яслах.

Необхідність суспільного виховання дітей раннього віку була обумовлена також і турботою про збереження життя підростаючого покоління. У спеціальних дослідженнях наголошувалося, що діти в пролетарських і селянських сім'ях народжувалися і росли ослабленими внаслідок невмілого догляду батьків за ними, незадовільного харчування (штучне вигодовування замість грудного із–за щоденної зайнятості матері на виробництві), непорядкованих житлових умов.

Вивчення розвитку суспільного виховання дітей раннього віку в період з 1917 по 1941 роки дозволило виділити основні аспекти діяльності ясельних закладів: соціально–політичний, соціально–економічний, педагогічний, санітарно–гігієнічний, освітній. У різні періоди розвитку соціалістичної держави питома вага кожного з цих аспектів мінялася.

Висуваючи в першій Програмі РСДРП вимогу про влаштування ясел для грудних і малолітніх дітей, більшовики мали на увазі передусім їхній соціально-політичний аспект: звільнення жінки від домашнього рабства, створення необхідних умов для зрівнювання її в правах із чоловіком.

З перших місяців Радянської влади організацією дитячих ясельних закладів почав займатися Відділ охорони материнства і дитинства при Наркоматі соціального забезпечення РСФСР. Під безпосереднім керівництвом партійних органів, при місцевих Радах депутатів, створювалися відділи охорони материнства та дитинства, які розгортали активну діяльність щодо створення мережі ясел. Як показало наше дослідження, ці установи були дієвим засобом фактичного розкріпачення жінок у місті та на селі, створювали сприятливі умови для їхньої участі в усіх сферах суспільного життя.

Ясла не могли б здійснювати функцію вивільнення жінки, якби перед ними з самого початку не було поставлено задачу охорони життя дітей. Розруха, голод, епідемії, викликані громадянською війною, інтервенції, особливо пагубно позначалися на дітях раннього, найуразливішого віку. Тому діяльність ясел у цей період була спрямована передусім на боротьбу з дитячою смертністю, інфекційними хворобами, рахітом, гіпотрофією. Перехід Відділу охорони материнства та дитинства в 1920 році до Наркомату охорони здоров'я цілком відповідав задачам ясельних установ, які проводили велику роботу щодо боротьби з дитячою смертністю. З цього часу посилюється санітарно-гігієнічний аспект діяльності ясельних установ, оскільки медичні працівники стають безпосередніми кураторами ясельного закладу.

З розвитком мережі ясельних закладів удосконалювалися форми оздоровчої роботи: організовувалися виїзди на дачу в літній період, запроваджувалися та використовувалися різні види загартування (обливання, прогулянка, сон на свіжому повітрі тощо). Одночасно з санітарно-гігієнічним намітався освітній аспект діяльності ясельних установ: персонал проводив групові й індивідуальні бесіди, консультації з батьками щодо гігієни, профілактики захворювань, а також із питань виховання дітей раннього віку, організовував чергування матерів у групах, під час яких вони отримували педагогічні знання щодо виховання та догляду за дітьми, спостерігали роботу персоналу щодо формування у дітей культурно-гігієнічних навичок тощо.

Упродовж досліджуваного періоду удосконалювалися і запроваджувалися в практику різноманітні форми роботи не лише з батьками дітей, що відвідували ясла, але й з широкими верствами населення (пересувні виставки, бібліотека, радіопередачі тощо).

Ряд постанов СНК РСФСР і СРСР (1927, 1928, 1932, 1936 рр.) були спрямовані на збільшення мережі ясел і покращення якості їхньої роботи. У цей період запроваджуються нові форми ясельного обслуговування; цілодобові, вечірні, домові та кооперативні ясла, прогулочні групи.

З ростом ясельної мережі все гостріше відчувалася потреба в науково обґрунтованих педагогічних рекомендаціях. Велику роль в рішенні питання про введення педагогічної роботи щодо ясельних установ мали з'їзди і наради з охорони материнства та дитинства (1920, 1923, 1935, 1929, 1931 рр.), а також з'їзди по дошкільному вихованню (1924, 1928 рр.) [3].

Положення про введення педагогічної роботи в практику ясел остаточно було затверджено після третього Всесоюзного з'їзду з охорони материнства та дитинства в 1925 році, де була прийнята резолюція, згідно якої виховання дітей раннього віку визнавалося першою ланкою в системі «соціального» виховання. З того часу в діяльності ясел чітко виступає педагогічний аспект.

Для створення наукової педагогіки раннього дитинства не вистачало даних про розвиток дитини в перші три роки його життя. Упродовж двадцятих років онтогенетичні дослідження дитини велися під керівництвом М.Щелованова. Однак за свідченням М.Щелованова, ці дослідження на той період ще не були пов'язані з практикою суспільного виховання [3].

10 жовтня 1937 року Наркомздоров СРСР видав наказ щодо посилення виховної роботи в ясельних установах. 7 лютого 1938 року були затверджені «Основні положення з виховної роботи в яслах і будинках немовляти», розроблені під керівництвом М.Щелованова та Н.Аксаріної групою співробітників Державного наукового інституту охорони материнства та дитинства за завданням Наркомздора СРСР. Їх виконання було обов'язковим для всіх

ясельних установ країни. У цьому документі, вперше, було чітко сформульовано задачі та зміст виховання для кожної вікової групи, визначено режим дня, розкрито питання організації режимних процесів, занять, самостійної діяльності дітей. Таким чином, вперше було створено єдину науково обґрунтовану систему виховання дітей раннього віку в ясельних закладах. З 1939 року почалося її масове впровадження в практику [1].

У цей період вивчення психічних проявів у дітей раннього віку проводилося О.Бібановою, М.Рибниковим, К.Корніловим та ін. Ними були зібрані дані, які вони використовували для розробки діагностики психічного розвитку дитини раннього віку.

Найбільш продуктивним для створення науково обґрунтованої системи виховання дітей раннього віку, як показано в нашому дослідженні, з'явилося вивчення розвитку та поведінки дітей за допомогою онтогенетичного методу, розробленого М.Щеловановим.

Протягом 20-х років гаряче обговорювалася проблема співвідношення медико-гігієнічного догляду та виховання дітей раннього віку, оскільки на практиці спостерігалось захоплення першим на шкоду вихованню. У вирішенні цієї проблеми можна виділити два напрями: організаційний, зміст якого полягає у так званій «агітації» за необхідність виховання дітей раннього віку, та пошуково-дослідницький, що полягає в розробці питань виховання дітей раннього віку в ясельних установах.

Завдяки цілеспрямованій діяльності педагогів і лікарів (Н.Аксаріної, О.Бібанової, В.Лебедевої, Г.Сперанського, А.Файвусович та ін.) було знайдено таке рішення, яке зберегло своє значення й на сьогодні: медико-гігієнічне обслуговування не повинно займати ні ізолювано-домінуючого, ні, навпаки, підпорядковуючого положення, воно повинно увійти до системи виховання дітей раннього віку.

Висловлюючись за необхідність виховної роботи в ясельних закладах, педагоги раннього дитинства намагалися одночасно вирішувати такі важливі теоретичні проблеми, як визначення провідних чинників розвитку дитини перших трьох років життя, цілі та задачі виховання, розробка змісту та методів педагогічної роботи з переддошкільниками в умовах дитячих ясел.

У педагогічній науці 20-х років було широко поширено соціогенетичний напрям, який недооцінював значення виховання, яке відводило вирішальну роль у розвитку дитини середовищу, що розглядалось як фаталістичний чинник. Навпаки, педагоги-дослідники раннього дитинства, за невеликим винятком надавали вихованню вирішальне значення в розвитку дитини. Проте не всі з них вкладали однаковий зміст в поняття «виховання». У самому трактуванні поняття «виховання» відбивається, поширений на той час погляд на розвиток як на процес, який саморозгортається (О.Бібанова, Є.Крічевська та ін.). При визначенні суті виховання спостерігався вплив західноєвропейської й американської психології та педагогіки (Е.Клапаред, Е.Киркпатрік, М.Монтессорі та ін.), у яких виховання розглядалось як засіб, здатний полегшити природний (мимовільний) психофізичний розвиток.

Педагогіка раннього дитинства формувалася як органічна частина загальної системи радянської педагогічної науки. Тому при визначенні мети і завдань виховання педагоги-дослідники раннього дитинства виходили з положень, розроблених шкільною та дошкільною педагогікою, при цьому часто ігнорувалися вікові особливості дітей перших трьох років життя. Проте вже в цей період педагоги висували задачі всебічного виховання дітей раннього віку (О.Бібанова, Є.Крічевська).

У цей період починається розробка змісту виховної роботи з дітьми раннього віку в ясельних закладах. Цю роботу пропонувалося організувати за трьома розділам: «Праця», «Природа», «Суспільство». Виходять перші посібники з цього питання (О.Бібанової, Є.Крічевської, А.Файвусович та ін.). У них рекомендувалося знайомити дітей з явищами живої і неживої природи, працею дорослих, явищами суспільного життя. Проте суттєвим недоліком цього посібника було те, що обсяг знань не конкретизувався для кожної вікової групи, а був представлений в цілому. Тому визначення змісту педагогічної роботи проводилося кожною вихователкою самостійно, що часто призводило або до переоцінки можливостей дітей, або до занижених вимог. Можливості відносно ознайомлення з явищами суспільного життя перебільшувалися.

Зміст педагогічної роботи пропонувалося реалізовувати у грі, на заняттях, у самостійній діяльності дітей.

Заняття розглядалися як один з найважливіших розділів педагогічної роботи (О.Бібанова, А.Пінкевич, Є.Тіхеєва, О.Стовічек та ін.). З дітьми рекомендувалося проводити

заняття з розвитку мови, малювання, ліплення, музичного виховання, при цьому переслідувалася мета всебічного розвитку дітей. Проте роль вихователя при проведенні занять недооцінювалася: він виступав лише як організатор необхідних умов. Пряме навчання дітей раннього віку не визнавалося доцільним.

Дослідження показало, що в 20-і роки були створені передумови для подальшого розвитку педагогіки раннього дитинства.

Питання щодо виховання дітей першого року життя, починаючи з 1931 року, розроблялися в Державному науковому інституті охорони материнства та дитинства під керівництвом М.Щелованова. Важливе місце серед них займало обґрунтування можливості та необхідності виховання дітей першого року життя.

Багаторічне вивчення станів сну і неспання в дітей першого року життя привело до висновку про те, що встановлення режиму дня можливе, а в дитячих ясельних установах і необхідне вже з кінця другого – початку третього місяця життя (М.Щелованов, С.Кривіна). Тимчасова послідовність неспання, сну та годування має суттєве значення для дитини і організації роботи щодо його виховання. Правильним було визнано наступне чергування: сон, після сну – годування, потім – неспання.

Ці дані послужили основою для розробки в 1933 році системи педагогічних заходів стосовно дітей першого року життя в умовах ясел. У ній органічно поєднувалися медико-гігієнічні та педагогічні заходи, які забезпечували своєчасний фізичний і нервово-психічний розвиток дітей цього віку.

Упродовж другої половини тридцятих років ця система удосконалювалася її авторами, це дозволило включити її з незначним коректуванням в «Основні положення з виховної роботи в яслах і будинках немовляти» (1939 р.).

У тридцяті роки успішно розроблялися питання, пов'язані з організацією гри переддошкільників (Н.Аксаріна, Є.Аркін, А.Мітіна, Є.Тіхеєва та ін.). Принципово важливим було висунуте положення Н.Аксаріної щодо гри. Гра, на її думку, це – діяльність, яка виникла не спонтанно, а є результатом спілкування дітей з дорослими, оточуючими. У зв'язку з цим підкреслювалося, що головна роль при організації гри переддошкільників належить вихователю: він не лише створює умови, а і проводить низку заходів, що сприяють збагаченню гри.

Є.Тіхеєвою були розроблені основи використання рухливих ігор з дітьми раннього віку, які згодом міцно увійшли до практики ясельних закладів.

Велика увага приділялася дослідженню питань, пов'язаних з проведенням організованих занять (Н.Аксаріна, Т.Бабаджан, А.Мітіна, Н.Ладигіна, Є.Тіхеєва та ін.).

Якнайповніше в цей період була розроблена методика занять з розвитку мовлення, зокрема, розповідь казок і читання віршів (Є.Тіхеєва).

У тридцяті роки деякі керівники ясельної справи помилково вважали, що ясла замінюють матір і сім'ю у вихованні дітей. Унаслідок цього широкого поширення набули цілодобові ясла та цілодобові групи в яслах, із яких дітей не брали по декілька п'ятиденок підряд. Це призводило до ослаблення виховної функції сім'ї: батьки виявлялися малопристосованими до виховання дітей. Знижувалася робота ясел із батьками. Зусиллями передових учених і практиків це негативне явище було усунене.

У досліджуваній період були визначені основні форми співробітництва ясельних закладів із сім'єю, накопичений цінний досвід в цій галузі. У педагогічній літературі зазначалося, що тісний контакт дитячих закладів із сім'ями вихованців корисний як для дітей, так і для батьків: у сім'ях створюються необхідні умови для закріплення у дітей стійких навичок і знань, отриманих у яслах; підвищується рівень педагогічної культури батьків.

Період 30-х років можна розглядати як початок розвитку сімейної педагогіки раннього дитинства. Виходять перші роботи з цього питання О.Бібанової, М.Кистяковської, Ф.Фрадкіної та ін. [2].

Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок у даному напрямку. Підсумовуючи вищевикладене, зазначимо, що у досліджуваній історичний період ясла виконували ряд взаємопов'язаних між собою функцій: соціально-політичну, соціально-економічну, санітарно-гігієнічну, педагогічну, освітню, співвідношення яких мінялося залежно від соціального розвитку суспільства, а також – від ступеня розробленості

наук про дитину перших 3–х років життя. Поглиблювався та поширювався зміст цих функцій.

Виділені основні етапи розвитку педагогічних досліджень, які стосуються дітей раннього віку. Кожен етап досліджень, який розкривав глибокі закономірності психофізіологічного розвитку дітей, дозволяв послідовно просуватися в постановці та реалізації точних і адекватних задач виховання, у розробці змісту та методів виховання і навчання, відповідних віковим особливостям дітей перших трьох років життя. Перспективами подальших досліджень може стати вивчення змісту роботи по вихованню дітей раннього віку в досліджуваній період.

Література

1. Аксарина Н.М. Воспитание детей раннего возраста. – М.: «Медицина». – 1972. – С. 6–7.
2. Артемова Л.В. Історія педагогіки України: Підручник. – К.: Либідь, 2006. – С. 302–318.
3. Беляева Н. Из истории советской дошкольной педагогики //Исследование проблем дошкольного воспитания в трудах молодых ученых. – М.: НИИ дошкольного воспитания АПН СССР, 1986. – С. 25–26.
4. Бурковська Т. Дитина до 3–х. Психологічний портрет з рекомендаціями. – Дошкільне виховання. – 2007. – №2. – С. 11–15.
5. Георгян Н.М., Зінченко В.М. Дошкільна педагогіка. Курс лекцій. /Навч. посібник для дошкільних факультетів педагогічних вузів та університетів. Частина I, II. /За заг. ред. Професора Сипченка В.І. – Вид. центр СДПУ. – Слов'янськ, 2003. – С. 76–94.
6. Лохвицька Л. Розвивальне середовище для дітей раннього віку. – Дошкільне виховання. – 2003. – №11.
7. Лыкова И. Изобразительная деятельность в детском саду: планирование, конспекты занятий. Мет. Рекомендации. – «Ранний возраст». – М.: «КАРАПУЗ – ДИДАКТИКА», – 2007. – 144 с.
8. Мовленнева скринька для малят. Конспекти ігор–занять із навчання української мови і розвитку мовлення дітей перед дошкільного віку. – Запоріжжя: ТОВ «ЛПІС» ЛТД, 2009. – 116с.

Ю. Юрчонок

– аспірантка кафедри педагогіки Слов'янського державного педагогічного університету

„АВТОРСЬКА ШКОЛА”: ДО ВИЗНАЧЕННЯ СУТНОСТІ ПОНЯТТЯ

У статті досліджується феномен авторської школи, аналізується поняття „авторська школа” у наукових розробках вітчизняних та зарубіжних, зокрема російських, учених; представлений історико–педагогічний досвід розвитку авторських шкіл.

Ключові слова: авторська школа, інноваційний освітній заклад, педагогічна система, сутнісні ознаки авторської школи.

Ю. Юрчонок

– аспірантка кафедри педагогіки Славянського державного педагогічного університету

„АВТОРСКАЯ ШКОЛА”: К ОПРЕДЕЛЕНИЮ СУЩНОСТИ ПОНЯТИЯ

В статье исследуется феномен авторской школы, анализируется понятие „авторская школа” в научных разработках отечественных и зарубежных, в частности российских, ученых; представлен историко–педагогический опыт развития авторских школ.

Ключевые слова: авторская школа, инновационное образовательное учреждение, педагогическая система, существенные признаки авторской школы.

J. Yurchonok

– Post-graduate student of department of pedagogics of Slovyansk national pedagogical university

"THE AUTHOR'S SCHOOL": TO THE MEANING OF THE DEFINITION

In the article the problem of author's schools is examined and the definition "the author's school" is analysed from the point of view of foreign and native researches, the author gives the historical–pedagogical experience of developing the author's school.

Keywords: the author's school, innovational educational establishment, pedagogical system, essential signs of the author's school.

Постановка проблеми. У сучасних умовах трансформації українського суспільства, що пов'язана з утвердженням ринкових відносин, зрушеннями в ідеологічній і

соціокультурній сферах, глобалізаційними процесами і прагненням України гідно інтегруватися до світового співтовариства, суттєві зміни відбулися й в освітньому просторі України. Адже, освіта є віддзеркаленням життя народу, різних виявів його буття (В.Г.Кремень).

Концептуальних змін зазнав насамперед зміст освіти, стратегічною метою якої, як наголошується в Національній доктрині розвитку освіти України у XXI ст., є створення умов для розвитку особистості і творчої самореалізації кожного громадянина України [4, с. 565]. З огляду на це, набуває особливого значення впровадження особистісно орієнтованого підходу, що ґрунтується на засадах індивідуалізації і диференціації, гуманізації і гуманітаризації, в навчально-виховний процес загальноосвітніх закладів різного типу (традиційних й інноваційних): шкіл, гімназій, коледжів, колегіумів тощо. В системі інноваційних освітніх закладів, поява яких найбільшою мірою є відгуком на „виклики часу”, з кінця 80-х років XX ст. функціонують авторські школи.

Аналіз основних досліджень і публікацій. Зазначимо, що на сучасному етапі до дослідження феномену авторської школи зверталися О.В.Адаменко, С.У.Гончаренко, Н.П.Дічек, Л.М.Калініна, Н.М. Островерхова, Н.С.Побірченко, О.В.Попова, О.Я.Савченко, О.В.Сухомлинська, Є.М.Хриков та ін. До того ж, власний досвід створення і розвитку авторських шкіл в Україні аналізувався в працях педагогів-керівників цих закладів, зокрема М.П.Гузика та А.І.Сологуба. Однак, з огляду на швидкоплинність і глибинність суспільних перетворень, подальше докорінне реформування освіти, накопичення експериментальних даних про діяльність авторських шкіл, узагальнення суті цього феномену є актуальним.

Постановка завдання. Метою статті є з'ясування сутності поняття „авторська школа” через виокремлення характерних для нього ознак.

Виклад основного матеріалу дослідження. В „Українському педагогічному словнику” С.У.Гончаренка (1997) зазначається, що „авторська школа – оригінальна загальнопедагогічна, дидактична, методична чи виховна система, опрацьована з урахуванням надбань психології, педагогіки, вікової фізіології та інших наук, вітчизняного й зарубіжного педагогічного досвіду, яка реалізується під керівництвом чи за участю її автора (авторів) принаймні в одному навчально-виховному закладі” [2, с. 14]. В „Енциклопедії освіти” О.Я.Савченко (2008) звертає увагу на те, що виникнення авторських шкіл пов'язане з гострими потребами вдосконалення освітньої практики, із соціальною затребуваністю певних ідей щодо навчання, виховання і розвитку дітей. Причому, під авторською школою розуміється „навчально-виховний заклад, у якому реалізується нова педагогічна система, розроблена конкретним педагогом чи творчим педагогічним колективом” [4, с. 8]. Н.П.Дічек аналізує поняття „авторська школа”(заклад)” у контексті визначення методологічних аспектів проблеми новаторства, актуалізуючи при цьому запровадження парадигмального і біографічного підходів у дослідженні, зважаючи на потребу в розгляді педагогічної персоналії – педагога-новатора, творця авторської школи [3, с. 101]. Через визначення організаційно-педагогічних засад створення і подальшого розвитку цих інноваційних освітніх закладів та управління ними, а також аналіз досвіду їх діяльності в Україні та зарубіжжі, зокрема Росії, проблема авторської школи набула всебічного висвітлення в праці Н.М. Островерхової (1998) [5].

Зазначимо, що поняття „авторська школа” до наукового обігу запроваджено у 80 – 90-ті рр. XX століття. Активізація в середині 80-х років у тодішньому СРСР суспільно-педагогічного руху по становленню нової школи, публікації в „Учительській газеті” (Москва) стали поштовхом до виникнення ідеї проведення конкурсу „Авторська школа” (1987 – 1988). Серед 250 проектів, відібраних після трьох турів змагання за рішенням суспільно-державної експертизи, шість шкіл здобули право називатись авторськими, зокрема в Україні – школа-комплекс М.П.Гузика. „Спираючись на аналіз педагогічного досвіду, автори проектів авторських шкіл прагнули сформулювати самобутнє бачення можливості для розвитку радянської школи, передусім на шляху її повороту до особистості дитини” [8, с. 18]. Уже з погляду сьогодення маємо констатувати, що в парадигмальному вимірі це було поворотом до гуманістичної педагогіки з її орієнтацією на особистість вихованця. У цьому контексті історико-педагогічний досвід показує, що розвиток вітчизняних авторських шкіл здійснювався двома шляхами: наприклад, щодо педагогічних систем А.С.Макаренка і О.А.Захаренка, то такі авторські школи, залишаючись у рамках

домінуючої парадигми, збагачують і розвивають її концептуальне ядро; щодо авторської школи В.О.Сухомлинського, то виходячи за межі панівної педагогічної парадигми, вона розгортає діяльність в іншому освітньо-виховному просторі, претендуючи на статус нової парадигми [7, с. 222].

Відаючи належне епосі 80 – 90-х років ХХ століття як початку докорінного реформування освітнього простору і концептуальних змін на всіх рівнях освітньо-виховної системи, розгортання освітніх інноваційних процесів, що забезпечили стабільність розвитку авторських шкіл у нових соціокультурних реаліях, не можна залишити поза увагою яскравий і плідний досвід окремих навчально-виховних закладів попереднього часу. У розумінні авторської, оригінальної, самобутньої системи можна розглядати діяльність Академії Платона і Лікею Аристотеля; „Установи для бідних” у Нейгофі (1774–1780 рр.) й Бургдорфського інституту (1800–18040 рр.) Й.Г.Песталоцці; Яснополянської школи Л.М.Толстого (з 1859 р.); літньої дитячої школи-колонії „Бадьоре життя” С.Т.Шацького (засн. 1911 р.) „Будинку дитини” М.Монтессорі (засн. 1907 р.); Вальфдорської школи Р.Штайнера (перша школа засн. 1919 р.); міжнародної школи-інтернату в Самерхіллі О.С.Ніля (1921 р.); школи-комуни під керівництвом А.С.Макаренка (1928–1935); Павлівської школи В.О.Сухомлинського (1948–1970 рр.); Богданівської школи І.Г.Ткаченка (1944–1982 рр.); Сахнівської школи О.А.Захаренка (з 1966 р.) та ін.

Ознайомлення з досвідом цих освітніх феноменів та вивчення історико-педагогічної літератури з означеної проблеми дає змогу стверджувати, що в цілому започаткування авторських шкіл як інноваційних освітньо-виховних систем у розумінні творчого процесу пошуків, створення і запровадження нового в педагогічну теорію і практику невід’ємно пов’язане із соціально-педагогічним контекстом певної епохи. Під соціальним мається на увазі актуалізація суспільної потреби щодо вдосконалення школи, а також наявність сприятливих соціальних умов для запровадження в її діяльність нововведень.

Щодо педагогічного аспекту, то йдеться про невідповідність панівної освітньої парадигми очікуванню прогресивних педагогічних сил. З огляду на що творці або ідеологи авторської школи прагнули реалізувати в її діяльності певну соціокультурну мету й власну педагогічну концепцію. Свідченням цього можуть бути такі історичні приклади. В організації „Будинку вільної дитини” (1907–1910 рр.) знайшли практичне втілення ідеї теорії „вільного виховання” видатного російського педагога, автора відомої „Декларації прав дитини” (1917 р.) К.М.Вентцеля. Цей унікальний освітньо-виховний заклад був вибудований на основі створення умов для повноцінного дитячого життя, в якому навчання розглядалося складовою активно-творчої діяльності по формуванню особистості й спиралося на потреби й запити дитини; поєднання вільної праці з існуючою системою освіти; неприпустимості насильства, натиску і примусу. Інноваційний характер мав увесь навчально-виховний процес, що підтверджує відсутність класно-урочної системи, навчальних планів, програм і підручників, а також оцінок і учнівських парт. Поряд із цим, створення особливої атмосфери для щастя і гармонійного розвитку, формування духовного і фізичного здоров’я, спілкування дітей з однолітками й дорослими – батьками й фахівцями, які працювали замість шкільних учителів, стало підґрунтям потягу не тільки до набуття життєвих знань і навичок, але, й за свідченням прихильників К.М.Вентцеля, формальних знань [1, с. 28–29]. Отже, йшлося про покращення результатів навчання.

Серед авторських закладів зарубіжжя дотепер не втрачає увагу дослідників школа французького педагога-новатора С.Френе. Розпочавши педагогічну діяльність у 1920 р. в маленькій сільській школі, він захопився ідеями нового виховання, в яких, на противагу традиційній педагогіці, утверджувалися своєрідність і неповторність дитячої психіки, а дитинство розглядалося як окремий період життя особистості. С.Френе обстоював ідеї самодостатності особистості дитини щодо її розвитку й подальшого становлення, надаючи великого значення особистому життєвому досвіду вихованців, відводив учителю роль помічника, який супроводжує дитину під час пізнання навколишнього світу. Підґрунтя його виховної системи складала трудове виховання з акцентом на поєднання фізичної й розумової праці та моральне і громадянське виховання, спрямовані на формування в майбутніх членів суспільства гідності й моральності. У цілому, перед школою висувалася мета підготовки різнобічно розвиненої особистості до самостійного життя, активній участі у різних його сферах [5, с. 248–254].

На сучасному етапі становлення авторських шкіл відбувається в широкому інноваційному русі, яким охоплено педагогічну систему в цілому з огляду на такі параметри: філософська основа, мета і цілі, характер змісту, форми навчальної взаємодії, провідні методи навчання, характер взаємодії суб'єктів навчально-виховного процесу, контроль і оцінка тощо [7, с. 49–51]. Однак, зважаючи на масовість запровадження нововведень, адже кожний загальноосвітній навчально-виховний заклад прагне покращити свою діяльність шляхом упровадження більш ефективних педагогічних методик і технологій або зміни організаційного статусу (на гімназію, ліцей, школу-комплекс, школу-лабораторію тощо), серед основних засад інноваційної школи дослідники виділяють: системність нововведень і дослідницька діяльність педагогів [там само, с. 381].

Поряд із тим, що авторський освітньо-виховний заклад має інноваційний характер, авторська й інноваційна школа – поняття одного порядку, проте не тотожні, на що звертається увага в працях О.В.Попової [7], Н.С.Побірченко [6] та ін. Більшість дослідників для характеристики феномену авторської школи спираються на зовнішні ознаки поняття – авторство її творця або засновника й наявність власної оригінальної концепції. Ми поділяємо думку російської дослідниці Т.В.Цырліної, яка трактує поняття авторської школи через виокремлення таких сутнісних ознак: суб'єктна роль творця, вплив особистості якого відбивається на всій діяльності цього унікального дитячого закладу, що суттєво відрізняється від масової школи; чітко розроблена і послідовно реалізована своєрідна оригінальна концепція, що формує певну філософію і місію школи; специфічна культура школи, що спирається на провідну систему цінностей, атмосферу співробітництва, суспільний характер взаємовідносин і творчі види діяльності; створення сприятливих умов для формування особистості учня; професійно-особистісні якості працюючих педагогів, які поділяють авторську концепцію; установка на перетворення учнів і батьків на суб'єктів реалізації авторської концепції; стабільно стійкі й тривалі позитивні результати діяльності [9, с. 38].

Висновки. Отже, з огляду на вищевикладене зазначимо, що під авторською школою розуміємо гуманістичний навчально-виховний заклад, який функціонує у своєрідному освітньо-виховному середовищі за оригінальною концепцією його творця, суб'єктами реалізації якої стають педагогічний колектив, учні, батьки в тісній взаємодії, співробітництві і партнерстві, що забезпечує стабільні позитивні результати і довготривале ефективне функціонування.

Надалі перспективним напрямом у дослідженні феномену авторської школи, на нашу думку, є розгляд суб'єктної ролі її творця, лідера, від досвіду, потенціалу й особистісних якостей якого залежить досягнення поставленої мети.

Література

1. Богуславський М.В. XX век российского образования / Михаил Викторович Богуславский. – М. : ПЕР СЭ, 2002. – 336 с.
2. Гончаренко С.У. Український педагогічний словник / Семен Устимович Гончаренко. – К. : Либідь, 1997. – 376 с.
3. Дічек Н.П. Методологічні аспекти проблеми педагогічного новаторства в історії шкільництва України / Наталія Петрівна Дічек // Педагогічна і психологічна науки в Україні. Збірник наукових праць до 15-річчя АПН України у 5 т./ Том 1. Теорія та історія педагогіки. – К.: Педагогічна думка, 2007. – 360 с. – С. 96–108.
4. Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України; головний ред. В.Г.Кремень. – К. : Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.
5. Островерхова Н.М. Парадигми управління авторськими закладами освіти / Надія Михайлівна Островерхова. – К. : Глобус, 1998. – 276 с.
6. Побірченко Н.С. Змістовий аспект поняття „авторська школа” / Наталія Семенівна Побірченко // Вісник Житомирського державного університету ім. Івана Франка. – Вип. 36. – Житомир, 2007. – С. 33–37.
7. Попова О.В. Становлення і розвиток інноваційних педагогічних ідей в Україні у XX ст. / Олена Володимирівна Попова / Харк. держ. пед. ун-т ім. Г.С.Сковороди. – Харків : „ОВС”, 2001. – 256 с.
8. Российская педагогическая энциклопедия: В 2 тт. / Гл. ред. В.В.Давыдов. – М.: Большая Российская энциклопедия, 1993. – 608 с., ил. Т. 1 – А – М.
9. Цырлина Т.В. Гуманистическая авторская школа как социокультурный феномен XX века: дис. ... доктора пед. наук : 13.00.01 / Татьяна Владимировна Цырлина. – М., 1999. – 365 с.

ПСИХОЛОГІЯ

Н. Шайда

– кандидат психологічних наук, доцент кафедри загальної психології Слов'янського державного педагогічного університету

В. Алексєєва

– магістрантка дефектологічного факультету Слов'янського державного педагогічного університету

УДК 159.972:373.29

ОСОБЛИВОСТІ МОТИВАЦІЙНОЇ ГОТОВНОСТІ ДО ШКОЛИ ДІТЕЙ З ПОРУШЕННЯМ ПСИХІЧНОГО РОЗВИТКУ ТА НОРМИ

У статті проаналізовано проблему мотиваційної готовності до школи дітей з порушенням психічного розвитку та норми. Визначені концептуальні основи дослідження, відповідні показники і процедури дослідження. Зроблено порівняльний аналіз особливостей розвитку мотиваційної готовності до навчання у школі та тенденції її змін у процесі навчання у дітей з ППР та норми. Викладено результати експериментального дослідження.

Ключові слова. Порушення психічного розвитку, мотивація, мотиваційна готовність до навчання у школі, корекція

Н. Шайда

– кандидат психологических наук, доцент кафедры общей психологии Славянского государственного университета

В. Алексеева

– магистрантка дефектологического факультета Славянского государственного педагогического университета

В статье проанализирована проблема мотивационной готовности к школе детей с нарушением психического развития и нормы. Определены концептуальные основы исследования, соответствующие показатели и процедуры исследования. Сделан сравнительный анализ особенностей развития мотивационной готовности к обучению в школе и тенденции ее изменений в процессе обучения у детей с НПП и нормы. Изложены результаты экспериментального исследования.

Ключевые слова. Нарушение психического развития, мотивация, мотивационная готовность к обучению в школе, коррекция

N. Shaida

– Candidate of Psychological Sciences, Assistant Professor of the General Psychology Chair, Slovians'k State Pedagogical University

V. Alexeeva

– Senior Student of the Defectology Faculty (Master Course), Slovians'k State Pedagogical University

PECULIARITIES OF THE MOTIVATIONAL READINESS FOR SCHOOL OF CHILDREN WITH THE DISTURBANCES OF THE PSYCHOLOGICAL DEVELOPMENT AND THAT OF THE NORMAL ONES

The problem of the motivational readiness for school of children with the disturbances of the psychological development and that of the normal ones is analyzed in the article. Conceptual basis of the investigation, corresponding indicators and procedures involved in the investigation are also defined. Comparative analysis of the peculiarities of development of the motivational readiness for school studies, as well as tendencies of its changes in the process of teaching children with the disturbances of the psychological development and that of the standard ones is fulfilled. The results of the experimental investigation are expounded.

Key words: disturbance of psychic development, motivation, motivational readiness for school, correction.

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок з важливими науковими чи практичними завданнями. Останнім часом завдання підготовки дітей до шкільного навчання займає одне з важливих місць в розвитку психологічної науки. Успішне вирішення завдань розвитку особистості дитини, підвищення ефективності навчання, сприятливе професійне становлення багато в чому визначаються тим, наскільки вірно враховується рівень підготовленості дітей до шкільного навчання. В даний час дитяча популяція складається з трьох великих груп: діти нормально розвинуті; обдаровані діти; діти з порушеннями в розвитку різноманітного ступеня, у тому числі діти-інваліди. Таким чином, особливу тривогу викликає значний ріст числа дітей із порушенням психічного розвитку (ППР). Для них потрібні спеціальні умови навчання, що можуть бути забезпечені в спеціальних школах, де поряд із загальними завданнями вирішуються і завдання корекції недоліків психічного розвитку.

Недостатнє знання дітей цієї категорії і незрозуміння їхніх особливостей учителями масової школи, невміння справитися з ними, нерідко приводять до негативного відношення до них педагогів і, як наслідок, однокласників, що вважають таких дітей «недоумками». Усе це приводить до виникнення в дітей із порушенням психічного розвитку негативного відношення до школи і навчання. Таке ставлення до дітей з ППР негативно стимулює їхні особистісні компенсації в інших областях діяльності, що знаходить своє вираження в порушеннях дисципліни, аж до асоціального поведіння. У результаті дитина не тільки сама нічого не одержує від школи, але і впливає на своїх однокласників не кращим чином []. Як показує практика, більшість педагогів дошкільної ланки, а так само батьків майбутніх першокласників найбільше значення приділяють когнітивній готовності дитини, до шкільного навчання не додаючи належного значення мотиваційній готовності – одному зі значимих складових компонентів психологічної готовності. Чим ефективніше буде розвинута мотиваційна готовність дитини до навчання у школі, тим вище буде успішність її навчання.

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. Проблема психологічної готовності дітей до шкільного навчання відбита в ряді робіт вітчизняних і зарубіжних психологів: Т.В.Тарунтаєва, Є.Є. Кравцова, Л.І. Божовіч, А.В. Запорожця, Є.В.Проскури, В.В. Холмовскої, Л.А. Венгер, Л.Е. Журова, Д.Б. Ельконіна, В.В. Давидова, Д.П. Озубел, Ф.Л. Ім, Л.Б. Еймса, І. Шванцара, Г.Витцлака, Я. Йерасік, А. Керн і ін. Багаточисленні дослідження (А.В. Занков, Н.А. Менчинська, А.А. Люблінська, Ш.А. Амонашвілі, В.К. Котирло, В.С. Юркевич, А.В.Скрипченко, С.Д. Максименко, М.В. Зверева) довели, що ефективність навчання залежить не тільки від вдосконалення програм, методів, а також від психологічної готовності дітей до навчання, яка містить у собі фізичну, інтелектуальну, морально-вольову та трудову готовність.

Сучасний етап розвитку психології характеризується активним дослідженням проблем готовності до навчання в школі дітей із порушенням психічного розвитку. До моменту надходження в школу ці діти за рівнем розвитку психічних функцій відстають від дітей, які нормально розвиваються (Є.С. Слепович, І.А. Коробейніков, Н.І.Броканс, У.В. Ул'янова й ін). У спеціальній психології затримки психічного розвитку розглядаються з позиції дизонтогенеза (М.С. Певзнер, 1960, 1972; В.І. Лубовский, 1972; В.В. Лебединська, 1985; В.В. Василевський).

Вивчення готовності до систематичного навчання дітей з ППР є задачею особливої важливості, оскільки знання психофізіологічних особливостей, відповідності рівня сформованості психіки вимогам школи дозволяють створити адекватні умови для навчання дітей з ППР з обліком їхніх конкретних особливостей [3].

Формулювання цілей статті (постановка завдання). Метою статті є аналіз проблеми вивчення особливостей мотиваційної готовності, як значного компонента психологічної готовності до школи дітей, які нормально розвиваються та дітей з порушення психічного розвитку; розгляд різних підходів до вивчення проблеми; визначення рівня мотиваційної готовності до школи дітей, які нормально розвиваються та дітей з порушенням психічного розвитку; розробка психокорекційної програми з метою формування мотиваційної готовності дітей із ППР 6–7 років до навчання у школі та визначення її ефективності.

Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів. Наше дослідження проводилося в спеціалізованому закладі для дітей

із порушенням психічного розвитку та вадами мови, № 1 м. Маріуполь та дошкільному закладі «Мрія» для дітей, які нормально розвиваються м. Маріуполь Донецької області.

В експерименті брало участь 50 дітей, середній вік 5,6 – 6,6 років, з них 25 дітей, які нормально розвиваються та 25 дітей, які мають порушення психічного розвитку.

Були використані наступні *методи та методики*: спостереження, бесіди, тестування; метод експертної оцінки; метод читання казки.

Експериментальне дослідження показало, що: вихователі дітей, які нормально розвиваються та вихователі дітей із ППР недооцінюють важливість блока мотиваційної готовності дитини до школи. На їхню загальну думку пріоритетне значення мають: інтелектуальна (25%, 28%), педагогічна готовність (23%, 24%); тільки третє місце вихователі дітей, які нормально розвиваються, відводять мотиваційній готовності – 22%, тоді як вихователі дітей з ППР відводять мотиваційній готовності дітей четверту позицію – 14%, після блоку емоційно – волової готовності – 23%.

Дослідження надання перевази мотивам до навчання свідчить: що діти які нормально розвиваються пріоритетними вибрали соціальні мотиви – 28%, навчальні – 24%; а також ще актуальні, ігрові мотиви – 20%, далі йдуть мотиви оцінюючі – 16%, позиційні – 8%, зовнішні – 4%.

Діти з ППР безумовну перевагу надають ігровим мотивам – 48%, друга позиція належить зовнішнім мотивам – 16%, соціальним – 12%; навчальні, оцінюючі та позиційні знаходяться на одному рівні 8%, це свідчить, що у дітей з ППР пізнавальні мотиви не набули актуальності, ієрархія мотивів не почала відбудовуватися відповідно майбутній навчальній діяльності. У нормально розвинених дітей навчальна мотивація теж не стоїть на першому місці.

Дослідження уявлень про школу, адекватних майбутній навчальній діяльності, показало наступне: з бесіди про школу з'ясувалося, що діти з ППР мають досить бідні та неадекватні уявлення про школу, для них майбутня навчальна діяльність не пов'язана з вимогами до них самих, із докладанням зусиль; зовнішня атрибутика затьмарює змістовну сторону шкільного навчання.

Дослідження у дітей домінуючого мотиву ігрового, або пізнавального дало такі результати: серед дітей які нормально розвиваються: домінуючі пізнавальні мотиви вибрали – 76% , ігрові – 24% дітей; у дітей з ППР домінуючі пізнавальні мотиви вибрали – 52% дітей, ігрові – 48% дітей.

Дослідження сформованості внутрішньої позиції школяра показали: у дітей, які нормально розвиваються, внутрішня позиція школяра має змістовний характер у 40% дітей, у 32% дітей рівень сформованості внутрішньої позиції наближається до такої; у 4% дітей внутрішня позиція школяра тільки почала складатися, у 24% дітей ще існує орієнтація на дошкільні види діяльності, формальні сторони навчання.

У дітей з ППР змістовний характер внутрішньої позиції школяра склався лише у 8% дітей, у 20% дітей внутрішня позиція школяра тільки почала формуватися, і у 68% дітей має спрямованість на дошкільні види діяльності, зовнішній бік навчання. Діти з ППР мають суттєве відставання від дітей з нормальним розвитком у формуванні внутрішньої позиції школяра.

Результати дослідження викликали необхідність розробки та застосування корекційно–розвивальної програми по формуванню мотиваційної готовності дітей з ППР до навчання.

Аналіз отриманих результатів повторного діагностування дає змогу стверджувати, що під впливом психолого–педагогічної корекції та індивідуального підходу стан мотиваційної готовності дітей з ППР має позитивну динаміку. Тому зроблений висновок стверджує, що чим вищий рівень сформованості мотиваційної сфери, тим краще розвивається пізнавальна діяльність психічних процесів та більш ефективніше набуваються знання, вміння, навички.

Висновки з даного дослідження і перспективи подальшого розвитку у даному напрямку: Підсумовуючи вищевикладене, можна відзначити, що: проблема мотиваційної готовності до школи дітей з ППР та норми є одною з актуальних на сучасному етапі; будучи явищем соціально–психологічним, проблема для свого вирішення потребує багато зусиль з боку громадськості та школи; розробка корекційної програми, спрямована на розвиток

компонентів мотиваційної готовності дає змогу дитині в подальшому легко і швидко впоратися із труднощами у навчанні.

Література

1. Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте, /Людмила Ивановна Божович. – М., 1968. С. 247–292.
2. Гуткина Н.И. Психологическая готовность к школе, /Н.И. Гуткина. – М.: Академпроект, 2000.–190 с.
3. Лебединский В.В. Нарушения психического развития у детей, /В.В.Лебединский. – МГУ, 1985.– 166 с.

О. Гуляр

– доцент, кандидат пед.наук, кафедра психології Слов'янського державного педагогічного університету

А. Бологан

– студентка 4 курсу ф–та психології, Слов'янський державний педагогічний університет

ПСИХОЛОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ САМОРЕГУЛЯЦІЇ ОСОБИСТОСТІ В РАНЬОМУ ЮНАЦЬКОМУ ВІЦІ

В статті досліджується проблема становлення психологічних умов формування саморегуляції особистості в ранньому юнацькому віці. На матеріалі вивчення психологічної літератури проводиться теоретичний аналіз і експериментальне дослідження особливостей впливу особистісної саморегуляції на формування успішності навчальної діяльності та стратегії поведінки старшокласників.

Ключові поняття: активність, відповідальність, локус контроль, особистість, самоактуалізація, самовизначення, саморегуляція, юнацький вік.

В статье исследуется проблема становления психологических условий формирования саморегуляции личности в раннем юношеском возрасте. На материале изучения психологической литературы проводится теоретический анализ и экспериментальное исследование особенностей влияния личностной саморегуляции на формирование успешной учебной деятельности на стратегии поведения старшеклассников.

Ключевые понятия: активность, личность, локус контроль, ответственность, самоактуализация, самоопределения, саморегуляция, юношеский возраст.

The article deals with the problem of settling psychological conditions of personal self-regulation in early juvenile age. The peculiarities of the influence of personal self-regulation on the formation of successful activity and strategy of senior students' behaviour are the theoretically analysed and experimentally investigated basing on the material of psychological literature researched.

Key words: activity, responsibility, locus control, personality, self-actualisation, self-regulation, juvenile activity.

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок з важливими науковими та практичними завданнями. Сучасна психологія активно доводить тезу про необхідність усвідомлення особистості як суб'єкта ініціації власної активності. У цьому контексті функцію провідних характеристик сутності особистості виконують такі поняття, як ініціативність, творчість, відповідальність, самовизначення, самоактуалізація, самодетермінація, саморефлексії. У складі зазначених вище характеристик є така, як здатність особистості до оволодіння власною поведінкою, або саморегуляція. Процеси саморегуляції грають важливу роль в процесі формування, ускладнення самої особистості і її потреб. Найбільш вивченим, з погляду аналізу саморегуляції особистості, є період дорослості. Що стосується юнацького віку, де йде активний процес формування особистості, цій проблемі приділялося менше уваги. Юнацький вік особливо важливий для становлення особистості, рішення задач самовизначення і вибору свого життєвого шляху. У ранньому юнацькому віці складаються основні риси світовідчуження, закладаються основи свідомої поведінки, здійснюється перше доросле самовизначення: "вибір професії" і самореалізація особистості. Оскільки юнацький вік – період критичний, він пов'язаний з напругою, а

значить і з механізмами саморегуляції особистості. У зв'язку з цим вивчення механізмів саморегуляції поведінки у сучасних хлопців і дівчат є своєчасним і актуальним.

Аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми, і на які спирається автор. Феномен саморегуляції не є новим словом у психології. В зарубіжній психології можна констатувати три дослідницькі стратегії дослідження проблематики саморегуляції: орієнтовану на об'єктний світ (Б.Ф.Скіннер, Ф.Кенфер) орієнтовану на внутрішню (психічну) реальність (З.Фрейд, К.Г.Юнг), на поєднання першої і другої, де система саморегуляції розглядається безпосереднє в системі суб'єкт-об'єктних і об'єкт – суб'єктних відносинах (Ю.Лантух, П.Крампера, М.Кун).

Проблема довільності саморегуляції поведінки і діяльності розглядається у вітчизняній віковій та педагогічній психології як основна і центральна, зокрема, як механізм розвитку особистості. Довільність при цьому подається як процес "оволодіння", особистістю власною внутрішньою поведінкою. Цим питанням займалися такі дослідники як: Л.С.Виготський, О.В.Запорожець, К.О. Абульханова-Славська, яка вважала категорії активності та діяльності відмінними поняттями, завдяки їх різним предметом потреби. Також Д.О.Леонтьєв виділяє чотири можливих шляхи розвитку особистості, у результаті яких формуються такі чотири типи саморегулювання як: автономний, симбіотичний, імпульсивний, конформний.

Формулювання цілей статті (постановка завдання) Метою статті є теоретично визначити та експериментально дослідити психологічні умови формування саморегуляції особистості в ранньому юнацькому віці.

Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів. Відповідно до предмету та мети дослідження було висунуто таке припущення: оволодіння особистістю прийомами саморегуляції є важливим чинником успішності її навчальної діяльності; характер перебігу процесів саморегуляції залежить від таких властивостей особистості як смисложиттєві орієнтації, локус контролю, індивідуальні стратегії поведінки. Експериментальне дослідження проводилося на базі ЗОШ №5 м.Слов'янськ, упродовж 2007–2009 років. В основному етапі дослідження взяла участь 50 випробуваних–учнів десятих класів. В дослідженні використовувалися психодіагностичні методики: опитувальник стильової саморегуляції поведінки (СП–98), розроблений на базі авторської концепції В.І.Моросанової. Тест "Мета в житті" (Purpose-in-life Test, PIL) Джеймса Крамбо і Леонарда Махоліка в адаптації Д.О.Леонтьєва. Методика К. Томаса для діагностики схильності особистості до конфліктної поведінки в адаптації Н.В. Гришиної. Академічна успішність старшокласників досліджувалася на підставі аналізу поточних оцінок. Загальний бал поточних оцінок складає 4,5 %. Загальний бал контрольного зрізу знань за півріччя складає 4,3 %. На запитання, що найбільше впливає на зниження оцінки за результатами контрольного зрізу оцінювання знань 76 % опитуваних відповіли, що це невміння «взяти себе в руки», впоратися із хвилюванням, мобілізуватися. Аналіз академічної успішності старшокласників дозволив припустити, що зменшення відсотку відмінних оцінок контрольного зрізу за півріччя у порівнянні із відмінними поточними оцінками пов'язано із недостатньо розвинутими навичками саморегуляції у стресогенній ситуації контрольних зрізів. В результаті здійсненого аналізу було отримано дві групи. До першої групи увійшло 25 осіб з високим рівнем ефективності навчальної діяльності, до другої групи 15 осіб з низьким рівнем. Після проведення дослідження були отримані такі данні: за опитувальником стильової саморегуляції поведінки В.І.Моросанової досліджувані першої групи характеризуються самостійністю у постановці цілі, наявністю реалістичних і деталізованих планів але, в умовах, що швидко змінюються почувають себе невпевнено, досліджувані другої групи характеризуються неадекватною оцінкою власних можливостей, в разі різкої зміни ситуації вони втрачають упевненість, потребують часу і зусиль до оволодіння новою ситуацією. За тестом сенсожиттєвих орієнтацій досліджувані першої групи вважають себе вільними у виборах поведінки і діяльності на основі наявних цільових установок і уявлень про сенс життя, невпевненість і нездатність організувати і контролювати власну активність – основні життєві орієнтації досліджуваних другої групи. За методикою К. Томаса домінантним типом поведінки у складних ситуаціях для досліджуваних першої групи є прагнення до утвердження власної позиції без урахування інтересів інших учасників процесу, друга група демонструє ширший репертуар поведінки

пасивно-адаптивного спрямування, нездатність до самостійного прийняття і реалізації рішення. Кореляційні зв'язки $r \leq 0,05$ між показниками саморегуляції та іншими показниками в групі високого рівня ефективності навчальної діяльності свідчать, що оптимальний (високий) рівень саморегуляції досліджуваних першої групи забезпечується взаємопов'язаним комплексом змінних: планування, програмування, самостійність, локус контролю Я, життєві цілі. У досліджувані групи низького рівня ефективності навчальної діяльності всі показники перебувають на мінімальному рівні, що вказує на не сформованість як окремих процесів регуляторики, так і системи в цілому. Встановлені відмінності особистісно-регуляторних функцій досліджуваних групи із недостатньо сформованою системою саморегуляції, що постають прямими чинниками успішності здійснення ними навчальної діяльності, потребують спеціальних впливів, психологічної корекції. Отримані результати були покладені в основу програми навчання умінням саморегуляції старшокласників.

Висновки і перспективи подальших розробок у даному напрямку. Проведено теоретичний аналіз та експериментальне дослідження проблеми особливостей впливу особистісної саморегуляції на формування успішності навчальної діяльності та стратегій поведінки старшокласників. Таким чином, в роботі доведено, що досягнення особистістю належної успішності навчальної діяльності стає можливим за умови сформованості у неї комплексу утворень, що забезпечують її загальну здатність до довільної регуляції власної активності. Остання пов'язана із певними особистісними властивостями, зокрема, із життєвими цілями, локусом контролю. В подальшому дослідженні планується організація цілеспрямованого психолого-педагогічного впливу на саморегуляційний розвиток для інтенсивних змін в її особистості.

Література

1. Абульханова-Славская К.А. Стратегия жизни. – М.: Мысль, 1991. – 299 с.
2. Боришевський М.І. Моральна саморегуляція поведінки особистості: понятійний апарат – Київ, 1993 – 23 с.
3. Конопкин О.А. Общая способность к саморегуляции как фактор субъектного развития // Вопросы психологии. – 2004 – №2 – С. 128–135.
4. Леонтьев А.Н. Деятельность, сознание, личность. – М.: Политиздат, 1975 – 304 с.
5. Машин В.А. О двух уровнях личностной регуляции поведения человека // Вопросы психологии. – 1994. – № 3. – С. 144–149.
6. Моросанова В.И. Личностные аспекты саморегуляции произвольной активности человека // Психологический журнал – 2002 – № 6 – С. 5 – 17.
7. Саморегуляция и прогнозирование социального поведения личности. Л.В.Бодрикова, Р.В.Водзинская, Л.Д.Докторова и др. / Под общ. ред. В.А.Ядова. – Л.: Наука, 1979. – 264 с.

О. Єгорова

– доцент, кандидат психологічних наук, СДПУ

Л. Шевченко

– студентка магістратури психологічного факультету СДПУ

УДК 159.923.2 – 057.875

ВПЛИВ ОСОБИСТІСНОГО ЕГОЇЗМУ НА СУБ'ЄКТИВНЕ СТАВЛЕННЯ ДО СЕБЕ, ДО ІНШИХ У МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ

Проаналізовано теоретичні основи дослідження проблеми особистісного егоїзму та альтруїзму в контексті філософсько-психологічних теорій; розглянуто роль альтруїзму в професійній підготовці й особистісному становленні практичного психолога; розкриті взаємозв'язки між особливостями прояву особистісного егоїзму та ставленням до себе, до інших у майбутніх психологів.

Ключові слова: особистісний егоїзм, суб'єктивне ставлення, тип спрямованості особистості практичного психолога, стиль міжособистісних стосунків, самовідношення.

Е. Егорова

– доцент, кандидат психологических наук, СГПУ

Л. Шевченко

– студентка магистратуры психологического факультета СГПУ

ВЛИЯНИЕ ЛИЧНОСТНОГО ЭГОИЗМА НА СУБЪЕКТИВНОЕ ОТНОШЕНИЕ К СЕБЕ, К ДРУГИМ У БУДУЩИХ ПСИХОЛОГОВ

Проанализированы теоретические основы исследования проблемы личностного эгоизма и альтруизма в контексте философско–психологических теорий; рассмотрена роль альтруизма в профессиональной подготовке и личностном становлении практического психолога; раскрыты взаимосвязи между особенностями проявления личностного эгоизма и отношением к себе, к другим у будущих психологов.

Ключевые слова: личностный эгоизм, субъективное отношение, тип направленности личности практического психолога, стиль межличностных отношений, самоотношение.

E. Yegorova

– associate professor, candidate of psychological sciences, SSPU

L. Shevchenko

– student of magistracy of psychological faculty, SSPU

INFLUENCE OF INDIVIDUAL EGOISM ON SUBJECTIVE ATTITUDE TO ONSELF AND OTHERS AMONG PSYCHOLOGISTS – TO BE

The article analyses the theoretical basis of the research on the problem of individual egoism and altruism in the context of philosophical–psychological theories. It considers the role of altruism in professional training of a practical psychologists. The article reveals the in tar relations tap between the peculiarities of individual egoism and attitude to yourself and others among psychologists – to be.

Key Words: individual egoism, subjective attitude, practical psychologist's type of purposefulness, style of interpersonal relations.

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок з важливими науковими та практичними завданнями. Проблема особистісного егоїзму в наш час є досить актуальною. Насамперед, вона має певне відношення до людей, професійна діяльність яких зосереджена на проблемах людських відносин, таких, як спілкування і взаєморозуміння між людьми, пошук свого «Я», оптимальних шляхів самовираження, визнання і любові. У даному випадку представником такої професії виступає практична психологія, що об'єднує галузі психології, спрямовані на допомогу людям, які переживають певні складності особистого життя [4, с.157].

Егоїзм, як ціннісна орієнтація суб'єкта, характерний переважанням в життєдіяльності самокорисливих особистих інтересів і потреб безвідносно інтересів інших людей і соціальних груп. Розвиток егоїзму і перетворення його в домінуючу спрямованість особи пояснюються серйозними дефектами виховання. Якщо тактика сімейного виховання об'єктивно спрямована на закріплення таких проявів, як завищена самооцінка і егоцентризм дитини, то у неї може сформуватися стійка ціннісна орієнтація, при якій враховуються лише його власні інтереси, потреби, переживання й ін. [1, с.100]. У багатьох психологічних і етико–психологічних концепціях, прийнятих на Заході, егоїзм необґрунтовано розглядається як природжена властивість людини, завдяки якому забезпечується захист його життєдіяльності [3, с.21]. У буденному слововживанні егоїзм виступає як протилежність альтруїзму. Розведення на протилежні полюси егоїзму і альтруїзму відображає початкове зіставлення «Я» і «Вони». Історично прогресивна тенденція пов'язана із зняттям антагонізму «Я» і «Вони» об'єднуючим початком «Ми»: те, що робиться людиною для інших, в рівній мірі корисно як їй, так і іншим, оскільки це корисно для суспільства, до якого вона належить [9, с.83]. Отже, якщо мати на увазі соціально–психологічні закономірності поведінки особи в колективі, то альтернатива егоїзм–альтруїзм виявляється уявною. Справжня альтернатива – зіставлення і егоїзму, і альтруїзму такої поведінки, коли суб'єкт дієво відноситься до інших, як до самого себе, і до себе, як до всіх інших в колективі (колективна ідентифікація) [4, с.148].

Аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми, і на які спирається автор. Про те, що людина є «Я» (лат. ego) відомо давно: поняття «Я» починається обговорюватися в науці вже з XVIII століття. У останні десять

років в Україні «Я–концепція» теж стала широко вживатися, а раніше поняття "егоїст" мало сенс образи, приниження [2, с.403].

Розглядаючи теоретичні основи дослідження проблеми особистісного егоїзму та альтруїзму в контексті філософсько – психологічних теорій, слід відмітити, що термін "альтруїзм", введений О. Контом (1830–і р. р.), розглядався різними авторами і мав неоднакове значення в різні епохи.

В наш час ми можемо дати узагальнююче поняття егоїзму – ціннісної орієнтації; морально–етичного принципу, що характеризує поведінку людини, прагнучу до задоволення лише власних потреб і інтересів, нехтуючу інтересами інших, що відноситься до іншої людини як до об'єкту і засобу досягнення самокорисливих цілей [6].

Аналізуючи концептуальні проблеми у дослідженні суб'єктивних ставлень, слід зазначити, що глибоким суб'єктивним відчуттям самоцінності людини являється самооцінка, яка визначається як усвідомлення власної ідентичності незалежно від змінних умов середовища. У основі самооцінки лежить самосвідомість, оскільки на певному ступені розвитку самосвідомість стає самооцінкою (О. Конт, Ж. Кальвін, М. Лютер, І. Кант, З. Фрейд, В.Ф. Сафін, І.С. Кон, Я.Л. Коломінський та ін.)

Слід відмітити, що кожний період життя особистості відзначається особливостями її розвитку. Так, юнацький вік характерний важливими змінами в соціальних зв'язках і процесі соціалізації. Розвиток самосвідомості в даному віці є продовженням цілісної онтогенетичної лінії становлення самосвідомості особистості. В основі феномену юнацької самосвідомості лежить становлення психосоціальної ідентичності, тобто формування відчуття індивідуального само ототожнення, спадкоємності і єдності [8].

Виходячи з вищезазначеного, ми можемо стверджувати, що теоретичне вивчення проблеми егоїзму та особливостей суб'єктивного ставлення особистості дає змогу вважати дані феномени взаємозалежними і потребує практичного дослідження.

Мета статті. Метою статті є аналіз проблеми особистісного егоїзму та суб'єктивних ставлень до себе, до інших в історії наукової думки, розкриття ролі егоїзму та суб'єктивних ставлень у розвитку особистості майбутніх психологів та визначання шляхів їх корекції за допомогою корекційно – розвиваючих методів.

Виклад основного матеріалу з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів. Дослідження проводилося на базі психологічного факультету Слов'янського державного педагогічного університету міста Слов'янська Донецької області. В експерименті приймали участь 92 студента: 84 дівчини та 8 юнаків. Середній вік досліджуваних – 20 років.

Під час дослідження були використані такі психодіагностичні методи, як спостереження, бесіда, анкета, методика діагностики особистісної установки «Альтруїзм – егоїзм» М.П. Фетіскіна, методика «Інтерперсональна діагностика» Т. Лірі, методика «Незавершені речення» Сакса – Леві, «Опитувальник діагностики типу спрямованості особистості практичного психолога» Т.Н. Данилової, методика дослідження самовідношення С.Р. Пантелєєва, методи математичної обробки даних [7].

Діагностичне дослідження специфіки прояву суб'єктивних ставлень до себе та до інших у майбутніх психологів з різними рівнями егоїстичної спрямованості особистості дало змогу виявити, що високий рівень егоїстичної спрямованості присутній у 24 (26%) досліджуваних. Для них характерне негативне ставлення до своєї сім'ї та її членів, до своїх друзів та осіб протилежної статі; найкраще вони ставляться до своєї особи, мають високий рівень страхів та побоювань і низький рівень почуття провини, у порівнянні зі студентами, що характеризуються проявом альтруїстичних мотивацій.

Також ми мали змогу визначити, що високий рівень егоцентричної спрямованості особистості переважає у студентів, які проявляють егоїстичні мотиви в поведінці, а досліджувані з альтруїстичними мотиваціями демонструють гуманістичні тенденції у поведінці та взаємовідносинах з оточуючими.

Дослідження типів ставлення до оточуючих у студентів–психологів мають відмінності за ступенем вираженості в умовно виділених досліджуваних групах. Так, у групі студентів з високим рівнем егоїстичної спрямованості, переважають такі типи стосунків з оточуючими як: авторитарний, егоїстичний, агресивний та підозрілий. Студенти з альтруїстичними тенденціями використовують наступні типи ставлення до оточуючих:

підкорений, залежний, дружелюбний та особливо виражений – альтруїстичний тип ставлення.

Студентам, що мають високий рівень егоїзму, в більшій мірі властиві такі типи самовідношення, як закритість, самовпевненість та відображене самовідношення. Досліджувані з альтруїстичними мотиваціями демонструють такі особливості ставлення до себе, як самокерування та самоприйняття. Також характерним для них є високий рівень внутрішніх конфліктів та самозвинувачення.

Розглядаючи деякі особливості соціально – психологічної інформації стосовно студентів – психологів, які були умовно розподілені на 3 порівняльні групи, нами були виявлені особливості співвідношення середніх показників вираженості егоїстичної спрямованості особистості та суб'єктивного ставлення до себе та до інших.

Підраховані нами показники t – критерію Ст'юдента свідчать, що найбільш значущою є різниця наступних середніх показників в умовних групах з високим та низьким рівнями егоїстичної спрямованості особистості :

- показники типів ставлення до оточуючих (за шкалами «Дружелюбний» та «Альтруїстичний»)
- показники спрямованості особистості майбутніх психологів (гуманістичної та егоїстичної спрямованості особистості)
- показники вираженості відношень студентів–психологів до певних аспектів їх життєдіяльності та оточення (відношення до друзів та до осіб протилежної статі)
- показників вираженості самовідношень майбутніх психологів (за шкалами: закритість, самовпевненість, самокерування, внутрішня конфліктність та самозвинувачення).

Отже проведена діагностична робота дала змогу виявити студентів з високим рівнем егоїстичної спрямованості особистості.

З метою зниження рівня егоїзму та формування імпульсу для подальшого розвитку альтруїзму у руслі гуманізації особистісної спрямованості у даних студентів нами була запропонована та проведена корекційно–розвивальна програма з розвитку альтруїзму та покращення суб'єктивних ставлень до себе та до інших [5].

Після проведення формуючого експерименту у студентів експериментальної групи має місце зниження рівня егоїстичної спрямованості особистості, зменшення показників негативного ставлення до оточуючих (авторитарного, егоїстичного, агресивного та підозрілого) та збільшення таких типів ставлення до оточуючих, як: підкорений, залежний, дружелюбний, альтруїстичний. Покращилося також ставлення до батька, до матері, до своєї сім'ї, а також до друзів та осіб протилежної статі. Більш адекватним стало відношення до себе. Також є тенденція до розвитку навичок альтруїстичної поведінки.

Висновки і перспективи подальших розвідок у даному напрямку. Аналізуючи вище сказане, можна відзначити, що:

- проблема впливу егоїзму на суб'єктивні ставлення до себе, до інших у майбутніх психологів є одною з актуальних на сучасному етапі;
- егоїзм сприяє прояву у майбутніх психологів негативних типів спілкування з іншими людьми;
- егоїзм–альтруїзм та суб'єктивні ставлення до себе, до інших значною мірою залежать також від характеру дитячо–батьківських стосунків;
- вивчення впливу дитячо–батьківських стосунків на розвиток егоїзму–альтруїзму та суб'єктивних ставлень до себе та до інших у майбутніх психологів є перспективою нашого дослідження.

Література

1. Асмолов А. Г., Пастернак Н.А. Познавательный эгоцентризм как механизм социального поведения личности. // Вопросы психологии. – 2006, № 2 – С. 98 – 103
2. Асмолов А.Г., Леонтьев Д.А. Личность // Новая философская энциклопедия: В 4т. Т.2. – М.: Мысль, 2001. – С.401–404
3. Бергер П.Л. Общество в человеке // Кравченко А.И. Социология. – Екатеринбург: Деловая книга, 1998. – С. 5–23
4. Головин С.Ю. Словарь практического психолога. – Минск: Харвест, 1998. – 554 с.

5. Міненко О.О. Тренінг формування особистісних новоутворень у студентів–психологів // Практична психологія та соціальна робота. – 2001, № 9 – С. 24 – 28
6. Рудзіт І.А. Егоїзм як внутрішній етичний чинник розвитку самосвідомості людини // Вісник ВДУ ім. О.С.Пушкіна. №1. – СПб., 2006, С. 56 – 65
7. Справочник практического психолога. Психодиагностика / под общ. ред. С.Т. Посоховой. – М.: АСТ; СПб.: Сова. 2006. – 671 с.
8. Терлецька Л. Риси характеру юнаків // Психолог. – 2002, № 15 – С. 10 – 17
9. Циба В.Т. Соціологія особистості: системний підхід (соціально–психологічний аналіз): Навч. посіб. – К.: МАУП, 2000. – 152 с.

О. Загребельна

– Директор навчально–виховного комплексу «Загальноосвітня школа І–ІІІ ступенів дошкільний навчальний заклад»

ПСИХОЛОГО–ПЕДАГОГІЧНІ АСПЕКТИ РОБОТИ З УЧНЯМИ ДЕВІАНТНОЇ ПОВЕДІНКИ

У статті розглядаються чинники, які впливають на становлення важких підлітків як особи, їх виховання в колективі, роль вчителів і психологів у виховному процесі. Автор вказав профілактичні засоби допомоги старшокласникам девіантної поведінки, дав психолого–педагогічні рекомендації до роботи з ними. Обрав та розглянув основні види діяльності громадськості, направлені на профілактичну роботу з підлітками. У даній статті рекомендовані заходи, котрі повинні проводитися державою для того, щоб соціально–психолого–педагогічні проблеми дітей були вирішені. Автор вказує на актуальність та ефективність роботи центрів психолого–педагогічної корекції, на організацію їх роботи з дітьми раннього віку.

Велика увага в статті приділяється підліткам, тому що цей вік у розвитку дитини стає найскладнішим в особливих умовах сьогодення. Співпраця сім'ї, школи та правоохоронних органів стає найефективнішою у роботі з підлітками девіантної поведінки. Тому, автор рекомендує створення у кожній школі консультативного пункту для підвищення правової культури та розширення знань кримінального та адміністративного кодексів.

Важливою педагогічною метою повинна стати сьогодні внесення до освітнього процесу засобів та методик, які допоможуть старшокласникам проявити себе в різних видах трудової діяльності, тому що фізична робота відволікає підлітків від думок про скоєння правопорушень та злочинів.

У статті автор велику увагу приділяє ЗМІ, які на його погляд дезорганізують поведінку учнів та несуть багатообразну, багатопланову інформацію без врахування особливостей аудиторії. Такого роду інформація безконтрольно демонструється на всіх каналах телебачення, що приводить до скоєння ряду правопорушень серед підлітків.

Велика роль у вихованні дітей девіантної поведінки відводиться психологові, який виявивши, з певних методик девіантів, може дати психолого–педагогічні рекомендації викладачам по роботі з ними. Кожна така дитина потребує індивідуального підходу і часто вчинки, які вона здійснює приховують яку–небудь психологічну або психічну проблему.

Успіх у справі попередження і подолання соціально–негативної поведінки молоді багато в чому залежить від того, в якій ступені всі викладені напрямки знаходять реалізацію на практиці.

Ключові слова: *девіантна поведінка, дитяча злочинність, правопорушення, важкий підліток.*

Загребельная Е. Психолого–педагогические аспекты работы с учениками девиантного поведения.

В статье рассматриваются факторы, которые влияют на становление трудных подростков как личностей, их воспитание в коллективе, роль учителей и психологов в воспитательном процессе. Автор указал на профилактические средства помощи старшеклассникам девиантного поведения, указал на актуальность и эффективность

работы центров психолого–педагогической коррекции, на организацию их работы с детьми раннего возраста. Большую роль в воспитании детей девиантного поведения отводится психологу, который обнаружив трудных детей, может дать психолого–педагогические рекомендации учителям для работы с ними.

По мнению автора статьи должно быть тесное сотрудничество семьи, школы и правоохранительных органов, поэтому рекомендуется создание в каждой школе консультационного пункта для повышения правовой культуры и расширения знаний уголовного и административного кодексов.

В статье автор большое внимание уделяет СМИ, которые на его взгляд отрицательно влияют на поведение учеников и несут многообразную, многоплановую информацию без учета особенностей аудитории. Такого рода информация бесконтрольно демонстрируется на всех каналах телевидения, что приводит к совершению ряда правонарушений среди подростков.

Ключевые слова: девиантное поведение, детская преступность, правонарушение, трудный подросток.

Zagrebelnaya E.A. Psychology–pedagogical aspects of work with the students of deviating conduct.

In the article factors which influence on becoming of difficult teenagers as personalities, their education, are examined in a collective, role of teachers and psychologists in an educate process. An author specified on the preventives of help the senior pupils of deviating conduct, specified on actuality and efficiency of work of centers of psychology–pedagogical correction, on organization of their work with the children of early age. Large role in education of children of deviating conduct taken a psychologist which finding out difficult children, can give psychology–pedagogical recommendations teachers for work with them.

In opinion of author of the article there must be a close collaboration of family, school and law enforcement authorities, creation at every school of consultative point is therefore recommended for the increase of legal culture and spread of learning's of criminal and administrative codes.

In the article author large attention spares MASS–MEDIA which to his mind negatively influence on the conduct of students and carry the varied, different information without the account of features of audience. Such the information is uncontrolled demonstrated on all of channels of television, that results in accomplishing of row of offences among teenagers.

Keywords: deviating conduct, infant delinquency, offence, difficult teenager.

Постановка проблеми: На сучасному етапі розвитку держави, все складніше стає виховувати особу гідну суспільства. Нова епоха несе за собою нову ментальність, тому міняються цінності, стосунки один до одного. Найосновнішим в такій ситуації є виховання дітей схильних до здійснення правопорушень і злочинів, так званих девіантів, які вступаючи в розбіжності з суспільством і миром в цілому, хочуть розкрити всі негативні сторони свого життя, тим самим самостверджуватися і самореалізуватися.

Звідки беруться такі діти? З моменту народження дитина розвивається, як особа. Завдання батьків на даному етапі життя правильно, на власному прикладі, виховати дитину. Але не кожен батько або мати, може дати своїй дитині належне виховання, вживаючи спиртні напої, ведучи аморальний спосіб життя. Звідси і беруться девіантні діти. Не отримавши належної уваги в дитинстві, не зрозумівши своє призначення в житті, вони протистоять всьому з чим стикаються. Починаючи вчитися в школі девіанти не можуть реалізувати себе в навчанні, розкрити свої творчі здібності, тому що їм не цікаво. І ось на цьому етапі життя таких дітей, завдання нас вчителів полягає в тому, щоб вчасно виявити і направити їх енергію в потрібне русло. Для цього створюються гуртки, секції по інтересах, проводяться різні заходи.

Якщо проаналізувати сучасну науково–педагогічну літературу, то можна виділити три істотні ознаки, які містять зміст поняття «важкі діти».

По–перше, наявність у дітей або підлітків поведінки відхиленої від норми.

По–друге, під «важкими» школярами розуміють, таких дітей та підлітків, поведінку яких скрутно виправити та корегувати.

В зв'язку з цим слід розрізняти терміни «важкі діти» і «педагогічно запущені діти». Всі важкі діти, звичайно, є педагогічно запущеними. Але не всі педагогічно запущені діти важкі: деякі відносно легко піддаються перевихованню.

По-третє, «важкі діти», особливо потребують індивідуального підходу з боку вихователів і уваги колективу однолітків.

Мета статі – узагальнити деякі результати наукового пошуку, поділитися досвідом роботи з виховання підлітків девіантної поведінки.

Виклад основного змісту. Найскладнішим є підлітковий вік, в якому йде повне завершення становлення особи. Як правило цей вік і фіксує учнів девіантної поведінки.

Вчитель має можливість впливати на вихованця не лише безпосередньо, але і опосередковано: через викладаємий навчальний предмет, колектив класу, товаришів, мікрогрупи.

Шляхами підвищення виховної ролі загальноосвітньої установи виступають:

- 1) підвищення якості підготовки викладацького складу, формування у нього високої педагогічної культури;
- 2) створення найбільш сприятливої обстановки в умовах освітньої установи для педагогічної діяльності;
- 3) спонука викладацького складу до самовдосконалення, підвищення своєї педагогічної майстерності і педагогічної культури;
- 4) створення при освітніх установах соціальної служби, сприяючій індивідуалізації роботи з дітьми і підлітками девіантної поведінки, що надає допомогу вчителю і батькам в роботі з ними;
- 5) розвиток системи позанавчальної виховної роботи з дітьми і підлітками в умовах освітньої установи.

Проте важливим є і залишається розвиток доцільної взаємодії сім'ї, школи і адміністративних органів за місцем проживання в попередженні і подоланні девіантної поведінки дітей і підлітків.

Єдність сім'ї і школи об'єднує і підсилює виховний вплив на дітей і підлітків. З цією метою, практикується наступне:

- 1) організація методичних семінарів при школах для батьків (батьківський лекторій, батьківський семінар);
- 2) підвищення ролі батьківських комітетів в житті школи, дитячого саду, посилення зв'язку батьків і вчителів;
- 3) створення опікунських батьківських організацій при освітній установі;
- 4) залучення до активної участі батьків в заходах класу, школи;
- 5) відвідування вчителями дітей вдома (прояв зацікавленої участі в тому, як живуть учні);
- 6) допомога і підтримка батьків у виховній роботі з дітьми з боку вчителя, соціального педагога школи.

В стороні від таких дітей не повинна стояти і громадськість. Необхідно відроджувати кімнати школярів, мікроради, всякого роду дитячі організації, в яких кожен учень може реалізувати свої творчі здібності і забути про негативність своїх дій.

Вважаю також, ефективним в профілактичній роботі запрошення дітей разом з батьками на засідання загальношкільного батьківського комітету, де кожен випадок буде детально розглянутий, а представники правоохоронних органів і педагоги школи зможуть дати рекомендації по факту.

Тісна співпраця сім'ї, школи і правоохоронних органів просто обов'язкова. Тільки представник влади зможе доступно і правильно розкрити суть статей Кримінального і Адміністративного кодексів України, ознайомивши підлітків з віковими рамками кримінальної відповідальності і залучення їх до міри покарання.

У кожній школі в обов'язковому порядку має бути консультаційний пункт як для учнів так і для батьків і педагогів, керівником якого може бути викладач правової освіти. Мета такого пункту полягає в підвищенні правої культури і розширенні рівня знань в цій області як вчителів так і старшокласників.

Основним чинником у вихованні дитини, на мій погляд, є індивід, на якого він може рівнятися, тобто ідеал особи дорослої людини. Завдання нас, вчителів і полягає в тому, щоб заробити авторитет і стати ідеалом для дитини.

З досвіду роботи з важкими дітьми, хочу сказати, що важливу роль грають психологічні дослідження, які проводяться психологами або соціальними педагогами школи. Їх мета полягає в тому, щоб виявивши, з певних методик девіантів, дати психолого–педагогічні рекомендації викладачам по роботі з ними. Кожна така дитина потребує індивідуального підходу і часто вчинки, які вона здійснює приховують яку–небудь психологічну або психічну проблему. Тому перш, ніж карати або вшати ярлик «важкого підлітка», необхідно знати ситуацію. Ось тут–то рекомендації психолога і стануть в нагоді і учню і вчителю, і в обов'язковому порядку батькам. Те, що не можна розповідати в сім'ї або школі, підліток обов'язково повідає психологові – особі абсолютно конфіденційній і нейтральній.

Аналіз причин девіантної поведінки дітей і підлітків, можливостей її профілактики показує, що необхідно створення широкої мережі центрів, які могли б предметно займатися диференційованими групами молоді.

Центри психолого–педагогічної корекції повинні починати роботу з дітьми раннього віку. Рання психолого–педагогічна корекція дитини сприяє її найповнішому розвитку, а в подальшому її нормальній адаптації в суспільстві, попередженню відхилення у вихованні. Для ефективної роботи такого центру необхідні:

- 1) центри, що працюють по певних напрямках в залежності від проблем дітей;
- 2) спеціально підготовлені фахівці широкого профілю: медичного, психологічного і педагогічного напрямків. Фахівці, здатні забезпечити комплексну діагностику дитини. Діагностика дозволяє виявити глибину недуги, відхилення в розвитку учня, а також резерви, що несуть в собі, як відзначала Терновська О.С., компенсаторні можливості, при опорі на які забезпечуються індивідуальний розвиток і корекція;
- 3) технічне оснащення діагностичного центру і психолого–педагогічних кабінетів. Без цього в сучасних умовах неможливо провести ні кваліфікованої і достатньо повної діагностики, ні психолого–педагогічної корекції, а, отже, і добитися найбільш оптимального результату;
- 4) широка інформація вчителів, соціальних служб, сімей, педіатрів про центри психолого–педагогічної корекції і їх можливості. Це дозволить своєчасно, на ранніх етапах, виявити у дітей відхилення і направляти їх у відповідні центри для педагогічної корекції;
- 5) взаємозв'язок центрів психолого–педагогічної корекції із спеціальними дитячими садками і школами для взаємодії і своєчасної адаптації дітей [3, с.47–49].

Найважливішим способом профілактики у підлітків девіантної поведінки, які мають знижену мотивацію до навчальної діяльності є формування трудових інтересів, надання відповідної допомоги в професійному становленні не на основі трудової зайнятості, а на основі реальної допомоги в придбанні професії (Макаренко А.С.), у входженні в професійну субкультуру, в створенні для підлітка з асоціальною поведінкою перспективи зростання.

Для того, щоб старшокласник не здійснив правопорушення, на мій погляд, потрібно протиставити входження підлітка в світ професійних інтересів. Вони включають специфічно характерні тільки для відповідного професійного середовища ціннісні установки, що формують способи професійної діяльності спілкування і визначальні принципи існування професійного співтовариства. Для підлітків з девіантною поведінкою вирішення задач професійного самовизначення набуває особливої значущості. Найважливішою педагогічною метою повинно стати сьогодні внесення до освітнього процесу засобів і методик, які допоможуть старшокласникам "відкрити" себе в різних видах трудової діяльності.

Важливу роль в дезорганізації поведінки учнів мають засоби масової інформації. Необхідно відзначити використання позитивних можливостей засобів масової інформації і огорожу дітей і підлітків від їх негативного впливу. Відома велика роль засобів масової інформації (ЗМІ) у формуванні світогляду дітей і підлітків. Сучасні ЗМІ несуть виключно багатообразну, багатопланову інформацію без врахування особливостей аудиторії. Активно впроваджується в побут сучасної сім'ї відеотехніка з її різними інформаційними можливостями.

Дослідження вітчизняних і зарубіжних фахівців свідчать про негативний вплив на молодь інформаційної відеопродукції, яка пропагандує насильство, вільний секс, ідеї легкого бізнесу і навіть деякі мультфільми для дітей трьох–п'ятирічного віку несуть у собі інформацію, яка може стати негативним чинником на учнів з девіантною поведінкою. Такого роду інформація безконтрольно демонструється на всіх каналах телебачення, широко представлена у вигляді відеокaset і відеодисків. Це поступово формує образ дій у людей, що не мають твердих етичних основ, виступає свого роду навчальним посібником по кримінальній діяльності.

Однак, слід підкреслити, що кожен день по телебаченню пропонується і багато корисної інформації для розвитку дітей і підлітків, безумовно, є цікаві, повчальні відеозаписи. У цих умовах різко зростає роль батьків в управлінні процесом спілкування дитини з телебаченням. Психолого–педагогічне доцільне керівництво допоможе сприяти різносторонньому розвитку дітей і підлітків і одночасно попереджати їх етичному розбещенню.

У сучасних умовах видається безліч різноманітної друкарської продукції, яка також може активно використовуватися як у вихованні, так і сприяти зростанню негативних духовних поглядів і інтересів дітей і підлітків. Даний факт диктує необхідність підвищення ролі сім'ї і школи в направленому використанні друкарської продукції, в різносторонньому вихованні підростаючого покоління і захисту його від низькопробної, не відповідного зросту і рівню його духовного розвитку.

Одним з напрямків, сприяючих підвищенню виховної ролі ЗМІ, з міжнародного досвіду, є створення суспільного центру контролю за етичною спрямованістю їх діяльності. Такий суспільний орган міг би сприяти підвищенню позитивних виховних можливостей ЗМІ і тій інформаційній продукції, яку вони пропонують на всю Україну і країни СНД, для всієї молоді.

Кожній людині властиві свої інформаційні потреби. Під ними розуміють потреби людини до різних видів, якості і об'єму інформації. Інформаційні потреби виступають як чинник соціальної зрілості, активності і самореалізації особи. Існує поняття – «інформаційно–психолого–педагогічна культура людини». Це поняття є показником вихованості людини, проявом її ставлення до різних видів ЗМІ, їх змісту, якості, об'єму інформації, їх доцільного використання в самоосвіті і самовихованні.

У сучасних умовах особливо гостро виникає питання про формування інформаційної культури у підростаючого покоління, яка дозволить певною мірою захистити молодь від негативного впливу і навчити її більш вибірково підходити до інформації, яку пропонують ЗМІ. Дане завдання вирішується не лише сім'єю, але і всіма освітніми установами, суспільством в цілому і самими засобами масової інформації.

Висновки. Виховання «девіантів» одна з актуальних проблем сьогодення. Проте вона не може бути повністю реалізована, якщо з боку «важких» дітей та їх батьків не буде зацікавленості, не буде взаємодія та контролю ведучого до кінцевого позитивного результату. У даній статті ми ознайомилися та розглянули основні напрямки соціально–психолого–педагогічної діяльності з попередження і подолання відхилень у поведінці дітей та підлітків. Кожен з наведених напрямків має свій потенціал у вирішенні проблеми. Успіх у справі попередження і подолання соціально–негативної поведінки молоді багато в чому залежить від того, в якій ступені всі викладені напрямки знаходять реалізацію на практиці. Необхідно створення системи, яка охоплює сім'ю, освітні установи, адміністративні органи, державні і недержавні центри по роботі з дітьми та підлітками, орієнтовані на турботу про дітей, на їх виховання, попередження і подолання відхилень у поведінці старшокласників, тому що саме в цьому віці формується у учнів професійне майбутнє. У цьому найважливіше призначення соціальної педагогіки і психології.

Література

1. Азаров, Ю.П. Искусство воспитывать / Ю.П. Азаров. – М., 1985.
2. Беличева, С.А. Основы превентивной психологии / С.А. Беличева. – М., 1993.
3. Макаренко, А.С. Методика организации воспитательного процесса / А.С. Макаренко // Собр. соч.: в 8 т. – М., 1987. – Т.7. – С. 203–208.

4. Немченко С.Г. Педагогічна корекція девіантної поведінки старшокласників загальноосвітньої школи: Автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.07 / Інститут проблем виховання АПН України. – К., 2006. – 20с.
5. Тарновська О.С. Девіантна поведінка підлітків і превентивна робота: Навч.–метод. посіб. / Чернівецький національний ун–т ім. Юрія Федьковича. – Чернівці : Рута, 2003. – 82с.

К. Кузь

– викладач кафедри англійської мови Східноукраїнського національного університету імені Володимира Даля

УДК 37.032

ФОРМУВАННЯ ТА РОЗВИТОК ОСОБИСТОСТІ ЯК ПСИХОЛОГО–ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА

У статті розглядається проблема формування та розвитку особистості та розкриття сутності даного питання у психолого–педагогічному контексті. Визначаються головні фактори, що діють у процесі формування та розвитку особистості.

Ключові слова: особистість, формування особистості, розвиток особистості, психолого–педагогічна проблема, соціалізація, виховання, самовиховання.

Е. Кузь

– преподаватель кафедры английского языка Восточноукраинского национального университета имени Владимира Даля

ФОРМИРОВАНИЕ И РАЗВИТИЕ ЛИЧНОСТИ КАК ПСИХОЛОГО–ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА

В статье рассматривается проблема формирования и развития личности и раскрытие сути данного вопроса в психолого–педагогическом контексте. Определяются главные факторы, действующие в процессе формирования и развития личности.

Ключевые слова: личность, формирование личности, развитие личности, психолого–педагогическая проблема, социализация, воспитание, самовоспитание.

К. Kuz'

– a teacher of the English language department of the East Ukrainian National University after V. Dal

THE FORMATION AND THE DEVELOPMENT OF PERSONALITY AS A PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL PROBLEM

The problem under consideration is concerned the formation and the development of personality and the question is studied in psychological and pedagogical context. There were determined the main factors acting in the process of personality formation and development.

Keywords: personality, the formation of personality, the development of personality, psychological and pedagogical problem, socialization, education, self–education.

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок з важливими науковими чи практичними завданнями. Сьогодні, в період перебудови освіти, роздуми про формування та розвиток особистості набули особливо актуального звучання.

У законі України «Про освіту» підкреслюються, що: «Метою освіти є всебічний розвиток талантів, розумових та фізичних здібностей, виховання високих моральних якостей, формування громадян, здатних до свідомого суспільного вибору, збагачення на цій основі інтелектуального, творчого, культурного потенціалу народу, забезпечення кваліфікованими працівниками, спеціалістами» [8, с. 2].

Ці ідеї стверджуються у Національній доктрині розвитку освіти в Україні, розвиваються та конкретизуються у чинному законодавстві в галузі освіти. Положення, закладені в ньому, актуалізують питання підготовки молоді до майбутньої професійної діяльності у тісному зв'язку з їхнім особистісним розвитком. Тобто йдеться про формування та розвиток особистості нового типу, особистості з високим рівнем духовності культури, вміннями творчо мислити, гнучко реагувати на зміни в навколишній дійсності та самій творити їх.

Аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми і на які спирається автор, виділення не вирішених раніше частин загальної

проблеми, котрим присвячується означена стаття. Теоретичні аспекти виховання та розвитку особистості, визначення його змісту, цікавили як дослідників минулого (А. Макаренко, В. Сухомлинський), так і сучасних учених (Д. Белухін, А. Бойко, В. Рибалка та ін.). Концептуальним положенням щодо формування особистості присвячені роботи таких вчених, як О.М. Леонт'єв, Б.Ф. Ломов, К.К. Платонов, В.Г. Асєєв, Л.І. Божович, Б.В. Зейгарник.

Незважаючи на значну кількість досліджень та великий обсяг опублікованих праць, проблему формування та розвитку особистості не можна вважати вирішеною. Вона завжди актуальна і надзвичайно важлива, враховуючи об'єктивну потребу суспільства у формуванні гармонійної, цілісної, всебічно розвинутої особистості.

Формування цілей статті (постановка завдання). Метою статті є дослідження стану проблеми формування та розвитку особистості та розкриття сутності даного питання у психолого–педагогічному контексті. Для нашого дослідження важливим є визначення головних факторів, що діють у процесі формування та розвитку особистості.

Виклад основного матеріалу з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів. Формування та розвиток особистості – безперервний та виключно складний процес, у якому діють багато факторів, як стихійних, так і цілеспрямованих. Головні з них – соціалізація, виховання й саморозвиток. [6, с. 4]

Соціалізація – це двосторонній процес, що передбачає засвоєння соціального досвіду суспільства й участь виховання в системі соціальних зв'язків.

Соціалізація здійснюється під впливом об'єктивних і суб'єктивних чинників життєвих обставин. Умовно вони поділяються на такі групи, як макрочинники (суспільство, держава, світ, планета, космос), мікрочинники (сім'я, навчально–виховні заклади, громадські організації, об'єднання ровесників, засоби масової комунікації, інші виховні інститути), мезачинники (етнокультурні умови і тип населення, в яких живе і розвивається людина).

Виховання – це цілеспрямоване управління процесом розвитку особистості. Виховання перебуває під повним соціальним та педагогічним контролем і здійснюється через освіту й організацію життєдіяльності вихованців. Саме в ньому здійснюється взаємодія об'єктивних і суб'єктивних факторів у розвитку особистості [5, с. 3].

Розглядаючи процес виховання як двосторонній, необхідно зазначити, що саме в цьому здійснюється взаємодія об'єктивних і суб'єктивних факторів у розвитку особистості.

Формування та розвиток особистості визначається не тільки вихованням, але й самовихованням. Ці два процеси мають глибокий взаємообумовлений зв'язок і вирішують єдине завдання. Їхня різниця полягає в тому, що якщо виховання означає вплив на особистість із боку інших людей, то самовиховання виходить від самої особистості. Самовиховання починається трохи пізніше, ніж виховання. Якщо виховання починається з моменту народження людини, то самовиховання – з моменту дозрівання його свідомості. Ця границя надзвичайно рухлива й різна для різних людей.

Цілеспрямоване самовиховання являє собою складну боротьбу людини із самим собою й вимагає ефективних прийомів і методів. Одним із провідних методів самовиховання є самоосвіта. Сучасний фахівець повинен мати здатність здобувати самостійно нові знання. Самовиховання виходить від самої особистості й регулюється самою особистістю [2, с. 147].

Спираючись на праці психологів Б.Г. Ананьєва [1] та В.С. Мерліна [7] можна стверджувати, що розвиток особистості – це сукупність процесів якісної зміни психологічної цілісності людини, удосконалення її функціональної готовності, формування операційних систем, а також таких психічних новоутворень, які забезпечують особистості можливість відносно успішно розв'язувати свої життєві проблеми.

Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок у даному напрямку. Підсумовуючи вищевикладене, зазначимо, що теоретичне і практичне значення проблеми всебічного гармонійного розвитку особистості, досягнення нею відповідного рівня розвитку як необхідної умови здійснення удосконалення суспільства ставить завдання єдності інтелектуальної і вольової сфер духовного життя людини.

Педагогіка в змозі успішно розв'язувати поставлені перед нею завдання, лише спираючись на знання закономірностей розвитку особистості, враховуючи психологічні особливості.

Література

1. Ананьев Б.Г. Человек как предмет познания / Ананьев Б.Г. – Л., 1945.
2. Глазенко С.Г., Качаева Т.М. Некоторые аспекты и принципы процесса воспитания студентов в вузе / Глазенко С.Г., Качаева Т.М. // Формирование личности молодого человека в школе и ВУЗе : сб. ст. – Владивосток : Изд-во Дальнев. ун-та, 2001. – С. 145–148.
3. Державна національна програма "Освіта" (Україна ХХІ століття) // Освіта. – 1993. – Грудень. – С.1–4.
4. Закон України «Про освіту» // Голос України. – 1991. – 16 липня. – С. 2.
5. Концепція національного виховання // Освіта. – 1994. – 26 жовтня. – С. 1–4.
6. Коханович Л.И., Рябов Л.П. Гуманизм – нравственная основа формирования личности студента / Коханович Л.И., Рябов Л.П. – М., 1993. – 28с. – (Система воспитания в высшей школе: Обзор, информ. / НИИВО ; Вып. 7).
7. Мерлин В.С. Очерк теории темперамента / Мерлин В.С.– М.: Просвещение, 1964. – 302 с.

Л. Матюшина

– заступник директора з виховної роботи Слов'янського педагогічного ліцею Слов'янської міської ради Донецької області

УДК 159.922

ШЛЯХИ ПОДОЛАННЯ ДЕЗАДАПТАЦІЇ ПІДЛІТКІВ В УМОВАХ ЗАКЛАДІВ НОВОГО ТИПУ

У статті доведено необхідність організації ефективної роботи в рамках моделі «учителі – батьки – діти», спрямованої на подолання дезадаптації підлітків

Ключові слова: дезадаптація, модель «ліцей–родина».

Л. Матюшина

– заступник директора по воспитательной работе Славянского педагогического лицея Славянского городского совета Донецкой области

ПУТИ ПРЕОДОЛЕНИЯ ДЕЗАДАПТАЦИИ ПОДРОСТКОВ В УСЛОВИЯХ ЗАВЕДЕНИЙ НОВОГО ТИПА

В статье доказана необходимость организации эффективной работы в рамках модели «учителя – родители – дети», направленной на преодоление дезадаптации подростков.

Ключевые слова: дезадаптация, модель «лицей семья».

L. Matyshina

– headmistress' assistant on education work, teacher of Ukrainian of Slavyansk city council Donetsk region

THE WAYS OF OVERCOMING THE DISADAPTATIONS OF TEENAGERS IN CONDITIONS OF NEW TYPE INSTITUTIONS

The necessity of organization of effective work in the frames of a model teachers–parents–children, aimed at the overcoming of teenager's adaptation is proved in this article.

Key words: disadaptation, liceum–family.

Взаємодія сім'ї й ліцею, тісна співпраця батьків і педагогів відіграють важливу роль у процесі навчання й розвитку учнів, подолання дезадаптації підлітків. Французький історик Ламартин сказав: «Учитель розуму – у школі, учитель душі – у колі сім'ї», тому більш повноцінним суспільним вихованням є шкільно–сімейне виховання.

Сучасна система освіти (як соціальний інститут) висуває високі вимоги до дитини, оскільки, вступивши до школи, учень часто відчуває неадекватне вікове психологічне і фізичне навантаження, що поступово формує неприйняття як школи в цілому, так і навчання як основного виду діяльності. Найбільш наочно та інтенсивно ці процеси відбуваються в підлітків, для яких характерна глибока психологічна і фізіологічна перебудова організму, зміна основного виду діяльності. Важливою є ця проблема для закладів нового типу – ліцеїв, колегіумів – куди діти вступають саме в підлітковому віці. Отже, від створення сприятливих умов до адаптації школяра в навчальному закладі залежить у майбутньому ефективне формування особистості дитини, що й обумовлює **актуальність** обраної теми статті.

У сучасних загальноісторичних умовах педагогічна наука, розглядаючи процеси навчання і виховання з погляду гуманістичного підходу, обумовлює позицію, у якій не дитина має пристосовуватись до школи, а школа до дитини.

Комплексний аналіз питань створення педагогічних умов для цілісного розвитку особистості дитини, поданий у працях С.Белічева, Є.Бондаревської, Н.Крилова, дозволив нам усвідомити зміст і напрям спільної діяльності сім'ї і ліцею з профілактики та подолання шкільної дезадаптації.

Аналіз особливостей проблеми формування особистості вчителя (Н.Кузьміна [1], А.Мудрик, В.Сластьоніна [3]) у процесі його праці, становлення його професійної культури, допоміг нам визначити шляхи підвищення професіоналізму педагогів, у роботі з родинами учнів. Для вирішення визначеної нами проблеми суттєве значення мали розроблені педагогікою концепція цілісності школи як виховної системи (О.Газман, А.Мудрик, Л.Новікова); теорія управління загальноосвітньою школою (В.Зверева, В.Нікітенко, М.Поташник [2]).

Аналіз практики навчання Слов'янського педагогічного ліцею Слов'янської міської ради Донецької області дозволив розкрити основні протиріччя в роботі з дезадаптованими дітьми: між гуманістичними принципами педагогіки й недостатньою ефективністю їх реалізації в сучасному освітньому просторі; між збільшенням ролі сім'ї в сучасному суспільстві й стереотипними підходами до сімейного виховання.

Усвідомлення вищезазначених протиріч дозволило визначити завдання в контексті означеної проблеми, що полягає в розробці адекватної сучасним вимогам системи спільної діяльності ліцею й сім'ї з метою профілактики та подолання дезадаптації підлітків. Виникла потреба у спеціальному дослідженні причин, факторів, механізмів профілактики дезадаптації, визначенні засобів і шляхів взаємодії вчителів і батьків з її подолання, об'єктом якої є взаємодія ліцею й сім'ї з підвищення ефективності виховання дітей.

Мета такої роботи – дослідити теоретичні питання взаємодії ліцею й учнівських родин з профілактики й подолання дезадаптації підлітків і розробити систему відповідних заходів у практиці навчання.

Для досягнення поставленої мети необхідно розв'язати такі задачі:

- проаналізувати науковий досвід щодо сутності феноменів «шкільна дезадаптація», «профілактика й подолання шкільної дезадаптації»;
- розробити концептуальні основи спільної діяльності в системі «ліцей – родина» з профілактики й подолання дезадаптації підлітків;
- створити модель взаємодії в системі «ліцей – родина» з профілактики й подолання дезадаптації підлітків;
- виявити критерії ефективності взаємодії системи «ліцей – родина» з профілактики й подолання дезадаптації підлітків.

На нашу думку, спільна робота ліцею й сім'ї з профілактики й подолання дезадаптації стане ефективною, якщо у педагогічному процесі ліцею будуть забезпечені можливості адекватної самореалізації дітей; процес буде спрямовано на орієнтоване підвищення компетентності педагогів і батьків в області профілактики й подолання дезадаптації підлітків; у ліцеї буде створено модель «Ліцей–родина», що дозволить забезпечити цілісність і системність процесу профілактики й подолання шкільної дезадаптації.

Робота по створенню ліцею–родини в рамках Слов'янського педагогічного ліцею триває впродовж п'яти років. Проводилася вона в три етапи: на першому етапі проводився аналіз вивчення проблеми у філософській, психологічній, педагогічній літературі та практиці навчання, проводилася діагностична робота, що охоплювала батьків, учнів, учителів Слов'янського педагогічного ліцею. Упродовж другого – експериментального – етапу було сформульовано концепцію роботи ліцею в даному напрямі, проведено первинний аналіз результатів роботи з батьками. Нині триває третій етап: створення «Асоціації батьків ліцею», моделі «ліцей–родина».

Досвід показав, що у сфері виховання партнерство з ліцеєм цікавить батьків з точки зору набуття системних і головне – «живих» психолого–педагогічних знань, покращення дитячо–батьківських відносин, підвищення батьківського авторитету. У свою чергу, ліцей звертається до ресурсів сім'ї для розвитку інфраструктури виховного процесу, підвищення навчальної мотивації учнів, подолання кадрового й компетентнісного дефіциту у сфері виховання за рахунок майстерності й досвіду окремих батьків.

Для запуску системи соціального партнерства «ліцей–родина» необхідні:

- створення «зони перемовин» учнів, учителів, батьків;
- виявлення обґрунтування партнерства, тобто спільних інтересів, потреб, ресурсів сторін;
- формування нормативно–правової бази соціального партнерства на рівні навчального закладу, фіксація в договірній формі цілей, задач, принципів (добровільності, кооперативності, взаємної довіри, взаємної відповідальності й контролю);
- формування керуючої системи соціального партнерства;
- розробка й реалізація програм, планів, проектів партнерської взаємодії.

У «зонах перемовин», що створені в кожному класі, батьки висловлюють свої прохання й побажання педагогічному колективу ліцею. Народжується так зване «батьківське замовлення класу», що виступає в якості проектного задуму майбутньої навчально–виховної програми класу. Далі створюється батьківська ініціативна група із п'яти–семи осіб різної професії (за винятком учителів). Визначається тема замовлення. Група консультується з класним керівником, учителями, адміністрацією ліцею, формуються цілі й задачі замовлення. Після того як батьківське замовлення сформоване, ініціативна група обирає вчителів ліцею, які на його основі розробляють навчально–виховну програму класу. Тепер уже дві сторони – батьки й учителі – об'єднуються в спільній проектній діяльності. Експертизу навчально–виховної програми здійснює адміністрація ліцею й батьки класу на загальних зборах, де й затверджується остаточний варіант. Таким чином, батьки стають реальними суб'єктами освітнього процесу.

Партнерська взаємодія сім'ї й ліцею може набувати різних форм: спільне фінансування, надання послуг (освітніх, інформаційних, технічних), розробка спільних соціальних, культурних проектів, спільна діяльність з проблем управління.

У Слов'янському педагогічному ліцеї створено проект із спільного аналізу уроку, у якому беруть участь учителі, ліцеїсти й батьки. Ми розглядаємо цей проект як одну з форм підвищення кваліфікації вчителів. Але взаємоаналіз роботи вчителя на уроці можна назвати й своєрідним підвищенням кваліфікації батьків.

У роботі з батьками ми використовуємо різноманітні форми й технології взаємодії. Технологія *особистісно орієнтованого навчання, навчання в співпраці*, яка заснована на принципах, що зазначені в працях В.Шадрикова, І.Якиманської, Л.Виготського, є основою освітньої діяльності педагогічного колективу ліцею. Вона спрямована на створення ситуації успіху, умов для максимальної реалізації здібностей кожного учня, його можливостей знайти своє місце в освітньому середовищі. Навчити дітей орієнтуватись у реальній життєвій ситуації, долаючи перешкоди в соціальній адаптації можна лише з інтеграції зусиль родини й ліцею, з тісної їх взаємодії.

Отже, ліцей як джерело саморозвитку батьків, створює багатовимірний простір спільного розвитку учасників освітнього процесу засобами побудови соціально–партнерських відносин і для ще більш ефективного розвитку учнів, педагогів, підвищуючи таким чином якість навчання й виховання.

Література

1. Кузьмина Н. Методы исследования педагогической деятельности. – Л.: ЛГУ, 1970.–114 с.
2. Поташник М., Моисеев А. Управление современной школой в вопросах и ответах. – М.: Новая школа, 1998.
3. Слостенин В., Подымова Л. Педагогика: инновационная деятельность. – М.: Магистр, 1997. – Т. 4.

С. Романова

– кандидат педагогічних наук, доцент кафедри іноземних мов Національної академії природоохоронного та курортного будівництва (м. Сімферополь)

УДК 371.132

ТРАДИЦІЙНИЙ ТА АЛЬТЕРНАТИВНИЙ ПІДХІД ДО СТИЛІВ ПЕДАГОГІЧНОГО СПІЛКУВАННЯ

Автором висвітлено традиційний та альтернативний стилі педагогічного спілкування викладача зі студентами; доведено, що спілкування як засіб соціально-психологічної взаємодії виконує інструментальну, трансляційну та синдикативну функції тощо.

Ключові слова: педагогічне спілкування, стилі спілкування.

С. Романова

– кандидат педагогических наук, доцент кафедры иностранных языков Национальной академии природоохранного и курортного строительства (г. Симферополь)

ТРАДИЦИОННЫЙ И АЛЬТЕРНАТИВНЫЙ ПОДХОД К СТИЛЯМ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБЩЕНИЯ

В статье рассматриваются традиционный и альтернативный стили педагогического общения. Автор доказывает, что общение как способ социально-психологического воздействия выполняет инструментальную, трансляционную и синдикативную функции.

Ключевые слова: педагогическое общение, стили общения.

S. Romanova

– an Associate Professor of Educational Sciences, an Associate Professor of the department of Foreign Languages of Simferopol National Academy of Natural and Resort Development

TRADITIONAL AND ALTERNATIVE APPROACHES TO THE STYLES OF PEDAGOGICAL INTERCOURSE

The article deals with the traditional and alternative approaches to the styles of pedagogical intercourse. The author draws the attention to communication as the way of social-psychological affect that has instrumental, translation, and syndicate functions.

Keywords: pedagogical intercourse, styles of communication.

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок з важливим науковими чи практичними завданнями. Сучасна політика в галузі розбудови української державності, реформуванні економіки, освіти, сфери духовної культури України вимагають докорінної зміни багатьох ланок суспільного життя, серед яких важливе місце належить пошуку нових підходів до особливостей педагогічного спілкування викладача зі студентами.

Мета вищої освіти полягає у забезпеченні підготовки фахівців, здатних до постійного професійного самовдосконалення, особистісної та професійної реалізації творчого потенціалу, формування життєвої активності та самостійності. Сучасна вища школа повинна виробити у кожного студента вміння та звичку активно діяти в розв'язанні найважливіших проблем життя країни, свого колективу, навчити своїх вихованців формулювати, висловлювати та відстоювати власну думку. На наш погляд, вирішення цього питання можливе тільки з урахуванням важливості партнерських стосунків викладача зі студентами, посилення ролі педагогічного спілкування, розмаїття стилів спілкування зокрема.

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. Проблема педагогічного спілкування знайшла відображення в працях багатьох педагогів і психологів. У дослідженнях з теорії та методики виховання цій проблемі присвячено наукові роботи Н.Анікеевої, О.Газмана, А.Деркача, І.Саєва, В.Кан-Калика, В.М.Киященка, Л.Лузіної, М.Рибакової, Є.Степанова тощо. Деякі питання щодо спілкування викладача зі студентами обґрунтовуються в працях Р.Абдулова, Е.Бердникової, Є.Хрикова, Р.Піонової, І.Соколової та Л.Шумської.

Формулювання цілей статті (постановка завдання). Дослідження з педагогіки та психології переконують в тому, що значна частина педагогічних проблем зумовлена не

тільки недоліками наукової та методичної підготовки викладачів, але й деформацією галузі професійно-педагогічного спілкування. Тому, усвідомлюємо необхідність оволодіння викладачем сучасними традиційними й альтернативними стилями педагогічного спілкування.

Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів. Існує декілька трактувань щодо педагогічного спілкування. Педагогічне спілкування – це специфічна форма спілкування з деякими особливостями, яка підпорядкована загальним психологічним закономірностям, що є властивими спілкуванню як форми взаємодії людини з її оточенням. Така форма складається з комунікативного, інтерактивного та перцептивного компонентів. Педагогічне спілкування – це сукупність засобів і методів, що забезпечують реалізацію мети й завдань виховання та навчання; визначають характер взаємодії педагога з вихованцями.

Невід’ємним компонентом навчально-виховного процесу у ВНЗ є стосунки викладачів і студентів, що виникають в ході педагогічного спілкування. Така структура відносин дозволяє розкрити їхні особливості, що є характерними для якісно нового етапу навчання студентів. Для детального розгляду цих властивостей було визначено декілька традиційних видів вузівського педагога як суб’єкта навчально-виховного процесу.

Перший вид – “професіонал” відрізняється педагогічною спрямованістю, високим інтелектом, глибоким знанням своєї спеціальності в теорії та практиці. Він добре володіє методикою викладання предмету, системою подання знань. Має досягнення у науково-дослідницькій роботі завдяки розвитку креативної спрямованості. Проявлення екстравертивного характеру допомагає йому встановлювати позитивні стосунки зі студентами та колегами. Як правило, у студентів такий тип має моральний й інтелектуальний авторитет.

Другий тип – “організатор” відрізняється активною спрямованістю на суспільну працю. Він переключається на виконання інших доручень. У певній мірі володіє методикою й спеціалізацією, вміє налагодити контакт зі студентами. Разом з цим у носіїв такого типу відсутній мотив до науково-дослідної роботи, що мінімілізує їхній авторитет не тільки серед студентів, а й серед колег.

Третій тип – “методист” має певний нахил до постійного вдосконалення майстерності викладання, різноманітні методичні й мовленнєві здібності. У більшості випадків його спрямованість в роботі превалює над глибиною наукового змісту матеріалу, але сам викладач, як правило, не вважає це негативним явищем власної цілеспрямованої діяльності. Він має авторитет у посередніх студентів, але не задовольняє потреби творчих (інтелектуальних) студентів. Низький рівень наукового потенціалу знижує авторитет викладача. У стосунках зі студентською молоддю вимогливий, але не виходить за межі навчальної діяльності.

Наступний тип – “науковець” відрізняється креативним, аналітичним характером розуму, схильністю до теоретичної діяльності, творчої переробки інформації тощо. Іноді його науково-дослідницька діяльність перевищує здібності й нахили до викладання, усне мовлення бідніше за писемне. Його захоплення наукою, що займає багато сил та енергії, не сприяє діловому й міжособистісному спілкуванню зі студентами. Деякі викладачі цього типу конфліктують з вихованцями, демонструють зневагу до їхньої «недалекості», безперспективності в науці. Зосередившись на науковій діяльності «науковець» недооцінює доручену йому виховну роботу. Обмеженість його виховного потенціалу перешкоджає впливу на студентів.

П’ятий тип – “пасивний” визначається індиферентним ставленням до всіх ділянок роботи у ВНЗ: викладанню дисципліни, вихованню, науково-дослідній та суспільній діяльності. У авторитетних в колективі викладачів і студентів не користуються повагою. Контакт із вихованцями не має виховного потенціалу.

За даними соціологічного опитування студенти класифікують групи сучасних викладачів наступним чином:

1) викладачі – “вічні студенти”, що розуміють студентів, бачать у студентах особистість, дискутують на будь-які теми, володіють високим рівнем професіоналізму та високим інтелектом;

2) викладачі – “колишні моряки”, які намагаються ввести військову дисципліну до ВНЗ. Під терміном “дисципліна” розуміють тотальне безсуперечне підкорення. Намагаються

знищити особистість, “Я” студента, його інтелект, логічне мислення шляхом адміністративних заходів;

3) викладачі – “формалісти”, що байдуже ставляться до виконання своїх обов’язків, дозволяють студентам робити все, щоб їм не заважали.

Студенти старших курсів характеризують викладачів як: “панів”, “роботів”, “байдужих”, “тих, що заздять”, “обмежених”, але помічають й тих, хто “занурюється в роботу”, “насолоджується спілкуванням зі студентами” тощо.

Найбільш поширеним типом викладача є “викладач–стандарт”, який добре знається на предметі, живе роботою, є важким у спілкуванні, впертим, амбіційним, не цікавим ні собі, ані студентам.

На наш погляд, одним з важливих аспектів спілкування викладача і студента слід вважати такий альтернативний стиль стосунків викладача зі студентами, який став би зразком для здійснення майбутнім спеціалістом соціально значущих ділових та міжособистісних стосунків, що встановлюються під час навчально–виховного процесу. Є важливим те, щоб студенти 1–2 курсів не були свідками по відношенню до себе викладачів у розходженні з моральними принципами, наголошеними в процесі виховання. Власне викладачі повинні позиціонувати себе як носії гуманізму, оптимізму, честі й справедливості, проявляти себе тільки з найкращого боку.

У стосунках “викладач – студент” повинні розвиватися зворотні зв’язки “студент – викладач” у якості молодшого партнерства. Стимулювання активних, ініціативних зворотних зв’язків є важливим ланцюгом виховного процесу на середніх курсах.

Наступним етапом суттєвим змістом виховної діяльності стають індивідуалізовані педагогічні стосунки “на рівних”. Завдяки цьому буде досяжним опосередкований виховний вплив на закріплення й розвиток позитивних моральних цінностей особистості сучасного висококваліфікованого фахівця. Опосередкованість морального виховання адекватними педагогічними в на старших випускних курсах мають бути “надзавданням”.

Диференціація педагогічних стосунків дозволяє досягти ефективного формування соціально значущої сукупності моральних якостей, здібностей у майбутніх фахівців. Як засвідчив досвід, найбільш поширеними у ВНЗ є такі ситуації спілкування:

- студент – викладач (систематичні запізнення студента, проблема непередготовленості студентів до науково–практичної конференції);

- викладач – батьки студента (проблема успішності);

- ректорат–деканат закладу – викладач (проблема успішності студентів).

У зв’язку з цим, спілкування як засіб соціально–психологічної взаємодії викладача та вихованців в житті студентського колективу, суб’єктів та об’єктів педагогічної діяльності виконує такі функції:

- 1) інструментальну – регуляція спільної діяльності між педагогом і вихованцями;

- 2) трансляційну – спілкування як основний канал передачі інформації пізнавального характеру;

- 3) синдикативну – за допомогою спілкування люди можуть об’єднуватися для вирішення всіляких проблем;

В своїй педагогічній діяльності викладач використовує спілкування як засіб організації виховного процесу, як інструмент впливу на студентську групу, причому звичайні умови та функції спілкування отримують додаткове навантаження. Ще найбільш важливою функцією професійного педагогічного спілкування вважаємо стиль. Стиль – індивідуально–типологічні особливості взаємодії педагога та студента. Стиль враховує комунікативні можливості викладача, рівень його взаємодії зі студентами, творчу індивідуальність, особливості студентського колективу. В сучасній психолого–педагогічній літературі виділяють такі стилі:

– спілкування, що базується на спільній діяльності. Цей тип спілкування формується на основі високих професійно–етичних установок педагога, його ставленні до педагогічної діяльності. Також він характеризується загальною творчою діяльністю вихованців разом з вихователями та під їх керівництвом;

– спілкування на основі дружніх стосунків. Це також стиль продуктивного спілкування. Це передумова успішної навчально–виховної діяльності. Дружня прихильність – важливий регулятор спілкування, але воно може мати і ділову спрямованість. Треба

вказати, що такі стосунки не повинні переходити в занадто ліберальні, що негативно впливає на навчально-виховний процес;

– спілкування-діалог – це співпраця педагога та вихованців на основі взаємоповаги;

– спілкування-відстань – таке спілкування передбачає наявність дистанції у всіх сферах спілкування, вона веде до формалізації системи соціально-психологічної взаємодії педагога та студентів, звичайно, що такі стосунки не допомагають створенню творчої атмосфери. Разом з тим, це не означає, що відстані не повинно бути зовсім;

– спілкування-залякування. Це негативна форма спілкування. Воно є деструктивним, тому що порушує творчу діяльність, представляє собою чітко регламентовану комунікативну систему, яка обмежує творчий пошук студентів;

– спілкування-загравання. Цей стиль спрямований на завоювання дешевого авторитету у студентів, що не відповідає вимогам педагогічної етики [4].

Спочатку ми керувалися тільки трьома стилями спілкування, що є найбільш популярними та відомими, – авторитарним, демократичним і ліберальним. Але пізніше ми познайомилися з наступною класифікацією стилів спілкування. Так, наприклад, визначають наступну структуру стилів педагогічного спілкування:

I. Активно позитивний стиль – педагог має позитивні установки щодо вихованців, які і проявляються в його поведінці.

II. Пасивно позитивний стиль – характерною ознакою є те, що педагог часто робить зауваження.

III. Ситуативний стиль спілкування проявляється в тому, що педагог є непослідовним та суперечливим у своїх діях. Нерідко вчинки залежать від особистого настрою педагога.

IV. Активно негативний стиль – оптимістичні погляди, прогнозування студентської діяльності, позитивні очікування відсутні.

V. Пасивно негативний стиль, при якому педагог має негативні установки щодо студентів, але відкрито їх не виявляє [2].

В спілкуванні викладача зі студентами ставлення першого до окремого студента може бути стійким, позитивним, ситуативно-стійким, нестійким, ситуативно-негативним, стійким негативним, тому що підхід викладача до своїх вихованців є суто суб'єктивним. Для того, щоб виявити рівень комунікативних та організаторських здібностей викладача, використовують наступні етапи спілкування:

1. Прогностичний – моделювання викладачем спілкування зі студентами в процесі підготовки до навчально-виховної діяльності. Комунікативне прогнозування допомагає педагогу конкретизувати вірогідну картину спілкування, передбачити конфліктні ситуації під час навчання й дозвілля.

2. Початковий період спілкування – організація безпосереднього спілкування викладача зі студентською групою під час початкової взаємодії.

3. Управління спілкуванням. На цьому етапі викладач має вирішити комунікативні задачі, пов'язані з педагогічними [1]. Вирішення ним педагогічних завдань передбачає використання комунікативних засобів впливу. У вузівській практиці широко використовуються методи переконання та навіювання.

Початком виховання колективу та особистості є індивідуальна робота зі студентами. Вона може відбуватися у формі індивідуальної бесіди, роз'яснення, навіювання тощо. Через індивідуальну роботу викладач допомагає кожному студенту знайти місце у ВНЗ, закріпити своє становище серед товаришів по навчанню. Для цього треба вивчити кожного студента, знати його найбільш суттєві індивідуальні особливості, його спрямованість та нахили. Не слід нехтувати й традиційними формами та засобами спілкування викладача: проханням, порадою, наданням консультацій, потрібної інформації тощо.

Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок у даному напрямку. Таким чином, для будь-якого викладача важливо: 1) знати закономірності стилів педагогічного спілкування; 2) мати добре розвинуті комунікативні здібності та високу культуру спілкування. Успіх педагогічної діяльності у ВНЗ залежатиме від рівня засвоєння викладачем традиційних та альтернативних стилів спілкування зі студентами. Педагогічне спілкування, що спрямоване на створення сприятливого психологічного клімату в студентському колективі є запорукою всебічного розвитку особистості майбутнього фахівця.

Література

1. Анисеева Н.П. Психологический климат в коллективе. – М.: Просвещение, 1989. – С. 27 – 45.
2. Кан–Калик В.А. Учителю о педагогическом общении. – М.: Просвещение, 1987. – 190 с.
3. Рыбакова М.М. Конфликт и взаимодействие в педагогическом процессе. – М.: Просвещение, 1991. – 128 с.
4. Справочник заместителя директора школы по воспитательной работе / М.: Центр «Педагогический поиск», 2002. – 159 с.

В. Ростовська

– пошукувач Університету менеджменту освіти АПН України

МОДЕЛЬ ОЦІНКИ ДІЯЛЬНОСТІ ЗАСТУПНИКА ДИРЕКТОРА З НАВЧАЛЬНО–ВИХОВНОЇ РОБОТИ ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ

У статті дається обґрунтування кваліметричної моделі оцінки діяльності заступника директора з навчально–виховної роботи загальноосвітнього навчального закладу.

Ключові слова: кваліметрія, модель, діяльність заступника директора з навчально–виховної роботи, освітній моніторинг.

В. Ростовская

– соискатель Университета менеджмента АПН Украины

МОДЕЛЬ ОЦЕНКИ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ЗАМЕСТИТЕЛЯ ДИРЕКТОРА ПО УЧЕБНО–ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ РАБОТЕ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧЕБНОГО ЗАВЕДЕНИЯ

В статье обосновывается кваліметрическая модель оценки деятельности заместителя директора по учебно–воспитательной работе общеобразовательного учебного заведения.

Ключевые слова: кваліметрия, модель, деятельность заместителя директора по учебно–воспитательной работе, образовательный мониторинг.

V. Rostovskaya

– University applicant management APN Ukraine

MODEL EVALUATION OF THE DIRECTOR OF EDUCATIONAL WORK OF SCHOOL

In the article the qualimetric model of estimation of quality of activity of deputy of director is grounded on educational and educating work of general educational establishment.

Keywords: the science of quality, model, the Director of educational work, educational monitoring.

Проблема оцінювання діяльності заступника директора з навчально–виховної роботи (НВР) загальноосвітнього навчального закладу (ЗНЗ) набуває сьогодні вагомого значення. Результати оцінювання викликають саморегуляцію професійної діяльності заступника директора з НВР, що впливає на якість навчально–виховного процесу школи в цілому.

Розкриття зазначеної проблеми може допомогти цілеорієнтованій організації діяльності заступника директора з НВР, а через це – забезпеченню якісної загальної середньої освіти у навчальних закладах. Тому важливим **завданням науки** визначається розробка моделі оцінки якості діяльності заступника директора з НВР загальноосвітнього навчального закладу. У зв'язку з цим, **завданнями педагогічної практики** є підсилення наукової та нормативної основи розвитку професійної діяльності заступника директора з НВР загальноосвітнього навчального закладу.

Аналіз останніх досліджень. Розробкою відповідних моделей для цілеспрямованого формування якісної професійної діяльності педагогічних працівників займалися вітчизняні вчені. Так, О.Ануфрієва, Г.Дмитренко, В.Олійник описують методологію розробки моделей оцінювання діяльності школи, викладачів ПТНЗ, випускників ЗНЗ, вихованців початкової школи [1; 3]; Г.Єльнікова розробила факторно–критеріальні моделі для моніторингу розвитку загальної середньої освіти на різних рівнях її організації [4; 5], Т.Борова [2], О.Єльнікова [6], О.Касьянова [7], Г.Полякова [8], З.Рябова [9] розкрили можливості використання кваліметричних моделей діяльності учнів та вчителів, для управління загальною середньою освітою на рівні школи. Незважаючи на певний розгляд зазначеної вище проблеми, поняття оцінювання діяльності заступника директора з НВР загальноосвітнього навчального закладу, залишається недостатньо вивченим і розробленим.

Метою поданої статті є наукове обґрунтування кваліметричної моделі професійної діяльності заступника директора з навчально-виховної роботи ЗНЗ.

Виклад основного матеріалу дослідження. Для оцінки будь-якої діяльності можна використовувати кваліметричний підхід. Кваліметрія – наукова дисципліна, яка вивчає методологію і проблематику комплексних кількісних оцінок якості будь-яких об’єктів – предметів або процесів [4; 5]. Кваліметричний підхід (квалі – якість, метрію – міряти) передбачає кількісний опис якості предметів або процесів (кількісна оцінка якості).

Враховуючи те, що людська діяльність не може бути жорстко стандартизованою, ми будемо говорити не про стандарти, а про моделі діяльності. Загальновідомо, що природна діяльність людини є багатофакторною і різноспрямованою. Вона може змінюватися за складністю, структурою, напрямком, зусиллями тощо в залежності від умов і обставин, у котрих вона здійснюється. Тому доцільно говорити про варіативну модель діяльності суб’єктів управління будь-якими процесами, в тому числі освітніми. Основу створення варіативних моделей діяльності складає моделювання її структури як частковий випадок відомого в науці факторно-критеріального моделювання соціальних процесів. У літературних джерелах пропонується такий порядок дій при факторно-критеріальному моделюванні в освітніх системах [3; 4; 5]:

1. Визначення місії суб’єкта освітньої діяльності. Це його (суб’єкта) глобальна мета, загальне призначення, що ґрунтує його загальну цільову функцію
2. Декомпозиція глобальної мети на основні компоненти (напрямки професійної, посадової, функціональної, соціальної діяльності тощо)
3. Визначення змістових компонентів виділених напрямків діяльності
4. Встановлення вимог до здійснення кожного змістового компоненту та кожного напрямку діяльності
5. Визначення вагомості кожної складової факторно-критеріальної моделі.

Визначаючи глобальну мету діяльності суб’єкту освітньої системи, ми усвідомлюємо його основну цільову функцію, яка має інтегративний характер і є системоутворюючою для всіх напрямків і компонентів діяльності цього суб’єкту. Декомпозуючи глобальну мету, ми визначаємо основні фактори діяльності. Виділяючи зміст кожного напрямку діяльності, ми визначаємо змістові критерії цієї діяльності. Встановлення вимог до здійснення діяльності і вагомості кожної її складової забезпечує модель кваліметричним апаратом вимірювання, який будується на основних принципах кваліметрії (табл.1).

Таблиця 1

Базова кваліметрична модель професійної діяльності заступника директора з навчально-виховної роботи загальноосвітнього навчального закладу

фактор – Ф	вагомість – М	критерії	вагомість – v	коефіцієнт відповідності – К	значення коефіцієнта відповідності	часткова оцінка критеріїв	часткова оцінка факторів
1. Безперервна освіта	0,20	1. Знання основних урядових документів та нормативних актів щодо організації навчального процесу в школі	0,33	К1		0	0,00
		2. Знання основ теорії управління навчальним процесом	0,33	К2		0	
		3. Зв’язок з науковими установами та освітніми закладами з набуття та підвищення фахової кваліфікації	0,34	К3		0	

		управління					
2. Створення системи інформаційного забезпечення організації НВП	0,20	4. Створення умов для навчання (підвезення учнів, пільгове харчування, розклад занять, забезпеченість учителями тощо)	0,20	K4		0	0,00
		5. Планування навчального процесу (розклад, робочий план школи, календарно-тематичні та поурочні плани вчителів, планування роботи секцій, гуртків, факультативів, інд. занять, ін.)	0,20	K5		0	
		6. Збір і аналіз тематичної інформації (комплектування класів; харчування; робота з кадрами: молоді вчителі, атестація, результативність підвищення кваліфікації, громадська активність; забезпечення якості навчально-виховного процесу: відвідування занять, наслідки тематичних та фронтальних перевірок, робота методичних об'єднань та творчих груп, стан освітньої діяльності учителів та учнів створення дидактичної бази навчання; виконання нормативної документації по школі: ведення журналів, виконання програм, методична робота, ін.; аналіз навчальних досягнень учнів, моніторинг управління НВП тощо)	0,20	K6		0	
		7. Прогнозування розвитку освітньої діяльності школи шляхом впровадження інноваційних технологій в управлінську діяльність заступника директора з НВР та діяльність педагогічних працівників	0,20	K7		0	
		8. Використання комп'ютерної техніки та інформаційних технологій в управлінській діяльності заступника директора з НВР	0,20	K8		0	
3. Планування навчально-виховного процесу	0,20	9. Планування власної діяльності	0,25	K9		0	0,00
		10. Планування навчально-виховного процесу	0,25	K10		0	
		11. Планування роботи з кадрами	0,25	K11		0	

		12. Складання відповідних розділів річного плану	0,25	K12		0	
4. Забезпечення безперервної освіти вчителів та учнів школи	0,20	13. Організація методичної роботи в школі (підвищення кваліфікації, атестація, робота методичних об'єднань, психолого–педагогічні тренінги, школа молодого вчителя, школа новаторського та інноваційного досвіду тощо)	0,25	K13		0	0,00
		14. Регулювання домашнього навантаження учнів та забезпечення доступу учнів до необхідної інформаційної бази	0,25	K14		0	
		15. Організація і проведення предметних олімпіад, аналіз результатів	0,25	K15		0	
		16. Організація і проведення державної атестації учнів, аналіз її результатів	0,25	K16		0	
5. Рівень виконання функціональних та посадових обов'язків	0,20	17. Створення розпорядчої документації	0,20	K17		0	0,00
		18. Здійснення поточного контролю за закріпленими напрямками діяльності школи	0,20	K18		0	
		19. Контроль за веденням внутрішкільної документації (алфавітна книга, книга реєстрації похвальних листів та грамот, матеріали атестації учителів, статистичні звіти, книга наслідків внутрішкільного контролю, класні журнали, журнал замінь, журнали факультативів, додаткових занять, занять на дому, ін)	0,20	K19		0	
		20. Участь у конференціях, громадських зборах, робота в мікросоціумі школи	0,20	K20		0	
		21. Результативність здійснення координаційної та регулятивної діяльності в закріплених напрямках роботи школи	0,20	K21		0	
Загальна оцінка	1,00						0,00

- 0,00 – критерій фактично не має проявлення;
- 0,25 – критерій має незначне проявлення;
- 0,50 – критерій проявляється в межах 40% –60% вимог;
- 0,75 – критерій проявляється в межах 61% – 75% вимог;
- 1,00 – критерій проявляється в межах 76% – 100% вимог.

Вагомість факторів відповідає ранжуванню їх пріоритетності у межах одиниці. Кваліметричні оцінки визначаються шляхом порівняння результатів вимірювання якості

діяльності з її еталоном. Комплексна оцінка складає середньовиважену арифметичну залежність вигляду $\Phi_{\text{зар}} = M_1(v_1K_1 + v_2K_2 + v_3K_3) + M_2(v_4K_4 + v_5K_5 + v_6K_6 + v_7K_7) + \dots + M_n(\sum v_n K_n)$, де M_1, M_2, \dots, M_n – вагомість факторів у частках одиниці; v_1, v_2, \dots, v_n – вагомість критеріїв у частках одиниці; K_1, K_2, \dots, K_n – ступінь проявлення критерію в діяльності, яка оцінюється.

Для визначення рівня діяльності заступника директора з НВР можна використати наведену нижче шкалу:

- до 0,5 балів – діяльність не відповідає вимогам займаної посади;
- 0,5 – рівень діяльності критичний;
- 0,5 – 0,75 – рівень діяльності відповідає нормі (допустимий);
- 0,75 – 1,0 – рівень діяльності оптимальний (режим саморозвитку).

Подана вище модель є базовою, оскільки може бути адаптованою на місцеві умови шляхом конкретизації критеріїв та показників їх проявлення. Тому базові кваліметричні моделі ще називають варіативними.

Кваліметрична варіативна модель, яка дозволяє виміряти якість різних напрямків діяльності заступника директора з НВР в межах одиниці, може слугувати методичним інструментарієм відповідного освітнього моніторингу або самомоніторингу.

У процесі самомоніторингу заступник директора з НВР загальноосвітнього навчального закладу проводить зіставлення своєї діяльності з нормативними вимогами до нього, які «закладені» в оцінних картках, і визначає ступінь проявлення цих вимог у своїй діяльності. Наприклад, з п'яти вимог він продуктивно виконує три. Тоді ступінь проявлення дорівнюватиме $3 : 5 = 0,6$. Отже у цьому випадку $K=0,6$. Так само проводиться оцінка діяльності за всіма критеріями. При цьому заступник директора з НВР отримує інформацію про резерви покращення своєї управлінської діяльності і проводить її поточне коригування. Це допомагає «включити» механізми рефлексії, що підвищує вимогливість до себе і формує критичне ставлення до своїх успіхів, а все разом сприяє професійному саморозвитку заступника директора з НВР.

Отже, освітній моніторинг з використанням даної моделі відслідковує і спрямовує діяльність заступника директора з НВР загальноосвітнього навчального закладу на результат, який поєднує можливості заступника директора з НВР з вимогами до нього. Вимоги, що «закладені» у факторно-критеріальній моделі діяльності заступника директора з навчально-виховної роботи, відповідають науковим нормам, бо відбивають управлінський цикл керівника, та державній політиці в галузі загальної середньої освіти, бо включають знання й уміння використовувати нормативні і директивні документи освітньої сфери в організації та регуляції навчально-виховного процесу загальноосвітнього навчального закладу.

Таким чином, ми розглянули кваліметричну модель оцінки діяльності заступника директора з навчально-виховної роботи загальноосвітнього навчального закладу та описали кваліметричний інструментарій оцінювання його діяльності.

Проте, **потребують подальшого дослідження** технології адміністративного оцінювання й регулювання діяльності заступника директора з НВР та самооцінювання з поточним самокоригуванням для забезпечення рефлексивного саморозвитку.

Література

1. Ануфрієва О. Оцінка роботи загальноосвітнього закладу 1-го ступеня за кінцевими результатами: Курс лекцій. – К.: Міленіум, 2003. – 32 с.
2. Борова Т. Самокорекція процесу засвоєння знань учнями основної школи / Автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Центральный ін-т післядипломної педагогічної освіти АПН України. – К., 2001. – 20 с.
3. Дмитренко Г., Олійник В., Ануфрієва О. Цільове управління: вимірювання результативності діяльності учнів і педагогів. – К.: ЦППО, 1996. – 84 с.
4. Єльнікова Г. Адаптивна школа та адаптивне управління в освіті // Зб. наук. праць / За заг. ред. Г.Є.Гребенюка. – Х.: Стиль Іздат – 2007. – С. 93–100.
5. Єльнікова Г., Ануфрієва О. Діагностика управлінської компетентності керівника загальноосвітнього навчального закладу // Підготовка керівника середнього закладу освіти: Навчальний посібник / За ред. Л. Даниленко. – К.: Міленіум, 2004. – С. 77–102.

6. Сльникова О. Управління впровадженням інтерактивних освітніх технологій в навчальний процес загальноосвітнього навчального закладу: Автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / ЦППО АПН України. – К., 2006. – 20 с.
7. Моніторинг в управлінні навчальним закладом / О.М.Касьянова. Управлінський супровід моніторингу якості освіти / Т.Б.Волобуєва – Х.: Видав. гр. «Основа», 2004. – 96 с.
8. Полякова Г. Адаптивне управління навчальним процесом в умовах загальноосвітнього комплексу: Автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / ЦППО АПН України. – К., 2003. – 20 с.
9. Рябова З. Моніторинг розвитку навчальної діяльності учнів загальноосвітнього навчального закладу: Науково-методичний посібник. – Х.: Гімназія. – 2004, – 72 с.

О. Солодухова

– доктор психологічних наук, професор, зав. кафедри психології Слов'янського державного педагогічного університету

В. Корнілова

– аспірантка кафедри психології Слов'янського державного педагогічного університету

УДК 159.952.3

ПСИХОЛОГІЧНИЙ АСПЕКТ ФЕНОМЕНУ ПСИХІЧНИЙ СТАН

У статті на основі теоретичного аналізу розглядаються особливості феномену поняття психічний стан, а також акцентується увага на значимості розвитку всебічних досліджень теоретичних, методологічних і експериментальних аспектів проблеми психічних станів.

Ключові слова: психічні стани, особистість, середовище.

О.Г.Солодухова

– доктор психологических наук, профессор, зав. кафедрой психологии Славянского государственного университета

В.В. Корнилова

– аспирантка кафедры психологии Славянского государственного педагогического университета

В статье на основе теоретического анализа рассматриваются особенности феномена понятия психическое состояние, а также акцентируется внимание на значимости развития всесторонних исследований: теоретических, методологических и экспериментальных аспектов проблемы психических состояний.

Ключевые слова: психические состояния, личность, среда.

О. Soloduhova

– The Doctor of Psychological Sciences, the head of psychological department, Slavjansk State Pedagogical University

V. Kornilova

– aspirant, the psychological department, Slavjansk State Pedagogical University

THE PSYCHOLOGICAL ASPECT OF THE PHENOMENON – “THE MENTAL CONDITION”

In the article on the basis of theoretical analysis the peculiarities of the phenomenon in the notion “the mental condition” are considered. Also, the great accent is given to the significance of detailed studies' development: theoretical, methodological, experimental aspects in the problem of mental conditions.

The key words: mental conditions, personality, surroundings.

Постановка проблеми. Стани є найважливішою частиною всієї психічної регуляції, відіграють істотну роль у будь-якому виді діяльності й при поводженні. Величезний обсяг цього класу психічних явищ вимагає безлічі площин аналізу й описів. Теорія психічних станів далека до завершеності, дуже багато аспектів психічних станів з необхідною повнотою не вивчені [2].

При вивченні особистості велика увага приділяється проблемі виникнення психічних станів, які призводять до дисгармонійного розвитку особистості.

Психічний стан – це «найглибінніший» момент психічного розвитку. Це не просто сполучна ланка між психічним процесом і психічною властивістю особистості, а й відображення ставлення особистості до власних психічних явищ, ставлення як закріплення цілісності, сталості й водночас змін у психічному відображенні зв'язків особистості зі світом.

Визначальним для психічного стану є відношення особистості – стержневий момент її формування, тобто її системотворчий чинник. Через ставлення до себе як суб'єкта діяльності реалізується певний вияв психічного світу особистості. Кожний психічний стан є переживанням суб'єкта й водночас результатом діяльності його різних систем, він має зовнішнє вираження у зміні ефекту виконуваної діяльності. Стани дисгармонійної особистості фарбують все психічне життя людини протягом тривалого часу похмурими фарбами [3, с. 156].

Недостатня вивченість психічних станів обмежує можливості їх діагностики, прогнозу, розвитку, мінливості або сталості, ускладнює облік впливу станів на поведінку, діяльність і міжособистісні стосунки.

Упорядковані або одержані експериментальним шляхом за розробленою схемою одноманітні системні описи психічних станів відкриють нові можливості в їхньому вивченні. З їхньою допомогою може бути проведена більш точна класифікація психічних станів. Ці описи допоможуть розширити теперішні уявлення про їхню структуру, функції, механізми і методи дослідження [2].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У психологічній літературі виділяють такі причини виникнення психічних станів: біологічні, соціальні, а також причини, що викликаються психологічними особливостями віку [3, с. 156].

Аналіз літератури, власний досвід систематизації обсягу понять «психічний стан» переконав автора в тому, що досягнення прогресу в області вивчення психічних станів людини пов'язано з використанням системного підходу до аналізу, опису й експериментальному дослідженню їх. Тільки за допомогою такого підходу можуть бути отримані відповіді на безліч відкритих теоретичних і практичних питань, пов'язаних з цією проблемою [5].

Істотний внесок у дослідженні конкретних питань, пов'язаних з генезисом феноменології, об'єктивними характеристиками психічних станів і в тому числі станів психічної напруги, тривоги, страху, внесли російські дослідники першої чверті ХХ століття. У роботах В.М. Бехтерева і його учнів є не тільки чудові описи феноменології емоційних станів, що протікають на тлі загальної психічної напруги, але й методологічно правильні адекватні підходи до їхнього об'єктивного вивчення [2, с. 52].

Вже на початку нашого сторіччя у великій проблематиці вивчення психічних станів намітилися чіткі соціокультурні, філософсько-психологічні, психоаналітичні, психосоматичні й деякі інші напрямки. До кінця першої половини ХХ століття загальні завдання вивчення психічних станів були досить повно сформульовані в монографії М.Д. Левітова. Пізніше питання про психічні стани торкалися Б.Г. Ананьєв, В.М. Мясіщев, А.Г. Ковальов, А.С. Пуні, К.К. Платонов, В.С. Мерлін, Ю.Е. Сосновікова. Варто назвати імена В.А. Пономаренко, В.А. Бодрова, Л.П. Гримака, Е.П. Ільїна й багатьох інших дослідників, що внесли вагомий здобуток у рішення проблем опису, діагностики й регуляції станів [2, с. 8].

Так як психічні стани мають фізіологічну основу, необхідно враховувати індивідуальні і типологічні особливості нервової системи (І.П. Павлов, М.Д. Левітов), біологічну доцільність виникнення стану. Психічні стани не спонтанні, вони детерміновані зовнішніми впливами, суспільними умовами, значущими фактами громадського життя, мінливими життєвими враженнями, які людина одержує (Левітов М.Д.).

Деякі стани не носять свідомого характеру і визиваються зовнішніми причинами, певною ситуацією. Так, виділяють соціальні фактори – неуспішність, соціальна обмеженість дитини, особливі умови життєдіяльності (критичні, складні і важкі періоди), які часто обумовлюють виникнення приграничних і патологічних порушень (Прохоров О.О.).

О.О. Прохоров в свою чергу виділяє неврівноваженість, дисонанс між основними, найбільш активними елементами, структурами і підсистемами особистості; протиріччя між головними мотивами, потребами, цілеполяганнями, компонентами структури «Я», тобто суперечливі тенденції мотиваційно-потребової сфери, а такі стани переживаються людиною глибоко і важко.

Психічні стани нерозривно пов'язані з відношеннями і є соціально–педагогічними наслідками умов сімейного виховання (низька матеріальна база, велика кількість дітей). В.М. М'ясищев виділяє психогенні стани, які виникають під впливом обставин, що мають важливе значення і пов'язані з життєво значимими відношеннями: втратою дорогої особи, невдачею, втратою репутації, несправедливим осудом.

Хоча психічні стани детерміновані, не завжди легко знайти причини їх виникнення, особливо якщо даний стан складний і суперечливий. Існує певна закономірність констеляції психічних станів, які у своїй динаміці розширюються, подібно сніговому кому.

На думку Куликова Л.В. детермінантами психічного стану є: а) потреби, бажання і прагнення людини (усвідомлені і неусвідомлені); б) можливості (проявлені здібності і сховані потенціали); в) умови середовища (об'єктивний вплив і суб'єктивне сприйняття і розуміння поточної ситуації).

Виділяються також причини, які носять об'єктивний характер, тобто обумовлені умовами життя особистості: сім'я, школа, оточуючі люди. Зовнішні умови стають поштовхом для зміни погляду на життя лише тоді, коли, зауважує Д.Ю. Василук, воля виявляється безсилою. Це відбувається тоді, коли напруженість внутрішньоособистісних суперечностей, випадкові невдачі, образи, хвороби, побутові неприємності, депресії роблять особистість як систему дедалі невірноваженою. В дослідженнях психологи приділяють велику увагу процесам виникнення психічних станів, підкреслюючи їх суб'єктивний характер: розбіжність Я реального з Я ідеальним; негативне сприйняття себе і свого майбутнього; втрата самоповаги і впевненості в собі [3, с. 157].

Стани мають свою внутрішню структуру. Вона описана в роботах В.А. Ганзена й В.Н. Юрченко (1976; 1981), Ю.Е. Сосновіковою (1975) і інших вчених. Ганзен і Юрченко виділили чотири структурних рівні: соціально–психологічний, психологічний, психофізіологічний, фізіологічний. Експериментальні дослідження підтверджують важливу роль у структурі станів соціально–психологічного й психологічного рівнів (Махнач, 1991). На кожному із цих рівнів можна розглянути суб'єктивні й об'єктивні характеристики. Суб'єктивні характеристики позначаються на самосвідомості індивіда, у них проявляється самовідношення, результати самосвідомості й саморегуляції. Об'єктивні характеристики можуть бути отримані за допомогою об'єктивних змін параметрів організму й психіки, аналізу зовнішнього обміну індивіда, особливостей поведінки й діяльності, продуктів праці.

У станах завжди є ситуативна і транситуативна складова. Силу впливу кожної з них важко виміряти в частках або відсотках.

Г. Йолов (1990) запропонував описувати ситуативні особливості психіки у вигляді дробу, у якій чисельником є сила події, а знаменником – транситуативні особливості психіки й способи діяльності. Це означає, що психічні стани впливають на протікання діяльності. Цьому відповідають і уявлення (Пуні А.Ц., 1969) про стан як про фон, на якому розвивається й психічна, і практична діяльність людини.

Незалежно від того, активна або бездіяльна людина, стани завжди активні по своїй фізіологічній природі. Під цим ми розуміємо, що, по–перше, стан – це діяльність функціональних систем, це реакція на певну ситуацію; по–друге, він виникає в процесі регуляції (саморегуляції) функціональних систем. Це стосується не тільки робочих станів (монотонії, психічної напруги, стомлення) але й станів спокою в різних його формах, які після досліджень Н.Е. Введенського (1901) вже не розглядаються як пасивний стан.

Визначаючи стани як психічні явища, К.К. Платонов відзначав, що вони займають проміжне значення між психологічними процесами й властивостями особистості, він підкреслював: «Психічні стани досить тривалі (можуть тривати місяцями), хоча при змінах умов або внаслідок адаптації можуть і швидко змінюватися» (1984).

За мірою сталості В.Л. Марищук (1974) виділяє домінуючі (найбільш характерні для суб'єкта) і проміжні (перехідні) стани. Ю.Е. Сосновікова (1975) розділяє на такі види: тривалі, відносно малотривалі й короткочасні. Є.П. Ільїн (1980) пише про стани швидкоплинні (нестійкі), тривалі і хронічні. З числа хронічних станів найбільш ґрунтовно вивчені стани хронічного стомлення. Причинами затяжних психічних станів часто є ефект сумачії: сумачія емоційної напруги, накопичення стомлення й розвиток хронічного стомлення.

Оскільки стан – багатомірне явище, той будь-який стан може бути описано широким спектром параметрів. Аналіз різних описів показує, що окремі характеристики станів використовуються досить часто.

Формулювання цілей статті (постановка завдання). Відомо, що однією із цілей будь-якого психологічного дослідження є розкриття індивідуальних, специфічних психологічних закономірностей об'єкта. При вивченні психічних станів ця мета досягається аналізом їх конкретних індивідуальних характеристик у того або іншого суб'єкта. Однак подальша мета психологічного дослідження припускає перехід від одиничного до загального. Це означає, що вивчення індивідуальних характеристик психічного стану може бути лише проміжним етапом аналізу. Повний цикл його припускає виявлення в індивідуальних характеристиках особливих, а потім загальних.

Психічні стани, як і інші психічні явища, можна розглядати з позиції загального, особливого й одиничного. Тут треба підкреслити, що вибір того або іншого рівня розгляду залежить від завдання, а самі завдання, так само як зміст і форми системних описів, у свою чергу, залежать від рівня розгляду. З позицій загального досліджуються характеристики, властиві всім станам і існуючі у всіх людей. З позицій особливого вивчаються характеристики окремих станів безвідносно до індивідуальної специфіки їхнього протікання у конкретної людини. З позицій одиничного розглядається реалізація певних станів у даної людини.

Незалежно від того, якої дослідницької парадигми психолог дотримується, він оцінює складність феномену станів й припускає багатокомпонентність їх структури – існування різних частин і структурних одиниць.

Оскільки, психічні стани є порівняно новим і мало вивченим психічним явищем, відносно дослідження психічних станів можуть бути поставлені наступні завдання системних описів:

1. Систематизація психічних станів людини в нормі й патології.
2. Загальні описи психічних станів.
3. Опис конкретних психічних станів (особливе).
4. Опис конкретного стану даної людини (одиничне).
5. Опис процесу розвитку й деструкції психічного стану.

Висновки. Підбиваючи підсумок, можна висловити наступну тезу: психічні стани людини – це конкретна структурна організація всіх наявних у людини психічних компонентів, обумовлена даною ситуацією й передбаченням їх результатів.

Характеризуючись всіма компонентами психіки, перебуваючи з ними в органічній єдності, психічні стани відрізняються від кожного з них. Поняття психічний стан нерівнозначне ніякій іншій психологічній категорії [4, с. 10].

Різкі зміни в суспільстві супроводжуються кризовими явищами у свідомості людей, що приводить до підвищення психологічної напруженості й суспільної нестабільності. Це спричиняє пошук ефективних шляхів для поглибленого вивчення внутрішніх конфліктів, які впливають на самопочуття людини [3, с. 115].

У психічних станах, так само як і в інших психічних явищах, позначається взаємодія людини з життєвим середовищем. Будь-які істотні зміни зовнішнього середовища, зміни у внутрішньому світі особистості, в організмі викликають певний відгук у людини як цілісності; спричиняють перехід у певний психічний стан, міняють рівень активності суб'єкта, характер переживань і багато чого іншого.

Взаємозв'язки між особистістю й психічними станами носять характер взаємовпливу – стани впливають на особистість, її розвиток і динаміку, формування одних властивостей і ослаблення інших, виникнення й переструктурування мотивів і цілей. Про зворотній вплив К. Юнг писав: «Якщо стан яким-небудь чином стає хронічним, то внаслідок цього виникає тип, тобто установка, у якій один механізм постійно панує, і не може звичайно, повністю стримати інший, тому що він необхідно належить до діяльності психічного життя» (1992) [2, с. 35].

Головна функція станів – урівноваження людини як відносно замкнутої системи з постійно мінливим зовнішнім середовищем, налагодженість його з конкретними об'єктивними умовами, активна організація цієї взаємодії [4, с. 15].

Дотепер є багато невіршених теоретичних питань, слабо узагальнений величезний емпіричний матеріал.

Для рішення зазначених питань необхідно розвивати всебічні дослідження теоретичних, методологічних і експериментальних аспектів проблеми психічних станів.

Література

1. Новітній російсько-український словник. 150 000 слів / Укладач Коврига Л.П. / За ред. доктора філологічних наук, проф. Степаненка М.І. – Харків: Белкар-книга, 2006. – 1 072 с.
2. Психические состояния / Сост. и общая редакция Л.В. Куликова. – СПб.: Изд-во «Питер», 2000. – 512 с.: ил. / Серия «Хрестоматия по психологии».
3. Степаненко Л.В. Особливості психічних станів дітей підліткового віку // Вісник ХДПУ ім. Г.С. Сковороди. Психологія. – Харків: ХДПУ, 2001. – Вип. 7. – 176 с.
4. Сосновикова Ю.Е. Психические состояния человека, их классификация и диагностика. – Горький: Горьковский государственный педагогический институт, 1975. – 118 с.
5. Экспериментальная и прикладная психология меж-вуз. сб. / М-во высш. и сред. спец. образования РСФСР. – Л.: Изд-во ЛГУ. – 21 с. – Вып. 10. Психические состояния / Редкол.: А.А. Крылов (отв. ред.) и др. / 1981. – 182 с.

Т. Шульга

– аспірант Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова

УДК 159.922.762:159.954.3

ПСИХОКОРЕКЦІЙНИЙ ПОТЕНЦІАЛ КАЗКИ У РОБОТІ З РОЗУМОВО ВІДСТАЛИМИ МОЛОДШИМИ ШКОЛЯРАМИ

У статті розглядаються теоретичні аспекти досліджень з проблеми застосування казки у навчально-виховному процесі, подаються дані анкетування.

Ключові слова: розумово відстала дитина, казка, психокорекція.

Т. Шульга

– аспірант Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова

ПСИХОКОРРЕКЦИОННЫЙ ПОТЕНЦИАЛ СКАЗКИ В РАБОТЕ С УМСТВЕННО ОТСТАЛЫМИ МЛАДШИМИ ШКОЛЬНИКАМИ

В статье рассмотрены теоретические аспекты исследований по проблеме применения сказки в учебно-воспитательном процессе, представлены данные анкетирования.

Ключевые слова: умственно отсталый ребенок, сказка, психокоррекция.

T. Shulga

– Postgraduate of Dragomanov National Pedagogical University

PSYCHOREMEDIATION POTENTIALITY OF TALE AT WORK WITH MENTAL DEFICIENT PUPILS OF PRIMARY SCHOOL

This article deals with the theoretical aspects of the research in the problems of using the tale at the educational process; the data of polling are produced.

Key words: mental deficient child, tale, psychocorrection.

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок з важливими науковими чи практичними завданнями. Сучасний етап розвитку корекційної освіти передбачає забезпечення інтеграції громадян з порушеннями психічного і фізичного розвитку у спільний загальноосвітній простір, зокрема, актуальності набуває питання соціалізації дітей із розумовою відсталістю у площині особистісно орієнтованої освіти, центром якої є сама людина з її спеціальними освітніми потребами та особливостями розвитку [6, с. 9]. Одним із обумовлюючих факторів успішної соціалізації розумово відсталої дитини є психокорекційний вплив на її особистість, інтелектуальний та мовленнєвий розвиток на початковому етапі навчання у спеціальній допоміжній школі.

Особлива роль у корекції інтелектуально-мовленнєвого розвитку дітей із розумовою відсталістю молодшого шкільного віку належить роботі з казкою. Учні допоміжної школи, в силу інтелектуальних недоліків, стикаються з проблемами в оперуванні отриманою інформацією та її подальшим перенесенням у модифіковані умови, в каузальному обґрунтовуванні власної інтелектуальної діяльності, її адекватній вербалізації [5, с.211].

Дитина з вадами інтелекту за допомогою лексико-семантичних структур казки має позбутися труднощів у зведенні окремих елементів інформації у інтегровану цілісність, проблем встановлення причинно-наслідкових зв'язків, що лежить в основі розуміння цілого, ускладнень, що виникають у процесі формування мовленнєвих дій. Звідси виникає необхідність у вивченні особливостей корекційного впливу на інтелектуально-мовленнєвий і особистісний розвиток розумово відсталої дитини казкового тексту в процесі його активного засвоєння і усвідомленого репродукування.

Аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми і на які спирається автор, виділення невирішених раніше частин загальної проблеми, котрим присвячується означена стаття. Особливості сприймання, засвоєння та репродукування тексту як лінгвістичної одиниці детально вивчені у наукових роботах відомих психологів і лінгвістів: Л.С.Виготського, О.В.Виноградової, М.І.Жинкіна, О.В.Запорожця, Д.Б.Ельконіна, О.О.Леонтьєва, В.І.Лубовського, О.Р.Лурія, Л.А.Венгера, О.М.Соколова, І.А.Зимньої, О.М.Шахнаровича, П.Л.Якобсона та ін.

У дошкільній лінгводидактиці розглянуто питання впливу казкового тексту на мовленнєвий розвиток дитини та подано методичні рекомендації щодо його використання (С.А.Алієва, А.М.Богуш, Н.В.Гавриш, Н.С.Карпинська, А.М.Леушина, Н.Н.Насруллаєва, В.В.Пабат, Ю.А.Руденко, О.П.Усова, О.С.Ушакова, Л.І.Фесенко та ін.).

У практичній психології казка знайшла широкого застосування як технологія психотерапевтичної допомоги людині (І.В.Вачков, А.В.Гнездилов, Х.Дикманн, О.В.Заширинська, Т.Д.Зінкевич-Євстигнеєва, Л.Д.Короткова, Д.Соколов, С.А.Черняєва та ін.).

Проблемі оволодіння навичкою читання, адекватного засвоєння змісту та переказу прочитаного учнями спеціальної школи приділили увагу такі вчені-дефектологи, як Л.С.Вавина, Г.М.Дульнев, Л.В.Занков, Р.І.Лалаєва, А.І.Липкіна, М.М.Нудельман, Б.І.Пінський, В.Г.Петрова, А.А.Смирнова, Є.Ф.Соботович, І.М.Соловійов, Н.К.Сорокіна, Н.М.Стадненко, Н.В.Тарасенко, Ж.І.Шиф.

У дослідженнях В.В.Воронкової, М.Ф.Гнездилова, Г.М.Гусєвої, А.К.Аксьонової, В.–В.А.Озолайте, Л.Г.Торшиної запропоновано методичні засоби і прийоми роботи з літературним текстом, зокрема, з казкою. Вчені вказують на певні труднощі в розумінні змісту казки учнями спеціальної школи, що зумовлені такими характерними рисами казкового тексту, як алегоричність змісту, особливість викладення сюжету, нетиповість зображення персонажів.

Проте на сучасному етапі розвитку спеціальної психології та корекційної педагогіки недостатня увага дослідників приділена питанню особливостей засвоєння та відтворення казкового тексту розумово відсталими дітьми, його впливу на їх емоційно-вольову сферу. Саме використання потужного розвивального та психокорекційного потенціалу казки є одним із найбільш продуктивним засобом корекції пізнавальної діяльності розумово відсталої дитини.

Формулювання цілей статті (постановка завдання). З метою обґрунтування вищенаведених припущень шляхом інтерв'ю-анкетування вчителів-дефектологів початкової ланки Слов'янської спеціальної загальноосвітньої школи-інтернату № 2 було з'ясовано коло читацьких інтересів розумово відсталих учнів, спектр і труднощі застосування казки у процесі реалізації навчально-виховних та корекційних цілей уроку.

Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів.

За даними анкетування можна стверджувати про наявність у розумово відсталих молодших школярів неусвідомленого глибинного інтересу саме до чарівних казок і казок про тварин.

Казці властива інтерактивність, яка базується на механізмах співпереживання та ідентифікації. Школярам з інтелектуальною недостатністю властива більш стійка тенденція до співпереживання, ніж до співчуття, яке є більш тонким і глибинним проявом емпатії [4 с.132]. Діти співпереживають улюбленим героям, ототожнюють себе з ними. Символічна форма, яка присутня у сюжеті, мовностильових засобах, образах та вчинках казкових персонажів органічно аплікується на психологічні та вікові особливості розумово відсталої дитини, викликаючи відносно стійкий інтерес до казки. Коли такий інтерес має місце, він

спрямовує процес сприймання цих дітей, активізує їх уяву, тим самим надаючи необхідне підґрунтя для успішної реалізації корекційних завдань навчально-виховного процесу.

Проте анкетування виявило, що вчителів-дефектологів у постановці цілей уроку, на якому заплановано роботу з казковим текстом, насамперед вирішують низку різнопланових виховних завдань (наприклад, привчати дитину до праці, виховувати ввічливість, добropорядність, повагу до літніх людей, бережно ставитися до живої природи). Як зазначають дослідники, народним творам притаманна різноманітна емоційно забарвлена, образна лексика, яка несе у собі психологічний зміст, установки та оцінки [5, с.13]. Адекватне розуміння змісту казки, сприймання її морально-повчальної складової, зумовлює прояви оціночного ставлення до вчинків і характеру героїв, тим самим надаючи можливість опосередковано, через значення словесних конструкцій, засвоювати моральний досвід.

Щодо корекційного змісту цілей уроку, вчителів зосередили свою увагу на розвитку мовлення дітей (наприклад, робота над зв'язним, описовим, діалогічним мовленням, розширенням лексичного запасу). Розвиток художньо-мовленнєвої діяльності, що зумовлений використанням казки у психокорекційних цілях, стає підґрунтям для активізації діалогічного спілкування з використанням вербальних і невербальних засобів виразності та потребує додаткової корекційної роботи над розкриттям причинно-наслідкових зв'язків, які скриті у змісті казки [1, с.129]. Слухання і розуміння повідомлень, які виходять за межі безпосередньої ситуації спілкування, є для дитини важливим надбанням. Воно дає змогу використовувати мову як основний засіб пізнання дійсності. Враховуючи це, педагог має цілеспрямовано керувати розвитком здібності дитини слухати і розуміти мову літературних текстів [2, с.119].

Однак, не в повній мірі реалізованими залишаються такі напрями корекційної роботи, як розвиток осмисленого сприймання казкового тексту з його подальшим адекватним відтворенням у мовленнєвій діяльності розумово відсталими школярами.

Разом з тим, у відповідях на запитання анкети щодо труднощів у роботі з казкою зазначається, що діти в силу своїх інтелектуальних обмежень не розуміють прихованої головної думки твору, інакше кажучи, її метафоричної складової; не переносять отриманий вербальний досвід у практичну, життєву діяльність.

Розуміння літературного твору має свої особливості порівняно з розумінням реальних об'єктів, що сприймаються безпосередньо. Ці особливості полягають насамперед у тому, що явища, описані у творі, сприймаються опосередковано, через розуміння контексту – змісту слів, мовних конструкцій. Опосередкованість літературного твору залежить також і від того, наскільки в ньому розкрито задум. В одних творах задум розкривається більш повно, в інших не дається зовсім і розкрити його можна тільки осмисливши факти, що описуються, розкривши причинно-наслідкові зв'язки у вчинках персонажів, оцінивши їх [4, с.74].

При роботі з казковими творами необхідно враховувати їх скритий задум, добирати доцільні психолого-педагогічні засоби і прийоми, які б забезпечили корекційну спрямованість педагогічного процесу, надали змогу здійснювати корекцію недоліків пізнавальних процесів, мовленнєвого розвитку та соціально-нормативної поведінки.

Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок у даному напрямку. Виходячи з вищезазначеного, достатньо актуальними та у певній мірі інноваційними постають задачі як дослідження ефективності психолого-педагогічного процесу адекватного сприйняття тексту казки, так і розкриття її корекційного потенціалу в контексті впливу на інтелектуально-мовленнєвий розвиток і емоційну сферу розумово відсталої дитини.

Література

1. Артпедагогика и арттерапия в специальном образовании: [учеб. для студ. сред. и высш. пед. учеб. заведений] / Е.А.Медведева, И.Ю.Левченко, Л.Н.Комиссарова, Т.А.Добровольская. – М.: Издательский центр «Академия», 2001. – 248с.
2. Мухина В.С. Возрастная психология: феноменология развития, детство, отрочество: [учеб. для студ. вузов] / Валерия Сергеевна Мухина. – [изд. 4-е, стереотипное] – М.: Издательский центр «Академия», 1999. – 456с.
3. Рубинштейн С. Я. Психология умственно отсталого школьника: [учеб. пособие для студентов пед. ин-тов по спец. № 2111 «Дефектология»] / Сусанна Яковлевна Рубинштейн. – [изд. 3-е, перераб. и доп.]. – М.: Просвещение, 1986. – 192 с.

4. Стадненко Н.М. Нариси з олігофренопсихології / Стадненко Н.М., Матвеева М.П., Обухівська А.Г. – Кам'янець–Подільській: Кам'янець–Подільський державний педагогічний університет, інформаційно–видавничий відділ, 2002. – 200с.
5. Семенченко И.В. Психолого–педагогическое изучение и коррекция восприятия и понимание невербальной информации младшими школьниками с нарушением интеллектуального развития (на материале сказок): автореф. дис. на соискание уч. степени канд. пед. наук: спец. 13.00.03 «Коррекционная педагогика» / И.В.Семенченко. – Екатеринбург, 2005. – 22с.
6. Синьов В.М. Загальні основи корекційної психопедагогіки (олігофренопедагогіки) / Віктор Миколайович Синьов // Корекційна психопедагогіка. Олігофренопедагогіка: [підручник] / В.М.Синьов. – К.: Вид–во НПУ імені М.П.Драгоманова, 2007. – Ч. I. – 238с.
7. Синьов В. Нова стратегія розвитку корекційної педагогіки в Україні / Віктор Синьов, Андрій Шевцов // Дефектологія. – 2006. – № 2. – С.6–11.

Л. Колеснікова

- ст. викладач кафедри романо-германських мов Горлівського державного педагогічного інституту іноземних мов

УДК 37.013.74

ПРОФІЛАКТИКА АГРЕСІЇ ТА НАСИЛЬСТВА В СУЧАСНІЙ ШКОЛІ НІМЕЧЧИНИ

У статті розглядаються особливості поведінки у дітей шкільного віку, а також проявів дитячої агресії й насильства в сучасних навчальних закладах Німеччини та виявлення можливостей використання німецького досвіду в теорії й практиці вітчизняної освіти.

Ключові слова: агресія, насильство, моральність, профілактика насильства.

Л. Колеснікова

- ст. преподаватель кафедры романо-германских языков Горловского государственного педагогического института иностранных языков

ПРОФИЛАКТИКА АГРЕССИИ И НАСИЛИЯ В СОВРЕМЕННОЙ ШКОЛЕ ГЕРМАНИИ

В статье рассматриваются особенности поведения у детей школьного возраста, проявление детской агрессии и насилия в учебных заведениях Германии и возможности использования немецкого опыта в украинской школе.

Ключевые слова: агрессия, насилие, нравственность, профилактика насилия.

L. Kolesnikova

- senior teacher of roman and german languages department of the Gorlovka State Pedagogical Institute of foreign Languages

AGGRESSION AND VIOLENCE PROPHYLAXIS IN MODERN GERMAN SCHOOL

In the article the peculiarities of children's aggression and violence in educational establishments in Germany and possibilities of using of German experience in Ukrainian school are viewed.

Key words: aggression, violence, morality, prophylaxis of violence.

Постановка проблеми в загальному виді та її зв'язок з важливими науковими та практичними завданнями. Економічна й соціальна нестабільність сьогодення сприяє падінню духовних і моральних цінностей, підвищенню конфліктності, агресивності в соціальних і міжособистісних відносинах. Ці зміни приводять до появи нових соціальних проблем, які в першу чергу позначаються на вихованні, розвитку дітей і підлітків. У школах, на вулиці, домашній обстановці діти зіштовхуються з небаченими проявами жорстокості, що виходить від дорослих і однолітків.

Проблему насильства прийнято вважати психологічною і юридичною. Але говорячи про насильство над дітьми або про акти насилля, що вчинюються дітьми, треба зауважити, що, хоча механізми такої поведінки дитини варто шукати в психології, а методи боротьби із проявами насильства - у юриспруденції, проблемою насильства серед неповнолітніх повинна займатися педагогічна наука, тому що навчання й виховання дитини – прерогатива школи.

Світовий досвід свідчить про те, що за допомогою освітніх технологій (інформаційних, навчальних, соціально-педагогічних й ін.) можна вчасно вирішувати соціальні конфлікти,

здійснювати профілактику різноманітних форм агресії й насильства в суспільстві. Прикладом такого досвіду є педагогічна діяльність по профілактиці агресії й насильства серед неповнолітніх у Німеччині, що містить у собі різні інноваційні ідеї й технології.

Аналіз останніх досліджень і публікацій, у яких започатковане розв'язання даної проблеми і на які спирається автор. При підготовці статті важливе значення мали роботи С. І. Григор'єва, Т.Я. Софонові, О.І. Цимбал, Т.О.Ларіної, В.В. Порохової, К. М. Д. Лагерспетц (Фінляндія) та К.Клетт, Х. Кюна, С. Нойхаос-Енінгер (Німеччина), які досліджують питання девіантної поведінки у дітей шкільного віку, а також прояви дитячої агресії й насильства в сучасних навчальних закладах, реакцію вчителів та батьків на насильницькі дії школярства.

Формування цілей статті (постановка завдання). Мета статті полягає в дослідженні особливостей поведінки дітей та підлітків, форм та причин виникнення агресії та насильства в навчальних закладах України та ФРН і виявленні можливостей використання німецького досвіду в теорії й практиці вітчизняної освіти.

Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням нових наукових результатів. Згідно 1 статті Конституції ФРН достоїнство людини є недоторканим й обов'язок держави поважати й захищати людську гідність. Друга стаття гарантує право громадянина на розвиток особистості, якщо при цьому не порушується це ж саме право в інших громадян держави, а також не суперечить конституційному порядку й моральним законам суспільства. «Кожен громадянин має право на життя й фізичну недоторканість». І це право може бути оскарженим лише на підставі закону. Третя стаття говорить, що всі громадяни держави рівні перед законом. Ніхто не повинен бути обмежений у своїх правах тільки на підставі своєї статі, походження, раси, мови, віросповідання, релігійного або політичного переконань. Фізичні вади людини теж не привід для обмеження її гідності [5].

Якщо Конституція ФРН гарантує кожному громадянину свободу та недоторканість, чому не лише дорослі, але й діти так чи інакше спостерігають прояви насильства в різних ситуаціях повсякдення? Чому виникає занепокоєння серед батьків: яку школу може відвідувати дитина? Де вона буде почуватися безпечно? Чи існує захист проти агресивного оточення?

Уперше зі свідомими проявами насильства дитина знайомиться вже в дитячому садку. Колектив малечі зустрічає «новачка» здебільшого приязно, але майже відразу новий вихованець зіштовхується з таким неодмінним проявом колективу, як боротьба за лідерство, що супроводжується, у першу чергу, насильством над іншими. А ціль цієї зовні непомітної боротьби – досягти лідерства для того, щоб мати перевагу над іншими, диктувати їм свої умови, змушувати підкорятися, під страхом, знову ж таки, насильства [1, с.13].

Школяр(ка) страждає від насилля, якщо він(вона) тривалий час зазнає негативних проявів з боку одного чи багатьох школярів. Негативні вчинки можуть бути вербальними (погрози, глузування тощо), в вигляді фізичних контактів (удари, штовхання та ін.), невербальними та безконтактними (жести, нехтування, вилучення з групи). Але суперництво між двома школярами (школярками) з рівними фізичними та психічними можливостями не може розглядатися як насилля.

На думку К. М. Д. Лагерспетц основними факторами, що провокують жорстокість в учнівському співтоваристві, є:

- внутріособистісна агресивність учнів, що залежить від індивідуальних особливостей. Вона загострюється в період підліткової кризи особистості;
- попередній досвід життєдіяльності школярів, що включає в себе прояви власної агресивності й спостереження аналогічних проявів у найближчому оточенні – у родині, у референтній групі однолітків, в освітніх закладах, що відвідувались раніше;
- недостатній рівень розвитку комунікативних навичок, у тому числі, відсутність прикладів і досвіду ненасильницьких взаємин і знань про власні права;
- традиції шкільного середовища, що провокують і стимулюють жорстокість. До них варто віднести:

а) психоемоційний клімат навчального закладу;

б) «політичну» систему освітнього закладу, що включає агресивні взаємини усередині педагогічного колективу, у тому числі авторитарний стиль керування, відсутність обґрунтованої системи педагогічних і професійних вимог;

г) систему взаємин у середині класного колективу (як референтної групи);

д) наявність загально визнаних соціальних ролей, що включають ролі «жертви» й «хазяїна»;

е) традиції в соціумі, що пропагують засоби масової інформації [3, с.18].

Якщо ми говоримо про насильство, то маємо на увазі не завжди одну й ту саму форму. Ми говоримо про насильство, якщо людина зазнає фізичного, психічного насилля або порушуються її права, також якщо людина завдає шкоди собі, безглуздо псує речі.

Німецькі науковці розрізняють 4 аспекти агресивної поведінки в школі:

а) насильство школярів по відношенню до інших школярів;

б) насильство школярів по відношенню до речей;

в) насильство школярів по відношенню до вчителів;

г) насильство вчителів по відношенню до школярів.

В 2005 році у ряді німецьких шкіл було проведено низку досліджень та виявлено, що жертви насильства й діти, які здійснюють насильницькі дії, однак у своєму баченні ситуації щодо реакції оточуючих їх дорослих. На їхню думку:

- в 65% випадків у початковій школі й 85% в інших навчальних закладах Німеччини вчителі не втручаються в конфлікт.

- батьки жертви й тим більше батьки дитини, яка скоїли акт насильства, не знають про насильницькі дії в дитячому колективі.

- втручання педагогів у конфлікт небажано для обох сторін акту насилля, тому в дитячому середовищі існує негласна установка про умовчування проблеми [4].

Але ми можемо виділити ряд ознак, за якими педагогам буде легше розпізнати потенційну жертву насилля в школі:

- жертва насильства дуже часто висміюється однокласниками, стає об'єктом погроз і злих жартів, при цьому без опору виконує накази-погрози однокласників;

- беручи участь у необразливій метушні однокласників, потенційну жертву штовхають у сторони, при цьому вона не робить опори;

- такі учні насильно втягуються у вербальний конфлікт, у якому вони беззахисні, з якого виходять у сльозах;

- особисті речі (книги, ручки, гроші) учня, який потерпає від насильства, відбирають сильніші однокласники, розкидають, ламають їх;

- на тілі в жертви можливі численні забиті місця, подряпини, синці, а зрозумілих пояснень з приводу наявних ушкоджень учень звичайно не дає;

- такі діти найчастіше одні на перервах, у їдальні, у них немає друзів у класі;

- для участі в командних іграх потенційні жертви вибираються останніми;

- на перервах вони перебувають найчастіше поблизу вчителів або інших дорослих;

- - «жертви» бояться виступати перед аудиторією й поводять себе як невпевнені у собі люди;

- «жертви» здаються безпомічними, нещасними, подавленими, готовими розплакатися в будь-яку мить;

- успішність у таких дітей нестабільна, а пояснити це явище «жертви» не можуть і не хочуть.

При організації профілактики насилля в школі необхідно враховувати два основних напрямки: робота з потенційними агресорами (педагоги, батьки, школярі) і робота з потенційними жертвами (ті ж самі групи). Третім важливим блоком у цій системі повинна стати діяльність по формуванню психоемоційного клімату навчального закладу, що включає систему взаємин між усіма суб'єктами освітнього процесу. Основним результатом проведення профілактичної роботи з попередження насильства в школі є формування безпечного середовища, тобто таких умов, при яких зведений до мінімуму вплив факторів, що провокують насильство, і знижена потреба прояву будь-якої агресії. У цьому сенсі особливе значення мають заходи, спрямовані на зміцнення колективу школи [2, с.7].

Також у результаті роботи ряду міжнародних конференцій, присвячених проблемам насильства, були визначені деякі шляхи вирішення даного питання. У числі начальних пунктів можна виділити наступні:

- перегляд цінностей, що персоніфікують насильство: культ сили й переможців, конкуренцію, поняття «честі»;
- підвищити суспільну значимість батьківства;
- змінити ставлення до жорстоких агресивних видів спорту, як, наприклад, бокс і хокей, а так само протестувати проти їхнього просування в засобах масової інформації й у вихованні хлопчиків, як у родині, так і в школі й т.д. [4].

Дослідження свідчать, що насильство - це засвоєна модель поведінки, а від агресивної поведінки можна відрадити. Школи є найбільш підходящим місцем для навчання толерантності. Шкільний персонал, який уважно ставитиметься до ознак фізичної, емоційної й психологічної травми, першим може захистити дітей, які піддаються насильству. Принаймні, на своїй території школи можуть створити умови й забезпечити необхідну підтримку, що дозволяють учням випробувати на собі, навчитися й відробити на практиці принципи й методи ненасильницької діяльності. Наприклад, освітні програми можуть протистояти культурним нормам, що сприяють агресивній поведінці стосовно жінок або етнічним та релігійним меншостям, вони можуть формувати погляди й навички, що сприяють повазі прав людини, демократії, міжкультурному порозумінню, терпимості й солідарності.

Висновки й перспективи подальших розвідок у даному напрямку. Ситуація в німецьких школах відображає загальний стан суспільства. Школи не можуть тільки самотужки вирішити проблеми насильства. Ефективність профілактичної роботи в Німеччині забезпечується завдяки використанню сукупності методів і технологій, комбінуванню роботи в навчальних та позашкільних освітніх закладах. Для того, щоб попередити агресивну поведінку учнів, треба сформувати безпечне освітнє середовище.

Література

1. Баньєкина С. Конфликты в школе – можно ли их избежать? /С.Баньєкина // Воспитание школьников. – 1997. – №2. – С. 13
2. Фопель К. Руководство по предупреждению насилия над детьми. / К. Фопель //Директор школы. – 2000. – № 6. – С. 5-10
3. Чичварина Т. Выявление и предупреждение конфликтов. / Т.Чичварина //Воспитание школьников. – 2008. – №9. – С. 18
4. Klett K. Gewalt an Schulen. Eine deutschlandweite Online-Schülerbefragung zur Gewaltsituation an Schulen. Inaugural-Dissertation zur Erlangung des Doktorgrades der Philosophischen Fakultät der Universität zu Köln /K.Klett// [Електронний ресурс] Режим доступу <http://www.bildungserver.de/dgf/zeitschriften.html>
5. Neuhaus-Ehninger S. Moralische Erziehung in der Schule / S. Neuhaus-Ehninger // [Електронний ресурс] Режим доступу: <http://www.bildungsstudio.de/geuting/bildungsstudien.html>

Р. Гайворонський

– асистент Української інженерно-педагогічної академії

УДК 159.9

ОСОБЛИВОСТІ ПРОЯВУ ЗАХИСНИХ МЕХАНІЗМІВ У МІЖОСОБИСТІСНИХ КОНФЛІКТАХ У ЮНАЦЬКОМУ ВІЦІ

В статті досліджується проблема прояву захисних механізмів у міжособистісних конфліктах у юнацькому віці. На матеріалі вивчення психологічної літератури автор проводить теоретичний аналіз і експериментальне дослідження особливостей впливу захисних механізмів на міжособистісні конфлікти у юнацькому віці.

Ключові слова: психологічний захист, захисні механізми, міжособистісні конфлікти.

Р. Гайворонський

– асистент Украинской инженерно-педагогической академии

ОСОБЕННОСТИ ПРОЯВЛЕНИЯ ЗАЩИТНЫХ МЕХАНИЗМОВ В МЕЖЛИЧНОСТНЫХ КОНФЛИКТАХ В ЮНОШЕСКОМ ВОЗРАСТЕ

В статье исследуется проблема проявления защитных механизмов в межличностных конфликтах в юношеском возрасте. На материале изучения психологической литературы

автор проводит теоретический анализ и экспериментальное исследование особенностей влияния защитных механизмов на межличностные конфликты в юношеском возрасте.

Ключевые слова: *психологическая защита, защитные механизмы, межличностные конфликты.*

R. Gaivoronskiy

– assistant of Ukrainian engineer pedagogical academy

FEATURES OF DISPLAY OF PROTECTIVE MACHINERIES IN INTERPERSONALITY CONFLICTS IN YOUTH AGE

In the article the problem of display of protective machineries in interpersonally conflicts in youth age is explored. On material of study of psychological literature an author conducts the theoretical analysis and experimental research of features of influencing of protective machineries on interpersonally conflicts in youth age.

Keywords: *psychological defense, protective machineries, interpersonally conflicts.*

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок з важливими науковими та практичними завданнями. Міжособистісні конфлікти є складовою частиною людського життя. Навряд чи знайдеться така людина, яка зможе впевнено затвердити, що в її суспільному досвіді не мав місця жоден випадок конфліктної ситуації. Міжособистісні конфлікти виникають у будь-якій сфері суспільних відносин. Особливо це є актуальним у періоди зміни життєвої ситуації та кризові періоди розвитку особистості. Юнацький вік характеризується докорінною зміною у сфері міжособистісних відносин, що безумовно викликає появу міжособистісних конфліктів.

В основі конфліктів полягають суб'єктно-об'єктні протиріччя, причиною яких є несумісні інтереси, потреби та цінності. Але при аналізі причин виникнення міжособистісних конфліктів виявляється, що для їх розуміння однієї несумісності інтересів, потреб та цінностей є недостатньо. Існує ще й внутрішній глибинний аспект, що спонукає людину діяти нерационально, неадекватно об'єктивній дійсності. Це дія механізмів психологічного захисту.

Психологічний захист - це спеціальна система стабілізації особистості, спрямована на огороження свідомості від неприємних, травмуючих переживань, пов'язаних із внутрішніми і зовнішніми конфліктами, станами тривоги і дискомфорту. Механізми психологічного захисту діють підсвідомо, їх дія характеризується перекручуванням, видозміною інформації, ситуації реальної дійсності, що безумовно сприяє виникненню міжособистісних конфліктів.

Аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми, і на які спирається автор. Проблемою міжособистісних стосунків як у вітчизняній, так і у зарубіжній психології займались О.В. Осіпова, Л.А. Петровська, Я.Л. Коломінський, Є.Л. Доценко, П. Бурд'є, Т.Лірі, Д. Хопс, Р. Пауерс.

Проблеми психологічних бар'єрів у міжособистісних стосунках досліджували Б.Д. Паригін, В.Н. Куніцин, Є.В. Залюбовська, Ю.А. Мінджерітська та ін.

Особливості впливу емоційних станів на міжособистісні конфлікти висвітлюються в дослідженнях Ф. Зімбардо, К.Ізарда, В.Л. Левіна, І.А. Сікорського, А.Б. Добровіча, Дж. Чіка, В.Н. Єфремова та ін.

Проблемами захисних механізмів зацікавились З. Фрейд, А. Фрейд, К. Еллерс, В.І. Журбін, А.У. Параш, А.А. Налчаджян, К. Роджерс, Р. Плутчик, Т.С. Яценко, Б.Д. Мак-Кей, Д. Дінкмейер, Є.С. Калмикова, І.Д. Стойкоє та ін.

Підсумовуючи вищесказане, можна зробити висновок, що проблема впливу захисних механізмів на міжособистісні конфлікти в юнацькому віці є актуальною та потребуючою детального теоретичного й експериментального вивчення.

Формулювання цілі статті (постановка завдання). Метою статті є експериментальним шляхом встановити особливості впливу захисних механізмів на міжособистісні конфлікти в юнацькому віці.

Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів. Уперше поняття «захист» З. Фрейд використав у 1894 році у своїй роботі «Захисні нейропсихози». За його первісними уявленнями, механізми психологічного захисту є

уродженими, запускаються в екстремальній ситуації і виконують функцію «зняття внутрішнього конфлікту», тобто виступають як засіб вирішення конфлікту між свідомістю і несвідомим.

Свої фундаментальні положення про захист З.Фрейд сформулював у процесі лікування хворих неврозами. В основі цієї хвороби лежить переживання людиною внутрішнього конфлікту – зіткнення особливо значимих відносин особистості із суперечними їм обставинами життєвої ситуації. Нездатність людини вирішити такий конфлікт викликає зростання внутрішнього напруження і дискомфорту. З.Фрейд показав, що в цей важкий для людини момент активізуються спеціальні психологічні механізми захисту, що огорожують свідомість людини від неприємних, травмуючих переживань. Включення механізмів захисту супроводжується суб'єктивним відчуттям полегшення – зняття напруги. Згодом захисні механізми стали розглядатися не тільки як елемент психіки людей, схильних до невротичних реакцій чи страждаючих неврозами, але і як функції «Я» – свідомої частини особистості будь-якої людини. При загрозі цілісності особистості саме захисні механізми відповідають за її інтеграцію і пристосування до реальних обставин.

Анна Фрейд зробила спробу узагальнити і систематизувати знання про механізми психологічного захисту, що накопилися до середини 40-х років ХХ століття. А.Фрейд підкреслювала оберігаючий характер захисних механізмів, указуючи, що вони запобігають дезорганізації і розпаду поведінки, підтримують нормальний психічний статус особистості. У базову концепцію батька вона внесла певні корективи: акцентувалася роль механізмів захисту у вирішенні зовнішніх (соціогенних) конфліктів, а самі механізми розглядалися не тільки як прояв уроджених задатків, але і як продукти індивідуального досвіду і мимовільного навчання. Було сформоване уявлення про те, що набір захисних механізмів індивідуальний і характеризує рівень адаптованості особистості. І нарешті, вона дала першу розгорнуту дефініцію захисних механізмів: «Захисні механізми – це діяльність «Я», що починається, коли «Я» піддане надмірній активності спонукань або відповідних їм афектів, що представляють для нього небезпеку. Вони функціонують автоматично, не узгоджуючись зі свідомістю». Великий внесок у вивчення психологічного захисту і розробку методів її тестування (тобто виміру внеску кожного механізму в репертуар захисту даної людини) уніс **Р. Плутчик**. Його основна ідея полягає в тім, що механізми психологічного захисту є похідними емоцій, а емоції визначаються як базові засоби адаптації. Р.Плутчик виділяє вісім базових адаптивних реакцій (інкорпорація, відкидання, протекція, руйнування, відтворення, реінтеграція, орієнтація, дослідження), що, з його погляду, виступають як прототипи восьми базових емоцій (страх, гнів, радість, сум, прийняття, відраза, чекання, подив). Крім того, він звернув увагу на те, що захисні механізми характеризуються протилежністю (біполярністю) у тій мірі, у якій є полярними емоції, що лежать в їхній основі (радість – сум, страх – гнів, прийняття – відраза, чекання – подив). Таким чином, вісім базових механізмів він зводить до чотирьох пар: реактивне утворення – компенсація, придушення – заміщення, заперечення – проекція, інтелектуалізація – регресія. Оскільки захисні механізми є похідними емоцій, то вони, за аналогією з емоціями, класифікуються на базові (заперечення, витискування, регресія, компенсація, проекція, заміщення, інтелектуалізація, реактивне утворення) і вторинні (до їх числа відносяться всі інші).

Сучасний український дослідник **Тамара Семенівна Яценко** вважає, що психологічні захисні механізми функціонують у певній цілісній і досить динамічній системі, індивідуально неповторній для кожного суб'єкта. Системність є провідною характеристикою психологічних захистів.

Завдання захистів може трактуватись двояким шляхом: з одного боку, зберегти незмінними й задовольнити інфантильні інтереси «Я», а з іншого – забезпечити захист «Я» в сучасних умовах життєдіяльності суб'єкта.

Т.С. Яценко виділяє два дуже важливі види захистів: базові захисти і ситуативні (периферійні) захисти.

У базових захистах осідає весь інфантильний емоційно значимий досвід суб'єкта, пов'язаний із «людьми дитинства». Ці люди визначаються наявністю до них первинних лібідіозних потягів (або, навпаки, мортидіозних виштовхувань), які несвідомо програмують актуальну поведінку. Ця система виражається в певній логіці несвідомого, яка є когнітивною базою психічних захистів. Когнітивний рівень захистів характеризується системними

якостями, що не усвідомлюються суб'єктом. Вони підкорюються єдиному механізмові: "від слабкості до сили".

Ситуативні (периферійні) захисти здійснюють функції проміжного ланцюга між базовими захистами та об'єктивною реальністю. Ситуативні захисти і форми їх прояву є невичерпними через індивідуальну варіативність.

Механізми захисту, відкриті З.Фрейдом, Т.С.Яценко відноситься до форм прояву периферійних захистів. Що ж до базових захистів, то вони взагалі не підлягають будь-якій категоризації. Їм властива неповторність, зумовлена логікою несвідомого, яка визначає глобальні захисні настановлення суб'єкта

Існує достатня кількість визначень поняття "конфлікт", починаючи від словника української мови і до теоретичних досліджень вітчизняних та закордонних спеціалістів в області конфліктології.

У "Словнику української мови" поняття "**конфлікт**" пояснюється як "зіткнення протилежних сторін, думок, сил, серйозне розходження, відкрита суперечка".

В наш час склалось два підходи до розуміння конфлікту. При одному конфлікт визначається як зіткнення сторін, думок, сил, тобто досить широкий. При такому підході конфлікти мають місце і в неживій природі. Інший підхід полягає у розумінні конфлікту як зіткнення протилежних цілей, зацікавлень, позицій, думок, поглядів опонентів. Тут припускається, що суб'єктом конфліктної взаємодії може бути або окрема особа, або група людей.

Наприклад, академік В.Н.Кудрявцев у колективній монографії дає наступну трактовку даного поняття: "**конфлікт** – прояв об'єктивних чи суб'єктивних протиріч, що виражаються у протиборстві сторін".

У підручнику з конфліктології А.Я.Анцупова **конфлікт** визначається як "гострий засіб вирішення протиріч, що мають значення та виникають у процесі взаємодії, і звичайно супроводжуються негативними емоціями".

У посібнику з кадрової роботи В.Р.Весніна під "**конфліктом** пропонується розуміти зіткнення протилежно спрямованих тенденцій у психіці окремої людини, у взаємовідносинах людей та їх формальних і неформальних об'єднань, що обумовлено різницею у поглядах, позиціях та інтересах".

Причинами зіткнення можуть бути різноманітні проблеми життя: матеріальні ресурси, найважливіші життєві установки, владні повноваження, статусно-рольові відмінності у соціальній структурі, особистісні (емоційно-психологічні) відмінності тощо. Конфлікти охоплюють усі сфери життєдіяльності людей, усю сукупність соціальних відносин, соціальної взаємодії. Конфлікт, по-суті, являє собою один із видів соціальної взаємодії, суб'єктами та учасниками якої виступають окремі індивіди, великі й малі соціальні групи та організації. Конфліктна взаємодія передбачає протиборство сторін, тобто дії, що спрямовані один проти одного.

В основі конфлікту полягають суб'єктно-об'єктні протиріччя, але ці два явища не слід ототожнювати. Протиріччя можуть існувати довгий період і не переростати у конфлікт. Тому необхідно мати на увазі, що в основі конфлікту полягають лише ті протиріччя, причиною яких є несумісні інтереси, потреби та цінності. Такі протиріччя, як правило, трансформуються у відкриту боротьбу сторін, у реальне протиборство.

Експериментальне дослідження проводилося на базі Слов'янського державного педагогічного університету. Виборку склали студенти першого курсу психологічного факультета у кількості 50 осіб.

На основі проведеного експериментального дослідження можна стверджувати, що домінуючими видами психологічного захисту в юнацькому віці є регресія, компенсація та заперечення. Ці види психологічного захисту проявляються у вибірці на високому рівні. Регресія становить 89%, компенсація – 74%, заперечення – 68%.

Аналіз особливостей реагування в конфліктній ситуації дає підставу вважати, що провідною стратегією поведінки у конфліктній ситуації в юнацькому віці є компроміс. До компромісного варіанту вирішення конфлікту прагнуть 52% юнаків та дівчат нашої вибірки. Стратегію суперництва та співробітництва в конфліктній ситуації обирають 26% юнаків та дівчат. Нехтувати власними інтересами заради інтересів іншого, тобто пристосовуватись, здатні лише 10% вибірки. Стратегія уникнення характерна лише для 5% юнаків та дівчат.

Проаналізувавши результати дослідження стійкості особистості до конфліктів, можна стверджувати, що в юнацькому віці здатність особистості протистояти конфліктам проявляється на середньому рівні. Середній рівень стійкості до конфліктів демонструють 47% юнаків та дівчат нашої вибірки. Рівень виявленої конфліктності, тобто низьку здатність протистояти конфліктам, виявлено у 32% вибірки. Високий рівень стійкості до конфліктів мають 21% юнаків та дівчат. Високий рівень конфліктності, тобто нездатність особистості протистояти конфліктам, виявлено не було.

В результаті проведеного аналізу експериментального дослідження міжособистісних відносин в юнацькому віці можна зробити висновок, що для цього віку притаманною є орієнтація на дружелюбність у відносинах з оточуючими. Для юнаків та дівчат нашої вибірки характерним є альтруїстичний і дружелюбний типи ставлення до оточуючих. Вони мають високий рівень прояву: 26% і 21% відповідно. Також у вибірці спостерігались прояви авторитарного (21%) та підозріливого (11%) типів ставлення особистості до оточуючих.

З метою виявлення зв'язку між параметрами дослідження проводимо кореляційний аналіз та обчислюємо коефіцієнт лінійної кореляції Пірсона (r_{xy}).

Необхідно з'ясувати, чи є кореляційний зв'язок між такими параметрами, як: регресія, компенсація та заперечення, з одного боку, і стійкістю до конфліктів, суперництвом, співробітництвом, компромісом, уникненням, пристосуванням, домінуванням, підкоренням, дружелюбністю та ворожістю, з іншого боку.

У результаті проведеного кореляційного аналізу можна стверджувати :

1. Між такими параметрами, як стійкість до конфліктів і регресією існує обернений кореляційний зв'язок ($r_{xy} = -0,49$; при $p \leq 0,01$), тобто при збільшенні стійкості до конфліктів зменшуються прояви регресії. На основі цих даних можна стверджувати, що чим вищою є здатність людини в юнацькому віці протистояти виникненню конфліктів, тим меншою є потреба повертатись до ранніх періодів життя, більш безпечних та приємних, і демонструвати неадекватні, непродуктивні дитячі моделі поведінки.

2. Між орієнтацією на домінування у міжособистісних відносинах і регресією існує обернений кореляційний зв'язок ($r_{xy} = -0,51$; при $p \leq 0,01$), тобто при збільшенні домінування у міжособистісних відносинах зменшуються прояви регресії. Ці дані дають нам підставу вважати, що чим більше юнаки та дівчата демонструють домінування у міжособистісних відносинах, чим міцнішою є їхня позиція, чим сильніше реалізується їхня потреба у владі, тим менше вони застосовують регресію як механізм Ego-захисту.

3. Між ворожим ставленням до оточуючих і регресією існує прямий кореляційний зв'язок ($r_{xy} = 0,40$; при $p \leq 0,01$), тобто при збільшенні ворожості у ставленні до оточуючих збільшуються прояви регресії. Це свідчить про те, що схильність людини бачити в оточуючих ворогів, які є потенційними носіями зла, активізує дію регресії, яка проявляється у формах поведінки, притаманних більш раннім періодам розвитку людини.

4. Між такими параметрами, як стійкість до конфліктів і компенсацією існує прямий кореляційний зв'язок ($r_{xy} = 0,40$; при $p \leq 0,01$), тобто при збільшенні здатності протистояти конфліктам збільшуються прояви компенсації. Таким чином, можна стверджувати, що чим вищою є здатність особистості протистояти конфліктам, тим частіше проявляється спроба людини замінити реальний або уявний недолік іншою якістю, частіше за все шляхом фантазування або привласнення якостей іншої особистості.

5. Між орієнтацією на домінування у міжособистісних відносинах і компенсацією існує прямий кореляційний зв'язок ($r_{xy} = 0,50$; при $p \leq 0,01$), тобто при збільшенні домінування у міжособистісних відносинах збільшуються прояви компенсаторного механізму Ego-захисту. Отже, можна сказати, що здатність людини доминувати та збільшення цієї тенденції породжують активне прагнення привласнювати уявні або реальні якості іншої людини.

6. Між дружелюбним ставленням до оточуючих та компенсацією існує прямий кореляційний зв'язок ($r_{xy} = 0,63$; при $p \leq 0,01$), тобто чим більше проявляється дружелюбне ставлення до оточуючих, тим більше проявляється і механізм компенсації. Це означає, що при збільшенні дружелюбності у ставленні до оточуючих має місце активізація компенсаторного механізму захисту, тобто потреба заміни власного недоліка іншою якістю певної людини або вигаданою якістю.

7. Між такими параметрами, як домінування у міжособистісних відносинах і запереченням існує прямий кореляційний зв'язок ($r_{xy} = 0,54$; при $p \leq 0,01$), тобто при збільшенні домінування збільшуються прояви заперечення як механізму Его-захисту. Це говорить про те, що чим більше індивід відчуває домінування відносно оточуючих, тим більше проявляється тенденція до несприйняття зовнішньої реальності, яка може завдати шкоди внутрішньому світу людини.

8. Між дружелюбністю у ставленні до оточуючих та запереченням існує прямий кореляційний зв'язок ($r_{xy} = 0,72$; при $p \leq 0,01$), тобто при збільшенні дружелюбного ставлення до оточуючих збільшуються прояви заперечення. Таким чином, чим більше юнаки та дівчата відчувають дружелюбність відносно оточуючих, тим більше проявляється захисний механізм заперечення, що проявляється у блокуванні загрозової інформації на рівні сприйняття та недопущенні зовнішньої реальності у свідомість.

9. Між ворожим ставленням до оточуючих та запереченням існує обернений кореляційний зв'язок ($r_{xy} = -0,50$; при $p \leq 0,01$), тобто при збільшенні ворожості у ставленні до оточуючих зменшуються прояви заперечення. На основі цих даних можна стверджувати, що тенденція до заперечення, несприйняття травмуючої реальності зменшується при домінуванні ворожого ставлення до оточуючих.

10. Між стратегією уникнення та запереченням існує обернений кореляційний зв'язок ($r_{xy} = -0,41$; при $p \leq 0,01$), тобто при збільшенні частоти використання стратегії уникнення в ситуації міжособистісних конфліктів зменшуються прояви заперечення. Отже, заперечення як захисний механізм Его втрачає свою актуальність, якщо юнаки та дівчата при міжособистісних конфліктах використовують стратегію уникнення, тобто як не прагнуть до співробітництва, так і не намагаються досягти власної мети.

Висновки. підсумовуючи усе вищесказане, необхідно зазначити, що індивіди, які мають провідним механізмом Его-захисту регресію, демонструють низьку стійкість до конфліктів, низький рівень прояву домінування у міжособистісних відносинах та високий рівень ворожості у ставленні до оточуючих.

Індивіди, домінуючим захисним механізмом яких є компенсація, мають високий рівень стійкості до конфліктів, високий рівень домінування у міжособистісних відносинах і високий рівень дружелюбності у ставленні до оточуючих.

Індивіди, які проявляють високий рівень заперечення, стійкі до конфліктів, мають високий рівень домінування у міжособистісних відносинах, високий рівень дружелюбності у ставленні до оточуючих, рідко демонструють ворожість щодо навколишніх та рідко звертаються до стратегії уникнення в конфліктних ситуаціях.

Література

1. Анцупов А.Я., Шипилов Л.И. Конфликтология. – М.: ЮНИТИ, 2001 – 551 с.
2. Дмитриев А.В. Конфликтология. – М.: Гардарики, 2000. – 320 с.
3. Дмитриев Л.И., Кудрявцев В.Н., Кудрявцев Н.В. Введение в общую теорию конфликтов. – М., 1993. – 312 с.
4. Фрейд А. Психология Я и защитные механизмы. – М.: Педагогика Пресс, 1993. – 140 с.
5. Фрейд З. Введение в психоанализ. Лекции. – СПб.: Питер, 2002. – 384 с.
6. Фрейд З. Либи́до. – М.: Гуманитарий, 1996. – 476 с.
7. Штроо В.А. Защитные механизмы: от личности к группе // Вопросы психологии. – 1998. - № 4. – С. 54 – 61.
8. Яценко Т.С., Кмитт Я.М., Алексеенко Б.Н. Активное социально-психологическое обучение: теория, процесс, практика. – Хмельницкий: Издательство НАПВУ; М.: Издательство СИП РИА, 2002. – 729 с.
9. Яценко Т.С. Психологічні основи групової психокорекції. – К.: Либідь, 1996. – 264 с.

Л. Дейніченко

– доцент, кандидат педагогічних наук, СДПУ

Ю. Чміль

– студентка 5 курсу психологічного факультету СДПУ

УДК 316.483:316. 613.4:616.891 – 053.6

МІЖСОБИСТІСНІ КОНФЛІКТИ ЯК ЧИННИК НЕВРОТИЗАЦІЇ У ПІДЛІТКІВ

Розглядаються теоретичні основи проблеми конфліктів в історії наукової психології, розкриті причини виникнення неврозів у старших підлітків, розкриті взаємостосунки між частотою конфлікту і типів конфліктної поведінки з проявами невротичних станів у підлітків.

Ключові слова: міжособистісні конфлікти, невротичні стани у старших підлітків.

Л. Дейніченко

доцент, кандидат педагогічних наук, СДПУ

Ю. Чміль

студентка 5 курсу психологічного факультету СДПУ

МЕЖЛИЧНОСТНЫЕ КОНФЛИКТЫ КАК ФАКТОР НЕВРОТИЗАЦИИ У ПОДРОСТКОВ

В статье анализируются теоретические основы проблемы конфликтов в истории научной психологии, раскрыты причины возникновения неврозов у старших подростков, что обусловлено особенностями их межличностных отношений; раскрыты взаимосвязи между частотой конфликта и типов конфликтного поведения с проявлениями невротического состояния у подростков.

Ключевые слова: конфликтное поведение, межличностные отношения подростков, уровень конфликтности, невротическое состояние (невротические состояния у старших подростков).

L. Deinichenko

Associate Professor Candidate of Pedagogical SSPU

Y. Chmil

5-year-student of Psychological Faculty SSPU

INTERPERSONAL CONFLICTS AS NEUROTIC FACTOR AMONG TEENAGES

The article analyses the theoretical basis on the problems of conflicts in the history of scientific psychology. It reveals the causes of the origin of neurosis among teenagers which are conditioned by the peculiarities of their interpersonal relationships. The article exposes interrelations between the frequency of conflicts and the types of conflicting behaviors with the manifestation of a neurotic condition among teenagers.

Key words conflicting behaviors teenagers interpersonal relationships level of conflict neurotic condition.

Постановка проблеми. Висока насиченість сучасного життя конфліктами, своєрідність кожного з них, надмірна кількість емоцій і переживань, викликаних неправильним трактуванням самого конфлікту або дій його учасників, невміння адекватно виходити з конфліктних ситуацій, використання непродуктивних форм реагування на конфлікти - все це створює конфліктогенність особистості, суспільства, спричиняє розвиток психосоматичних захворювань, неврозів, неадекватних психологічних захистів і стереотипів поведінки.

Зростання напруженості у сучасному суспільстві обумовлює збільшення міжособистісних конфліктів у колективах підлітків та необхідність їх всебічного вивчення з метою подолання негативних наслідків та використання позитивних можливостей для розвитку особистості. Насамперед, це стосується міжособистісних відносин. Саме у міжособистісній взаємодії підлітків найчастіше виникають конфліктні ситуації, які супроводжуються відчуженням, напруженням, дискомфортом, стресом та нерідко

призводять до неврозів.

Аналіз останніх досліджень. Аналіз наукових досліджень дає змогу стверджувати, що прояви неврозів у підлітків розглядалися в роботах В.В. Лебединського, О.І. Захарова, В.І. Гарбузова, Г. Еберлейна, А.Є. Личко, Н.Ю. Максимової тощо. Існують різні точки зору щодо визначення причин виникнення неврозів у підлітковому віці. Так, В.В. Лебединський у своїх дослідженнях спирався на рівневий підхід до патології емоційної системи, де кожний з рівнів пов'язаний із ступенем активності та взаємодії дитини з навколишнім середовищем. О.І. Захаров вважав, що одним з першочергових факторів виникнення неврозів у дітей і підлітків є порушення міжособистісної взаємодії з однолітками, конфлікти та психологічна напруга.

Вивченням проблеми конфліктів займалися такі відомі вітчизняні та зарубіжні вчені, як М. І. Могилевський, А. Я. Анцупов, А.І. Шипілов, С.В. Баклановський, С.М. Ємельянов, З. Фрейд, А. Адлер, К. Хорні, Е. Фромм, К. Лоренц, К. Левін, Д. Креч, Д. Доллард, Л. Берковитц, Н. Міллер, Д. Морено.

Мета статті полягає в дослідженні різних теоретичних підходів до проблеми конфліктів у психологічній науці, вивчення зв'язків частоти та типів конфліктної поведінки з проявами невротичних станів підлітків та розробкою методів їх корекції.

Конфлікти супроводжуються непорозумінням, образами, зіпсованими стосунками, стресами, почуттям незадоволеності. Саме цьому конфлікти, як психологічний феномен, привертала увагу багатьох дослідників у роботах яких представлені різні підходи. Зигмунд Фрейд створив одну з перших концепцій людської конфліктності - теорію психоаналізу. Причини міжособистісних конфліктів він вбачав у сфері несвідомого.

Американські психологи К.Хорні та Е.Фромм розширили розуміння конфлікту в соціальному контексті. Так, К. Хорні основною причиною конфліктів між індивідом та його оточенням вважала недолік доброзичливості з боку близьких людей, у першу чергу батьків. На думку Е. Фромма конфлікти виникають через неможливість реалізувати в суспільстві особистісні прагнення і потреби.

Аналіз психолого-педагогічної літератури свідчить, що наслідком міжособистісних конфліктів є прояв невротичних станів у старших підлітків. Нервова система підлітка не може впоратися з емоційною напругою та суперечками, які породжують жорстокість, брутальність, хамство, озлобленість у групових та міжособистісних стосунках. До факторів, що сприяють виникненню неврозів, зараховують специфічні особливості особистості, а саме: інфантилізм, невропатію, психопатичні риси характеру тощо. Тому важливо не тільки знати про міжособистісні конфлікти, а й уміти конструктивно їх вирішувати. Особлива увага при цьому приділяється підліткам, бо вони ще можуть змінити свою поведінку, навчитися знімати стрес, правильно виражати гнів, розуміти причини неврозів та уміло їх долати.

Сучасні дослідження свідчать, що труднощі в організації гармонійних взаємин в учнівському колективі обумовлені багатьма причинами: індивідуально-психологічними особливостями учнів; характером міжособистісних контактів (негативне ставлення один до одного, егоїзм, відсутність взаємопорозуміння тощо); особливостями ситуації взаємодії (недоліки в організації навчально-виховного процесу, низький рівень включення у взаємодію, різні мотиви спілкування і тощо).

Експериментальне дослідження проводилося в гімназії №1 м. Барвінкову, Харківської області. Вибірку склали 50 підлітків: 27 хлопців і 23 дівчини. Вікові параметри - 13-15 років. Під час дослідження ми використовували такі методики: експрес – діагностика схильності до конфліктів К. Томаса, вивчення стилю і структури міжособистісних стосунків та їх особливостей Т.Лірі, виявлення рівня невротизації особистості за методикою Л. І. Вассермана, діагностика домінуючих аспектів прояву невротичних розладів у дітей (методика ДОН) та метод анкетування спрямований на виявлення частоти конфлікту.

Результати дослідження свідчать, що домінуючим стилем особистісної поведінки під час конфлікту в колективі підлітків є суперництво, що становить 34% (діти застосовують всі можливі зусилля для того щоб домогтися бажаного). Середній рівень - співробітництво (18%), та компроміс (20%), що говорить про здатність деяких учнів знаходити альтернативні вирішення конфліктних ситуацій. Низький рівень охоплює уникнення (16%) та пристосування (10%), що свідчить про відсутність тенденції досягнення власних цілей та кооперації.

Під час дослідження, спрямованого на вивчення стилю і структури міжособистісних

стосунків було виявлено що у більшості підлітків (34%) - агресивний тип цих стосунків. Таким підліткам, як правило, властиво проявляти упертість, наполегливість в досягненні цілей, енергійність, різкість в оцінці інших, жорстокість, нестриманість та агресивність. Саме тому у таких підлітків може проявлятися такий вид нервових розладів, як невроз. Авторитарний тип спостерігали у 22% підлітків, які виявляли нетерплячість до критики, переоцінку особистісних можливостей, риси деспотизму. Необхідно зауважити, що залежним типом характеризуються 24% підлітків вони постійно чекають допомоги та поради від інших, довірливі, слухняні, невпевнені в собі, тривожні, не мають своєї точки зору стосовно різноманітних.

Більшості випробуваних властивий високий рівень невротизації (30%), що свідчить про виражену емоційну збудливість, у результаті якої з'являються негативні переживання (тривожність, занепокоєння, дратівливість); про безініціативність, що формує переживання, пов'язані з незадоволеністю бажань; про труднощі в спілкуванні; про соціальну боязкість і залежність. До домінуючих показників прояву неврозів у підлітків належать такі: порушення поведінки (30%), вегетативні розлади (20%), що виявляється, як правило, в агресивності, непокорі, антидисциплінарних вчинках, що і є наслідком самої підліткової віку. Основна суть проблеми полягає в тому, що в дітей вегетативні розлади, висуваючись на перший план, можуть маскувати невротичну симптоматику. Слід зазначити, що багато підлітків потрапляючи під залежність від фізичного стану, починають нервувати та звинувачувати себе в неповноцінності

У результаті експериментального дослідження, спрямованого на визначення частоти конфліктів між підлітками, було виявлено, що 22% підлітків мають дуже високий рівень конфліктності. Вони не здатні до конструктивного вирішення своїх проблем не вміють або навіть не хочуть прийти до порозуміння у взаємостосунках; 36% мають високий рівень конфліктності, такі підлітки мають схильність до суперечок, для них важливо в будь-якій ситуації займати керуючу позицію; 24% мають середній рівень конфліктності, що свідчить про здатність підлітків до адекватного сприйняття конфліктної ситуації, вихід із якої вони здатні знайти самостійно, але він не завжди конструктивний та прийнятний для кожної із конфліктуючих сторін; 18% дітей мають низький рівень конфліктності, такі підлітки намагаються уникати конфліктів з однолітками та здатні до мирного порозуміння під час суперечок.

Кореляційний аналіз показав, що виявлено взаємозв'язок частоти та типів конфліктної поведінки з проявами невротичних станів.

Показник «частоти конфліктності» має пряму кореляцію з показником рівня «невротизації» $r = 0,83$ ($P < 0,05$), це свідчить про те, що чим частіше підлітки конфліктують між собою, тим більше рівень невротизації.

Показник такого стилю поведінки як суперництво прямо корелює з рівнем невротизації $r = 0,30$ ($P < 0,01$) підлітки, які прагнуть домогтися своїх інтересів на шкоду іншому, мають схильність до вираженої емоційної збудливості (тривожність, занепокоєння, дратівливість); труднощі в спілкуванні, соціальну боязкість і залежність.

Показник рівня невротизації має пряму кореляцію з таким типом міжособистісних відносин як авторитарний $r = 0,43$ ($P < 0,05$), агресивний $r = 0,61$ ($P < 0,05$), залежним $r = 0,39$ ($P < 0,05$), недовірливо-скептичним $r = 0,43$ ($P < 0,05$). Це свідчить про те, що, коли підлітки проявляють ворожість стосовно навколишніх, самовдоволені, з вираженим почуттям власної гідності, з тенденцією займати суперечливу позицію в групі однолітків, надмірну завзятість, владні та диктаторські, усіх повчають, то в міжособистісній взаємодії між підлітками найчастіше виникають конфліктні ситуації, які супроводжуються відчуженням, дискомфортом, стресом, які призводять до неврозів

Показник депресії прямо корелює з частотою конфліктів $r = 0,61$ ($P < 0,05$) і таким стилем поведінки під час конфлікту як суперництво $r = 0,33$ ($P < 0,05$). Отже, чим частіше підлітки конфліктують між собою, сперечаються, проявляють жорстокість, хамство, озлобленість у груповій та міжособистісній взаємодії, то тим більше виявляється у підлітків депресія і астения (що супроводжується пригніченістю, емоційною напруженістю, зниженням його внутрішньої (психологічної) і зовнішньої (поведінкової) активності.

Показники високого рівня порушення поведінки мають пряму кореляцію з частотою

конфліктів $r = 0,78$ ($P < 0,05$). Коли поведінка підлітка супроводжується агресивністю, непокорою, анти дисциплінарними вчинками, то все це супроводжується частими конфліктами.

Показник невротизації має зворотній зв'язок з такими стилями особистісної поведінки, як компроміс $r = -0,11$ ($P < 0,05$), уникнення $r = -0,17$ ($P < 0,05$), пристосування $r = -0,15$ ($P < 0,05$). У підлітків, які здатні приходити до альтернативи, приносити в жертву власні інтереси заради іншого, а також менше сперечатися з однолітками та проявляти жорстокість у міжособистісній взаємодії, менше проявляються невротичні розлади, а навпаки проявляється емоційна стійкість, позитивний фон переживань (спокій, оптимізм), ініціативність, почуття власного достоїнства, незалежність, соціальна сміливість, легкість у спілкуванні, такі підлітки спроможні самостійно, успішно та конструктивно вирішувати складні життєві ситуації, йти на компроміс та уміло взаємодіяти з оточуючими.

Висновки. Отже, проблема конфліктів є актуальною, існують різні теорії конфліктів, міжособистісні конфлікти сприяють прояву невротичних станів у старших підлітків, корекція щодо запобігання міжособистісних конфліктів може виступати профілактикою невротичних станів у підлітків.

Література

1. Кондратенко Н. Особливості конфліктної поведінки підлітків // Психолог – 2005. №48 грудень: с.16-22.
2. Москаленко В.В. Конфлікт // Практична психологія та соціальна робота. – 2005. - №5.- с.13-16.
3. Осипова Е.А. Конфликты и методы их преодоления: Соц.- псих.тренинг / Е.А.Осипова, Е.В. Чуменко - М.: Чистые пруды, 2007. - 30с.

СОЦІАЛЬНА ПЕДАГОГІКА

І. Голуб

– аспірантка Київського національного лінгвістичного університету, асистент кафедри прикладної лінгвістики Національного університету „Львівська політехніка”

УДК 372.881.111

МЕТОДИКА ФОРМУВАННЯ СОЦІОКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ МАЙБУТНІХ ПЕРЕКЛАДАЧІВ ШЛЯХОМ РОЗВИТКУ ЇХ СОЦІОКУЛЬТУРНОЇ СЕНСИБІЛІЗАЦІЇ

У статті розглядається методика формування соціокультурної компетенції у майбутніх перекладачів шляхом розвитку їхньої соціокультурної сенсibilізації: суть і специфіка соціокультурної сенсibilізації, етапи її розвитку, знання, вміння, навички кожного етапу, особливості вправ для розвитку соціокультурної сенсibilізації, можливості організації навчального процесу із застосуванням даної методики.

Ключові слова: міжкультурна комунікація, соціокультурна компетенція, соціокультурна сенсibilізація, соціокультурна рефлексія.

І. Голуб

– аспірантка Київського національного лінгвістичного університету, асистент кафедри прикладної лінгвістики Національного університету „Львівська політехніка”

МЕТОДИКА ФОРМИРОВАНИЯ СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ БУДУЩИХ ПЕРЕВОДЧИКОВ ПУТЁМ РАЗВИТИЯ ИХ СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ СЕНСИБИЛИЗАЦИИ

В статье рассматривается методика формирования социокультурной компетенции будущих переводчиков путём развития их социокультурной сенсibilізации: сущность социокультурной сенсibilізации, этапы её развития, знания, умения, навыки каждого этапа, особенности упражнений для развития социокультурной сенсibilізации, возможности организации учебного процесса с применением этой методики.

Ключевые слова: межкультурная коммуникация, социокультурная компетенция, социокультурная сенсibilізация, социокультурная рефлексия.

I. Holub

– post-graduate student of Kyiv National Linguistic University, teacher of Applied Linguistic department of National University L'viv Polytechnic

METHODOLOGY OF ESTABLISHMENT FOR FUTURE TRANSLATORS BY MEANS OF THEIR SOCIOCULTURAL SENSIBILISATION DEVELOPMENT

The article focuses on sociocultural competency formation methodology of future translators by the means of their sociocultural sensibilisation development, like: the essence and specification of sociocultural sensibilisation, its development stages, knowledge, every stage's skills, peculiarities of sociocultural sensibilisation development exercises, possibilities to organize learning process by applying this methodology.

Key words: intercultural communication, socio-cultural competence, socio-cultural sensitizing, socio-cultural reflection.

Постановка проблеми . Формування у тих, хто вивчає іноземну мову (ІМ), соціокультурної компетенції (СКК) як здатності орієнтуватись у іншій культурі, адекватно діяти у ситуаціях міжкультурного спілкування і/або виконувати функції посередника у міжкультурній комунікації традиційно перебуває у полі зору фахівців із методики викладання ІМ.

Специфікою нашого дослідження є формування СКК у майбутніх перекладачів на заняттях із німецької мови (НМ) як другої іноземної. Для цієї категорії студентів СКК відіграє особливу роль, адже перекладач має навчитися сприймати іншомовну текстову діяльність з позиції іншомовної лінгвосоціокультури, а потім переходити на рідний мовний і соціокультурний коди. **Метою** даної статті є розглянути запропоновану нами методику формування СКК, спроектувавши її на основні якості і вміння, якими слід оволодіти перекладачеві для успішного подолання міжкультурних бар'єрів. (Специфіка формування

СКК у майбутніх перекладачів розглядалась нами у одній із статей. [1, с. 165–173]) При цьому нашим **завданням** є розглянути наступні теоретичні аспекти:

1. Загальноприйнята методика формування СКК і необхідність її доповнення методикою соціокультурної сенсифікації.
2. Особливості процесу формування СКК у студентів шляхом їх сенсифікації.
3. Напрями і етапи соціокультурної сенсифікації.
4. Комплекс знань, вмінь та навичок у відповідності до етапів соціокультурної сенсифікації.
5. Рефлексія як шлях до соціокультурної сенсифікації.
6. Реалізації методики соціокультурної сенсифікації у спеціальних вправах.
7. Організація навчального процесу на основі адаптації НМК із ІМ до соціокультурної сенсифікації.

Аналіз останніх досліджень та виклад основного матеріалу дослідження.

Вивчаючи можливості і шляхи формування СКК у студентів, майбутніх перекладачів, ми звернулись до дисертаційних досліджень та наукових статей вітчизняних методистів у галузі ІМ (О.В. Бирюк, Л.П. Голованчук, Л.Ф. Рудакова, В.М. Топалова, Т.О. Яхнюк). Даний аналіз виявив той факт, що дотепер увага зосереджувалась переважно на способах засвоєння тими, що вивчають мову, різного роду соціокультурних знань (у тому числі знань про норми і правила комунікативної поведінки), а також на формуванні навичок і оволодінні вміннями використовувати здобуті знання при спілкуванні з представниками інших культур. Проте, специфіка структури СКК зумовлює певні труднощі у формуванні даної компетенції, адже ні засвоєння соціолінгвістичних та культурологічних знань, ні оволодіння типовими моделями комунікативної поведінки представників іншої культурно-мовної спільноти не є абсолютними гарантіями успіху у міжкультурному спілкуванні, особливо, враховуючи те, що у процесі навчання можуть бути розглянуті лише окремі аспекти іншочужих суспільств. На нашу думку проблема вищезазначених об'єктивних труднощів у формуванні СКК не може бути розв'язана методами, які до тепер пропонувались вітчизняними дослідниками. Її розв'язок лежить у площині залучення до формування СКК ментальних процесів *мовного усвідомлення* (language awareness). (Маємо на увазі праці S. Bachman, S. Gerhold, G. Wesling, B. Müller–Jacquer, U. Zeuner, а також окремі ідеї Н.Ф. Бориско та В.В. Сафонові. Детальніше про це у нашій статті. [2, с. 335–339]) За таких умов методика засвоєння явищ, символів, правил, норм і моделей поведінки у культурах, мова яких вивчається, повинна бути доповнена методикою, яка дозволяє оволодіти загальними вміннями розуміти іншу культуру і обходитись із нею, через *усвідомлення* взаємозв'язку ІМ і культури суспільств, представники яких користуються цією мовою. Отже, акцент у процесі формування СКК повинен робитись на процесах *усвідомлення* тими, хто оволодіває мовою, фактів взаємодії рідної та іноземної мов і культур при міжкультурному спілкуванні та на розвитку *чутливості* до такої взаємодії.

У науковій літературі щодо міжкультурного комунікативного підходу вищезазначені процеси, які сприяють формуванню СКК описуються за допомогою терміну „сенсифікація” (B. Müller–Jacquer, U. Zeuner, ABC–Thesen, Н.Ф. Бориско, В.В. Сафонова).

З метою визначеності і конкретності у вживанні цього поняття у нашому науковому дослідженні пропонуємо уточнюючий термін „соціокультурна сенсифікація”, у склад якого входять поняття „соціокультурне усвідомлення” і „соціокультурна чутливість”. (Словник української мови: „усвідомити — пізнати і зрозуміти те, що було раніше невідомим”, „чутливість — здатність відчувати і реагувати на це явище”). Тобто у процесі формування СКК тим, хто вивчає ІМ, необхідно усвідомити вплив культури на сприймання світу, на мову і спілкування, а також розвинути чутливість до форм вияву соціокультурних явищ у мові і комунікації, отже розвинути соціокультурну сенсифікацію.

Отже, наш *підхід до формування СКК* як компетенції, яка дає змогу розуміти і (самостійно) вивчати іншу культуру через мову та успішно діяти у ситуаціях міжкультурного спілкування, полягає в *усвідомленні* тими, хто оволодіває ІМ, факту взаємозалежності мови і культури, а також взаємовпливу рідної та іноземної мов і культур у процесі комунікації і передбачає *чутливість* тих, хто навчається, щодо можливих результатів такого взаємовпливу. Вважаємо, що такий підхід до формування СКК є особливо важливим для перекладачів як посередників у міжкультурному спілкуванні.

Проаналізуємо, як відбувається процес формування СКК через сенсibilізацію. Шлях формування СКК через тренування і розвиток сенсibilізації є циклічним і його можна на нашу думку зобразити у вигляді руху по спіралі. Її витки відображають процес розвитку сенсibilізації: на кожному наступному витку рівень сенсibilізації на один порядок вищий, ніж на попередньому.

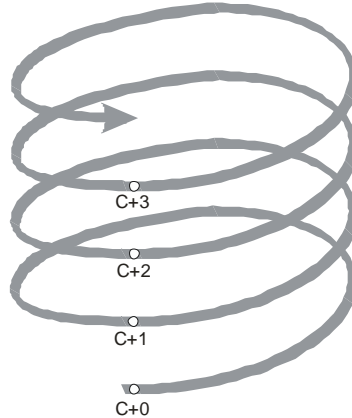


Рис. 1. Етапи розвитку сенсibilізації
C+0 — початковий рівень сенсibilізації; C+1, C+2, C+3 — наступні рівні розвитку сенсibilізації, де 1, 2, 3 і т.д. — цикли занять.

Як бачимо, сенсibilізація, як постійне вдосконалення під час навчання і вивчення ІМ соціокультурної чутливості і усвідомлення, є *процесом* формування СКК і одночасно як певний рівень чутливості і усвідомлення *результатом* процесу формування даної компетенції.

Аналіз праць вітчизняних і зарубіжних експертів з проблем міжкультурної комунікації і перекладознавства, спостереження за навчальним процесом дозволили визначити основні напрямки соціокультурної сенсibilізації та шляхи її тренування у процесі формування СКК:

1. Сенсibilізація до сприймання чужої культури через призму рідної і до особливостей процесу міжкультурної комунікації. Для цього треба усвідомити механізми сприймання і міжкультурного спілкування, схему виникнення міжкультурних непорозумінь.
2. Сенсibilізація до можливих типів соціокультурних відмінностей при комунікації: відмінності у соціокультурних значеннях лексичних одиниць, комунікативних моделях поведінки, структурах дискурсів, культурних стандартах тощо. Це досягається через декодування соціокультурної інформації, через формування вміння співставляти і порівнювати, вміння аналізувати ситуації міжкультурного спілкування.

Дані напрямки лягли в основу чотирьох *етапів формування СКК*:

1. Сенсibilізація до механізму сприймання людиною навколишнього світу, рідної та інших культур. При цьому звертається увага на те, що сприймання має суб'єктивний (сприймаючи, ми часто інтерпретуємо дійсність), а також культурно детермінований (дивитись на інший світ через власні окуляри) характер.
2. Сенсibilізація до культурних відмінностей полягає в усвідомленні власного соціокультурного світу поруч з іншими культурами і розкритті специфічних соціокультурних значень лексичних одиниць, мовних дій, моделей поведінки.
3. Сенсibilізація до порівняння культур передбачає вміння порівнювати явища у різних культурах, вибираючи функціональний еквівалент порівняння, помічати і аналізувати порівняння, зроблені іншими.
4. Сенсibilізація до міжкультурного спілкування і соціокультурних причин виникнення непорозумінь має на меті усвідомлення механізму міжкультурного спілкування і схеми виникнення можливих непорозумінь, передбачає аналіз ситуацій міжкультурних непорозумінь і виявлення соціолінгвістичних та культурологічних факторів, які впливають на виникнення цих ситуацій.

Викладені нами етапи формування СКК в цілому відповідають напрямкам сенсифікації, що впливають з принципів міжкультурного комунікативного підходу, а також вимогам до СКК перекладача. [1, с. 65–173] Запропонований нами порядок слідування етапів і формулювання завдань до кожного етапу допомагають поступово проникати у механізми вивчення культури через мову і міжкультурну комунікацію. Проте це не означає, що слід за будь-яких обставин дотримуватись цього порядку і не можна напр.: виконувати на певному етапі формування СКК окремі завдання/вправи з попередніх або наступних етапів, коли цього вимагає ситуація. Адже отримання знань, формування навичок і оволодіння вміннями, що складають СКК, в реальному процесі навчання відбуваються в комплексі, і таке строге розмежування етапів формування є дещо умовним. Проте воно необхідне для організації навчального процесу. Крім того циклічний характер процесу навчання уможливує випередження або відставання деяких процесів, а також їхню заплановану систематичну повторюваність.

Подібне ми можемо сказати про сенсифікацію щодо процесу здійснення перекладу. Вона виведена на останній етап формування СКК, проте кроки по сенсифікації щодо впливу соціокультурних факторів на перекладацьку діяльність повинні робитись вже на початку формування цієї компетенції, для того щоб на останньому етапі студенти побачили „картину в цілому” і могли самі робити гіпотези і висновки з цього приводу. Отже, формування СКК має професійну спрямованість і „кут зору перекладача” повинен враховуватись на всіх етапах формування цієї компетенції.

Підсумовуючи сказане щодо запропонованих нами етапів формування СКК, зазначимо, що дані етапи інтегруються у процес навчання міжкультурного спілкування іноземною мовою, передбачають поступове проникнення у механізми вивчення культури через мову і міжкультурну комунікацію і навпаки, дають можливість оволодіти стратегічними соціокультурними знаннями, вміннями, навичками без огляду на конкретну культуру, враховують особливості професійно–зорієнтованого навчання перекладачів.

Відповідно до цілей кожного з етапів формування СКК нами було визначено і сформульовано комплекс знань, вмінь і навичок, які передбачає оволодіння даною компетенцією.

I. Знання про:

- специфіку сприймання тими, хто вивчає ІМ іншої культури: таке сприймання можливе лише через призму рідної культури
- форми вияву культури в іноземній мові, наприклад на рівні слів, мовних дій, мовних дискурсів, текстів
- особливості порівняння культур
- механізм міжкультурної комунікації і виникнення непорозумінь
- лінгвістичні фактори, відмінності у вживанні яких у різних культурах призводить до виникнення непорозумінь
- існуючі стратегії поведінки у ситуаціях міжкультурного спілкування для досягнення порозуміння або вирішення непорозумінь
- особливості здійснення перекладу із врахуванням впливу соціокультурних факторів

II. Вміння:

- здійснювати контроль власної культурної детермінованості при сприйманні (етап 1);
- розмежовувати при сприйманні етапи власне сприймання, інтерпретації і оцінки (етап 1);
- розкривати соціокультурний потенціал значень понять, мовних дій і моделей поведінки (етап 2);
- абстрагуватись від власної культури і глянути на неї зі сторони (етап 3);
- переймати перспективу представників іншої культури і зрозуміти їх поведінку (етап 3);
- обходитися з стереотипами (етап 3);
- помічати і аналізувати міжкультурні порівняння (етап 3);
- порівнювати явища у різних культурах, вірно обираючи функціональний еквівалент порівняння (етап 3);

- сприймати факти, явища, мовленнєві дії партнерів по спілкуванню лише через попередню рефлексію, щодо їх впливу на нас як носіїв іншої культури, не психологізувати поведінку партнерів (етап 4);
- здійснювати рефлексію щодо можливого впливу власних мовних дій на партнера по комунікації, робити гіпотези щодо сприймання партнера по спілкуванні (етап 4);
- передбачати і прогнозувати можливі непорозуміння у ситуаціях міжкультурної комунікації і вміння долати їх (етап 4);
- аналізувати ситуації міжкультурного спілкування і визначати соціолінгвістичні і культурологічні фактори, які спричинили соціокультурні відмінності у поведінці і виникнення непорозумінь (етап 4);
- вміти вести метакомунікацію з метою виявлення причин непорозумінь та узгоджувати спільні значення понять та мовних дій (етап 4);
- застосовувати існуючі стратегії міжкультурного спілкування і виробляти нові відповідно до конкретної ситуації і комунікативної мети (етап 4);
- вміти переходити з однієї соціокультури на іншу при здійсненні перекладу (етап 5);
- здійснювати процес контрастування як співвіднесення двох культур і вироблення внаслідок цього специфічних для конкретної ситуації значень понять, мовних дій і моделей поведінки (етап 5);
- вміти застосовувати дослівний переклад при аналізі соціокультурних явищ (етап 5);
- вміти застосовувати „культурний фільтр” для досягнення прагматичної адекватності перекладу (етап 5);
- вміти застосовувати соціокультурні стратегії при здійсненні перекладу (етап 5).

Очевидно, що список даних вмінь не є остаточним і його можна було б продовжити, зокрема, якщо врахувати, що сформульовані нами більш загальні вміння містять у собі більш конкретні.

III. Навички

Процес сенсифікації пов'язаний з розвитком соціокультурного усвідомлення і чутливості, які є психічними процесами, тому при формуванні СКК через сенсифікацію ми не можемо говорити про навички у класичному розумінні цього слова, як про при звичаєність до певної дії, яка завдяки цьому виконується автоматично, без істотної участі свідомості у її регулюванні (І.А. Зимня, Є.І. Пассов).

Зокрема, у зазначених нами на початку статті дисертаційних дослідженнях, присвячених проблемам формування СКК, мова йшла практично про формування соціокультурних мовних чи мовленнєвих навичок на іншокультурному навчальному матеріалі. Це було абсолютно логічним, адже у цих роботах розглядалися можливості формування: мовного, соціально-психологічного і соціально-лінгвістичного компонентів СКК.

Ми ж, не заперечуючи необхідність оволодіння студентами вищевказаними компонентами структури СКК, пропонуємо методику формування даної компетенції як розвиток психічного процесу сенсифікації у роботі з іншомовним/ іншокультурним матеріалом і при моделюванні на заняттях з ІМ ситуацій міжкультурного спілкування, що є особливо актуальним для майбутніх перекладачів. У даному випадку формування сенсифікаційних вмінь відбувається на основі раніше сформованих мовних і мовленнєвих навичок і продовжується в процесі їхнього подальшого вдосконалення. Наприклад, формування сенсифікаційних вмінь на першому етапі формування СКК відбувається на основі сформованих навичок усного (монологічного і діалогічного) і письмового мовлення. І якщо можна говорити у даному випадку про якийсь автоматизм у діях, то це може бути автоматизм у „включенні” сенсифікаційних процесів при безпосередньому чи опосередкованому контакті з іншою культурою.

Розглянувши суть сенсифікаційних процесів, напрямки і етапи розвитку соціокультурної сенсифікації, можна зробити висновок, що найбільш ефективним методом її тренування є метод *рефлексії*. „Навчання міжкультурної комунікації відбувається лише тоді, коли навчальний матеріал і методика його подачі запобігають перенесенню з рідної мови у іноземну значень слів, стратегій комунікативної поведінки, мовних форм вираження різних намірів без їх попередньої рефлексії.” [7, с. 144].

У філософському словнику рефлексія визначається „як форма теоретичної діяльності суспільно розвиненої людини, спрямована нею на осмислення своїх власних дій і їх законів”, можлива на основі аналізу і усвідомлення виконаних раніше дій і отриманих продуктів [6, с. 557].

О.М.Соловова вважає рефлексію засобом оновлення професійної педагогічної освіти і схиляється до думки, що рефлексивне знання здатне з'єднати розрив між знанням як таким і його застосуванням [5, с. 98–99].

Механізм функціонування рефлексії, як розглядає його О.М. Соловова, наводимо тут у дуже стислому вигляді:

1) зупинка (мисленнєвої) дії; 2) лаконічна фіксація основного; 3) формування загального бачення проблеми; 4) співставлення з можливими еталонами або пошук альтернатив; 5) планування нової моделі дії [5, с. 106–107].

Отже, на нашу думку, метод рефлексії є основним методом на шляху до мовної сенсифікації у процесі навчання міжкультурної комунікації. На нашу думку його можна успішно застосовувати на всіх етапах і рівнях формування СКК. Відповідно до цього характерною ознакою завдань/вправ на формування СКК у студентів шляхом розвитку їхньої соціокультурної сенсифікації є наявність етапу рефлексії, спрямованої на вплив іноземної культури на ІМ, рідної культури на рідну мову та взаємодію культур і мов при міжкультурному спілкуванні. Рефлексія є окремою додатковою фазою класичної трьохкомпонентної структури вправи (завдання, його виконання та контроль) [3, с. 32–37].

Соціокультурна рефлексія відбувається переважно у процесі евристичної бесіди викладача зі студентами під час виконання завдання або під час/після контролю завдання (тобто ця фаза є рухомою) шляхом постановки специфічних питань, що спонукають до цієї аналітичної операції. Саме в процесі проведення такої бесіди викладачем і виконання завдань на рефлексію студентами відбувається розвиток їх соціокультурного усвідомлення і чутливості, тобто соціокультурна сенсифікація. Рефлексія відбувається з позиції учасників міжкультурного спілкування і/або посередників у такому спілкуванні. Результатом процесу рефлексії є підвищення рівня сенсифікації студентів і вироблення ними стратегій поведінки у міжкультурному спілкуванні та в розкритті явищ чужої культури з метою її розуміння.

На нашу думку методика формування СКК шляхом соціокультурної сенсифікації, яка знайшла свої вираження у етапах формування СКК через сенсифікацію та вправах із соціокультурною рефлексією, дає змогу вирішувати завдання адаптації сучасних НМК із ІМ до особливостей опосередкованого діалогу культур, який відбувається під час навчального процесу [4, с. 110–116].

Висновки. Методика формування СКК шляхом соціокультурної сенсифікації дозволяє розв'язати деякі об'єктивні проблеми, що не вирішуються загальноприйнятою методикою формування СКК.

- Формування СКК відбувається поетапно і вимагає відповідних вправ.
- Соціокультурна рефлексія є шляхом до соціокультурної сенсифікації.
- Організація навчального процесу можлива на основі адаптації НМК із ІМ до методики соціокультурної сенсифікації

Висвітлення всіх, поставлених на початку цієї статті завдань дає нам підстави висловити гіпотезу про те, що методика соціокультурної сенсифікації є одним з ефективних шляхів формування СКК у майбутніх перекладачів. Метою наших наступних досліджень стане перевірка цієї методики у рамках навчального експерименту.

Література

1. Голуб І.Ю. Особливості формування соціокультурної компетенції у майбутніх перекладачів із двох іноземних мов на початковому ступені / І.Ю. Голуб // Вісник Київського національного лінгвістичного університету – Київ: Видавничий центр КНЛУ, 2008. – Вип. 14. – С. 165–173.
2. Голуб І.Ю. Рефлексія як шлях до мовної сенсифікації в процесі формування у майбутніх перекладачів професійно спрямованої соціокультурної компетенції / І.Ю. Голуб // Лінгвістика та лінгводидактика у сучасному інформаційному суспільстві – Київ: Видавничий центр КНЛУ, 2007. – С. 335 – 339.
3. Голуб І.Ю. Підсистема вправ для формування соціокультурної компетенції у майбутніх перекладачів з німецької мови як другої іноземної / І.Ю. Голуб // Іноземні мови – Київ: Ленвіт, 2009. – № 1. – С. 32–37.

4. Голуб І.Ю. Возможности адаптации подручников з іноземної мови для соціокультурної сенсibiлізації студентів / І.Ю. Голуб // Вісник Харківського національного університету ім. В.Н.Каразіна – Харків, 2008. – № 838. – С. 110–116.
5. Соловова Е.Н. Методическая подготовка и переподготовка учителя иностранного языка: интегративно–рефлексивный подход / Соловова Е.Н. – М.: Глосса–Пресс, 2004. – 336с.
6. Философский словарь. – <http://phenomen.ru/public/dictionary.php?article=557>.
7. Müller–Jacquer В. Interkulturelle Kommunikation und Fremdsprachendidaktik: Studienbrief Kulturwissenschaft. – Koblenz–Landau: Universität Koblenz–Landau, 1999. – 182 S.

С. Коношенко

– кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри швейних та харчових технологій
Слов'янського державного педагогічного університету

УДК 376.56 (048)

ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ ПРОБЛЕМИ ФОРМУВАННЯ У ПЕДАГОГІВ ГОТОВНОСТІ ДО РЕАБІЛІТАЦІЙНОЇ РОБОТИ З СОЦІАЛЬНО ДЕЗАДАПТОВАНИМИ ПІДЛІТКАМИ

У статті доводиться необхідність формування готовності педагога до реабілітаційної діяльності з дезадаптованими підлітками та розкриваються певні теоретичні аспекти даної проблеми.

Ключові слова: готовність, реабілітація, соціальна дезадаптація.

С. Коношенко

– кандидат педагогических наук, старший преподаватель кафедры швейных и пищевых технологий Славянского государственного педагогического университета

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПРОБЛЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ У ПЕДАГОГОВ ГОТОВНОСТИ К РЕАБИЛИТАЦИОННОЙ РАБОТЕ С СОЦИАЛЬНО ДЕЗАДАПТОВАНИМИ ПОДРОСТКАМИ

В статье приводится необходимость формирования готовности педагога к реабилитационной деятельности с дезадаптованными подростками и раскрываются определенные теоретические аспекты данной проблемы.

Ключевые слова: готовность, реабилитация, социальная дезадаптация.

S. Konoshenko

– The candidate of pedagogical sciences, the senior teacher of faculty of sewing and food technologies of Slavic state pedagogical university

THEORETICAL ASPECTS OF THE PROBLEM OF FORMATION AT TEACHERS OF READINESS FOR REHABILITATION WORK WITH SOCIALLY DESADAPMATIONS TEENAGERS

In clause necessity of formation of readiness of the teacher is resulted in rehabilitation activity with socially desadaptations teenagers and the certain theoretical aspects of the given problem are opened.

Key words: readiness, rehabilitation, social desadaptation.

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок з важливими науковими чи практичними завданнями. У ході нашого дослідження було встановлено, що організація реабілітації була утруднена неготовністю багатьох педагогів до її реалізації. Разом з тим, реабілітація тільки тоді буде нормою педагогічної діяльності, коли педагог виявиться людиною, небайдужою до життєвих проблем соціально дезадаптованої дитини, не тільки готовим підставити своє плече для опори, але і професійно володітиме формами і методами реабілітації даної категорії вихованців.

Аналіз останніх досліджень і публікацій з проблеми дослідження. Що стосується проблеми підготовки педагога до професійної діяльності з соціально дезадаптованими учнями, то таких праць маємо незначну кількість, хоча низку питань, які стосуються дитячих оздоровчих таборів, соціально–педагогічних служб, у своїх працях розглядали Ю.Василькова, І.Зверева, Н.Кривоконь, Г.Лактіонова, А.Міщенко, Л.Пундик Р.Овчарова та ін. [1–5]. Проте саме аспект формування готовності педагогів до реабілітаційної роботи з

соціально дезадаптованими підлітками недостатньо висвітлений у науковій педагогічній літературі.

Постановка завдань статті. У зв'язку з цим, завданнями даної статті є визначити поняття «готовність», сформулювати задачі формування готовності педагогів до організації реабілітаційної діяльності з соціально дезадаптованими підлітками; виокремити характеристики професійної готовності педагога до реабілітаційної діяльності з дезадаптованими підлітками; виділити аспекти теоретичної студентів педагогічних навчальних закладів, підготовки і перепідготовки педагогів по даній проблемі в інститутах підвищення кваліфікації й у колективах навчально-виховних та реабілітаційних закладів.

Виклад основного матеріалу дослідження. Для визначення нашої педагогічної позиції і реалізації завдань розглянемо розуміння категорії «готовність» у психолого-педагогічних дослідженнях.

В довідковій літературі даються наступні визначення: «підготувати – зробити щонебудь для організації, навчити, дати необхідні знання». «готовність – стан, при якому усе зроблено, все готово» [3, с.29]. На підставі цього ми визначили значеннєву конструкцію, що зв'язує в нашій роботі поняття «підготовка» і «готовність». Підготовку до чого-небудь ми розглядаємо як формування готовності. Готовність у цьому випадку виступає як очікуваний результат.

Учені по-різному розуміють категорію «готовність», розглядаючи її як інтегральне утворення, що включає в себе певні здібності, спрямовані на досягнення позитивного результату у вихованні учнів [1,3]; як певний рівень розвитку особистості, що припускає сформованість цілісної системи ціннісних орієнтацій, когнітивних, емоційно-вольових і операційно-поведінкових якостей [2]; як сукупність когнітивно-оціночних, комунікативно-практичних і рефлексивних якостей особистості [4].

Особливостям нашого дослідження найбільше відповідало визначення готовності А.І. Міщенко: «Професійна готовність – цілісний стан особистості, що виражає характеристики свідомості, стиль мислення, цивільну і професійну позиції, що концентровано виражає спрямованість. Її складовими є також знання, практичні уміння і досвід творчої діяльності» [5, с.201].

На підставі вище наведеного логічними для нашого дослідження представляються наступні визначення:

- підготовка до реабілітації – це формування системи особистісних і професійних якостей педагога, що сприяють на основі принципів реабілітації конструюванню і реалізації програм навчання, виховання і адаптації підлітків, що мають проблеми в розвитку;

- готовність до реабілітації соціально дезадаптованих підлітків – це очікуваний результат підготовки і цілісний стан педагога, що виражається в його відповідних мотивах, знаннях, уміннях і навичках реабілітації.

У зв'язку з цим, сформульовані наступні задачі формування готовності педагогів до організації реабілітаційної діяльності з соціально дезадаптованими підлітками:

1. Освоєння педагогами знань про реабілітацію, особливості дезадаптованих підлітків, механізми розробки і реалізації програм реабілітації і соціальної адаптації.

2. Розвиток у педагогів практичних умінь і навичок реабілітаційної роботи з даною категорією підлітків з урахуванням рівня їх соціальної дезадаптації.

3. Формування у педагогів емоційно-ціннісного відношення до необхідності здійснювати реабілітацію, їхня орієнтація на гуманістичні ідеї і соціальну творчість.

Сучасні проблеми дитинства в нашому суспільстві з особливою гостротою порушують питання про формування готовності педагога до реабілітаційної роботи із соціально дезадаптованими дітьми і підлітками. Варто підкреслити, що в сучасних умовах насущною потребою є необхідність перегляду сутності і характеру підготовки до такої діяльності. Зміст вузівської підготовки майбутніх педагогів повинний адекватно відбивати досягнення сучасної педагогічної науки і всіх суміжних з нею дисциплін, одночасно відповідаючи актуальним запитам освітньої практики. Винятковість ролі вищої педагогічної освіти, як найважливішої ланки системи безперервної педагогічної освіти, полягає в тому,

що саме тут здійснюється та діяльність з підготовки, освіти (у широкому змісті слова) тієї когорти людей, що у свою чергу покликані готувати, «утворювати» нове покоління людей, «творців» майбутнього.

Випускник педвузу, виходячи в реальну педагогічну практику, попадає в ситуацію перманентної невизначеності. Теорія наказує враховувати вихідний стан навченості і вихованості учнів, але не вказує, як це зробити, не підмінюючи практичну роботу вчителя дослідницькою. Відсутні також надійні засоби управління навчально-виховним процесом, оскільки в рамках власне практичної роботи педагога важко досить точно визначити, що саме засвоюється, який результат цього засвоєння.

Вважаємо, що інваріантними характеристиками професійної готовності педагога до особистісно орієнтованої педагогічної діяльності з дезадаптованими підлітками є:

- самообґрунтованість ним своїх дій, самореалізація на основі внутрішньої професійної мотивації;
- безупинний пошук альтернатив існуючій практиці освіти і виховання;
- цілепокладання на основі сучасних підходів до навчання, виховання і реабілітації дезадаптованих підлітків і особистого досвіду практичної діяльності;
- внесення авторських елементів у зміст реабілітації соціально дезадаптованих підлітків;
- рефлексія своєї особистісної і професійної поведінки;
- спільне з вихованцем осмислювання елементів змісту реабілітації;
- відповідальність за прийняті рішення;
- прийняття чи відкидання форм діяльності і спілкування з позицій особистісних особливостей розвитку дезадаптованого школяра;
- орієнтація на діалог і самозміну в процесі педагогічного спілкування;
- знання і прийняття прав дитини, її волі, відкидання насильницьких форм, методів і засобів навчання, виховання та реабілітації;
- організація спільної діяльності з усіма дорослими, що беруть участь у реабілітації дезадаптованої дитини (медичні працівники, соціальні працівники, учителі, батьки й ін.);
- прийняття дитини такою, якою вона є й особистісна зацікавленість у створенні комфортного реабілітаційного середовища для її розвитку й ін.

Висновки з даного дослідження. Особистісно орієнтована парадигма сучасної освіти диктує необхідність пошуку нових шляхів до підготовки педагога в цілому, і необхідність спеціальної підготовки до реабілітаційної роботи з дезадаптованими дітьми і підлітками, зокрема. Педагогічна діяльність, спрямована на роботу з дезадаптованими дітьми, повинна бути цілісною, неподільною, гармонійно вписуватися в особистісно орієнтовану парадигму освіти. Важливим є і неможливість «часткового» її засвоєння. Ефективною передумовою готовності педагога до реалізації особистісного підходу є оволодіння ним індивідуальним стилем діяльності як сукупністю індивідуально-особистісних параметрів педагогічного спілкування, своєрідною композицією педагогічних поглядів, почуттів, установок, що обумовлюють особливий підхід до рішення педагогічних задач, індивідуально-неповторну манеру, динаміку, тон і емоційне наповнення педагогічного спілкування.

Література

1. Василькова Ю.В. Социальная педагогика: Курс лекций. – М.: Академия, 2003. – 439с.; іл..
2. Наумчик В.Н. Социальная педагогика: Проблемы «трудных» детей: Теория. Практика. Эксперимент: Пособие для учителей, воспитателей, студентов. – Минск, 2005. – 399с.
3. Овчарова Р.В. Справочная книга социального педагога: Учебное пособие. – М.: Творческий центр, 2005. – 478с.
4. Подласый И.П. Курс лекций по коррекционной педагогике: Учебное пособие для средних специальных учебных заведений. – М.: Владос, 2003. – 349с.
5. Социальная реабилитация дезадаптированных детей и подростков в специализированном учреждении/ Под ред. Г.М. Иващенко, Н.С. Константинова, М.М. Плоткина и др. – М., 1996. – 200с. – Библиогр.: в конце разделов.

С. Маховська

– здобувач кафедри педагогіки Слов'янського державного педагогічного університету

УДК 373.4:376.5

ЗАКІНЧЕННЯ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ ЯК ОДНА З ПРИЧИН ПІДЛІТКОВИХ ДЕВІАЦІЙ

У статті доведено, що однією з причин появи відхилень у поведінці дітей підліткового віку є неготовність школярів до навчання в середній ланці як наслідок відсутності підготовки до закінчення початкової школи.

Ключові слова: пропедевтична робота, підліток, девіація, важковихованість.

Содержание статьи доказывает, что одной из причин возникновения отклонений в поведении подростков является неготовность школьников к обучению в среднем звене как следствие отсутствия подготовки к окончанию начальной школы.

Ключевые слова: пропедевтическая работа, подросток, девияция, трудновоспитуемость.

The main idea of the author is the analyze of necessity of children's preparation for secondary school. The author demonstrates the finish of primary school as one in a cause of juvenile's deviations.

Keywords: propaedeutic work, juvenile, deviation, difficult-for-upbringing children.

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок з важливими науковими чи практичними завданнями. У сучасній загальноосвітній школі перехід на другий ступінь навчання завжди поєднується зі зниженням успішності й появою проблем у навчанні та вихованні багатьох школярів. Основною причиною таких проблем поряд з переходом до предметного навчання, появою багатьох байдужих та вимогливих педагогів замість однієї турботливої вчительки є відсутність моральної та емоційної готовності дітей початкової школи до такого переходу.

Ефективність попередження появи відхилень у поведінці школярів, реалізація пропедевтичних методик та програм у роботі з дітьми підліткового віку в умовах загальноосвітньої школи ускладнюється насамперед розбіжностями програм початкової та середньої школи, відмінностями мети і завдань навчання та виховання, які вони перед собою ставлять. До цього переліку додаються складні етапи соціальної адаптації учнів, відсутність індивідуального підходу до кожної окремої дитини з боку педагогів, і, як наслідок, постає проблема виникнення підліткових девіацій.

Лише за наявності комплексної підготовки учнів до закінчення початкової школи можна уникнути труднощів у роботі з дітьми передпідліткового та підліткового віку.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Методологічна база, присвячена даній проблемі, свідчить про важливість підготовки дітей до статусу п'ятикласника як з боку батьків, так і з боку вчителів початкової школи. Профілактика проблем навчання та виховання п'ятикласників привертала увагу багатьох представників педагогічної думки.

Творчий пошук сучасних науковців (В.Бітенський, З.Зайцева, О.Лічко, А.Кочетов, В.Оржеховська, М.Попов, Ю.Свеженцева) спрямований на аналіз причин виникнення та визначення основних видів важковихованості.

Порушення поведінки дітей як наслідок неправильного виховання у початковій школі розглядає Д.Романовська; діагностикою інтелектуальних і особистісних особливостей учнів 5 класів займається О.Сервачак.

Значущими в плані пошуку ефективних шляхів профілактики девіантних форм поведінки і пов'язаною з нею адикцією є дослідження Л.Колесова, Н.Максимової, М.Окаринського, О.Панчека, О.Пилипенка, Т.Федорченка. Концептуальні засади морально та духовно здорової особистості висвітлені І.Бехом, С.Максименком, Н.Калініченком; необхідність соціально-правового забезпечення профілактики відхилень у поведінці серед учнівської молоді обґрунтовано О.Бовть, В.Оржеховською, В.Синьовим, Н.Семеновою, М.Фіцулою.

Різним напрямкам пропедевтичної роботи присвячені дослідження В.Коваленка, Л.Кожуховської, Н.Масюкевича.

Актуальність проблеми, відсутність чіткої програми з підготовки дітей до закінчення початкової школи, зумовили вибір теми нашого дослідження.

Формулювання цілей статті. У процесі роботи ми ставили за мету довести, що однією з причин появи відхилень у поведінці дітей підліткового віку є неготовність школярів до навчання в середній ланці як наслідок відсутності підготовки до закінчення початкової школи.

Виклад основного матеріалу дослідження. Основне завдання початкової школи – адаптувати дитину до нового способу життя, сформувати захисні навички від негативного впливу оточуючого середовища, яке стає жорстокішим у середній школі.

Основна мета середньої школи – увести підлітка в систему наук, ознайомити з основами наукових знань, допомогти визначитися з життєвою позицією.

Виникнення підліткових девіацій у школярів зумовлене, у першу чергу, відсутністю перехідного етапу у навчально-виховному процесі між початковою та середньою школою, коли дитина готується до сприйняття цілої низки нової інформації.

Пропедевтична робота як невід’ємна складова системи навчально-виховного процесу закладу освіти забезпечує можливість формування в учнів імунітету до негативних впливів соціального оточення. Проте не тільки вчителі старших класів беруть участь у вирішенні різноманітних особистісних, міжособистісних і соціальних проблем сучасної дитини. Та перша вчителька, якій малеча присвячує найтепліші слова, теж несе відповідальність за можливі негативні прояви у поведінці дитини. Саме вона повинна підготувати своїх маленьких підопічних до моменту прощання з початковою школою.

Діти середньої шкільної ланки володіють достатнім «спектром когнітивних, емоційних та біхевіористичних навичок» [1, 115], щоб упоратися із ситуацією, яка травмує їх. Вони роблять більш активні спроби протистояти оточуючому світу, намагаються захиститися та усвідомити небезпеку стресової перехідної ситуації. Порівняно з дошкільнятами ці діти мають відчуття вини та сорому, двоїсте ставлення до батьків та постійну депресію. Для них характерні: сумний настрій, стурбованість, відчуття вини та сорому, підвищена чутливість до сигналів про небезпеку, недовіра до дорослих. Саме тому вчителю початкової школи легше контролювати емоційно-вольовий стан дитини і займатися її підготовкою до навчання в середній школі. Потрібно заохочувати накопичення учнем досвіду за допомогою ігрової діяльності саме в молодшому шкільному віці.

Вперше термін «важкі діти» з’явився у другій половині XIX ст. у працях видатних дослідників О.Зака, Д.Дриля, П.Каптерева, П.Лесгафта, П.Люблінського, С.Познишева, І.Сікорського [6, 65].

«Важкими» вони вважали дітей, які не усвідомлюють своїх негативних учинків, жорстоких і байдужих до страждань оточуючих. Уже в ранньому віці деякі з них стають на злочинний шлях. Отже, початкова школа, на думку науковців, також може бути осередком зародження важковивовуваності.

Дослідники наголошували, що діти, починаючи з раннього віку, мають спостерігати тільки морально позитивні приклади, поважати добро, правду, справедливість. У більш дорослому віці, коли не досить лише позитивних емоцій, у дитині потрібно розбудити «справжні міркування і особливо створювати ситуації для виявлення «праведних» моральних вчинків» [7, 18].

Питанням морального виховання значне місце відводиться у педагогічній спадщині О.Ушинського. Заслужують на особливу увагу поради педагога із проблем запобігання негативних нахилів і відхилень у поведінці дитини. Він зазначав: «У школі повинна панувати серйозність, яка припускає жарт, але не перетворює всієї справи в жарти, ласкавість без нещирості, справедливість без причепливості, доброта без слабкості, порядок без педантизму і, головне, постійна розумова діяльність. Тоді добрі почуття і прагнення самі по собі розвинуться у дітях, а погані схильності, набуті, може, колись, потроху виправляться» [6, 65]. Але, якщо дитина на перехідному етапі отримала емоційну травму, пов’язану з неготовністю до дорослого життя, то зазначені схильності не матимуть підстав для викорінення.

Взагалі, як показує Л.С.Славина, відсутність достатньої спадкоємності в роботі школи – одна з поширених причин виникнення підліткових девіацій.

Важковиховуваність як система стійких відхилень у відношеннях та в поведінці учнів представляє собою не випадковий епізод, а являється наслідком тривалого процесу соціальної деформації особистості ще в початковій школі. Така гнучкість процесу формування антисуспільної поведінки, який складається з більш або менш соціально небезпечних вчинків, дає реальну основу для необхідності використання профілактичних засобів ще в молодшому шкільному віці.

Закінчення початкової школи як стресова ситуація може підсилюватися проблемами в сім'ї дитини. Необхідність пошуку заробітку, перевантаженість на роботі, скорочення у зв'язку з цим вільного часу спричиняють у батьків погіршення фізичного і психічного стану, підвищену дратівливість, постійну втомлюваність. Свої стресові стани, негативні емоції батьки переносять на тих, хто поруч. Дитина живе у проблемній сім'ї в атмосфері повної залежності від настрою, емоцій, фізичного стану батьків, що прямо відображається на її фізичному і психічному здоров'ї. Часто це відбувається на фоні хронічного пияцтва одного або двох батьків. Соціальна відстороненість та психолого–педагогічне невігластво батьків обумовлюють апатичне ставлення до життя, низький особистісний розвиток дитини, психічні порушення призводять до протиправних дій та вчинків.

Саме в ситуації перехідного стресу вчитель повинен зосередитись на психолого–педагогічній характеристиці кожного окремо взятого учня, щоб забезпечити необхідний рівень підготовки до майбутніх змін у шкільному оточенні дитини. Адже, сучасні учні середньої школи як вікова група вважаються такими, що перебувають у періоді психофізіологічного й соціального росту. Цей період для неповнолітніх характеризується «дезадаптивізацією, що пов'язана із психофізіологічною нестійкістю їхньої особистості» [3, 40], відсутністю в них освіти, професії, трудової кваліфікації, які дозволяють зайняти бажане місце в суспільстві. Їм самим доводиться завойовувати собі вільні контакти, соціальний стан. Вони шукають найрізноманітніші шляхи самореалізації в умовах складних і часто жорстоких міжособистісних відносин. Та ще й вулиця диктує свої закони. І підліткам нічого не залишається, як підкоритися або ж протистояти навколишньому світу.

Висновок з даного дослідження. У процесі роботи над темою дослідження ми дійшли висновку, що перехід учня від початкової до середньої шкільної ланки суттєво впливає на процес появи відхилень у поведінці дітей підліткового віку. Сучасний навчально–вихований процес вимагає залучення до пропедевтичної роботи з дітьми вчителів початкової школи. Вони повинні підготувати дітей до нових умов навчання та виховання, забезпечити безболісний перехід у більш доросле осмислене життя.

Подальші розвідки нашого дослідження ми спрямуємо на розробку методичних рекомендацій щодо підготовки дітей початкової школи до вступу в середню шкільну ланку.

Література

1. Белкин А.С. Основы возрастной педагогики. – М.: Академия, 2000. – С. 114–120.
2. Белозерова Л. Диагностика. Педагогическая запущенность школьника // Классный руководитель. – 1997. – №4. – С. 56–61.
3. Гончаров В. Про проблеми в соціальній роботі з підлітками // Соціальний педагог. – 2008. – березень. – № 3. – С. 38–42.
4. Коваленко В. Психолого–педагогічна реабілітація дітей з девіантною поведінкою в умовах загальноосвітнього начального закладу соціально–педагогічної реабілітації (проблеми, пошуки, результати) // Рідна школа. – 2007. – листопад–грудень. – С. 36–40.
5. Меліна С. Світоглядні аспекти роботи з сім'єю // Воспитание школьников: Теоретический и научно–методический журнал. – 2005. – №5. – С. 17–21.
6. Парфенова І. Організація співробітництва сім'ї та школи // Виховання школярів. – 2002. – №3. – С. 25–27.
7. Сервачак О. Профілактика проблем навчання п'ятикласників // Психолог. – 2006. – № 8. – С. 18–19.
8. Славина Л.С. Важкі діти. – М., 1998. – С. 21–62, 218–223.
9. Филонов Л.Б. Психологический контакт педагога и учащегося как условие успешной профилактики отклонений в поведении школьников // Психолого–педагогическая профилактика недисциплинированного поведения учащихся. – К., 1989 – С. 238–251.

С. Сечка

– аспірантка Луганського національного університету імені Тараса Шевченка, асистент кафедри іноземних мов Слов'янського державного педагогічного університету

УДК 378.37 : 316.614

ОСОБЛИВОСТІ СОЦІАЛІЗАЦІЇ МОЛОДІ У СТУДЕНТСЬКИХ ГРОМАДСЬКИХ ОБ'ЄДНАННЯХ

У статті розглядаються особливості соціалізації студентської молоді у різноманітних об'єднаннях, аналізуються інститути соціалізації, обговорюються класифікації та цілі молодіжних організацій, визначається ступінь соціалізаційних можливостей громадських молодіжних об'єднань та їхнє значення для самореалізації та успішної соціалізації студентської молоді.

Ключові слова: соціалізація, студентська молодь, молодіжна громадська організація, студентське об'єднання.

С. Сечка

– аспірантка Луганського національного університету імені Тараса Шевченка, асистент кафедри іноземних мов Слов'янського державного педагогічного університету

ОСОБЕННОСТИ СОЦИАЛИЗАЦИИ МОЛОДЕЖИ В СТУДЕНЧЕСКИХ ОБЩЕСТВЕННЫХ ОБЪЕДИНЕНИЯХ

В статье рассматриваются особенности социализации студенческой молодежи в различных объединениях, дается анализ институтам социализации, обсуждаются классификации и цели молодежных организаций, определяется степень социализационных возможностей общественных молодежных объединений и их значение для самореализации и успешной социализации студенческой молодежи.

Ключевые слова: социализация, студенческая молодежь, молодежная общественная организация, студенческое объединение.

S. Sechka

– a postgraduate of Lugansk National University after T. Shevchenko, an assistant of the department of foreign languages of Slavyansk Teachers' Training University

THE PECULIARITIES OF YOUTH SOCIALIZATION IN STUDENTS' VOLUNTARY UNIONS

The article deals with the peculiarities of graduates' socialization in different unions. Institutions of socialization are analysed. Classifications and aims of youth organizations are given. The degree of socialization potentialities of youth voluntary organizations and their importance for graduates' self-realization and successful socialization are determined.

Key words: socialization, graduates, voluntary youth organization, students' union

Постановка проблеми. На сьогоднішній день в Україні в умовах реформування всіх ланок суспільства надзвичайно гостро постає питання соціалізації молодого покоління. У сучасній науці процес соціалізації визначається як історично зумовлений процес розвитку особистості, засвоєння нею цінностей, норм поведінки, активне відтворення набутого соціального досвіду у власній діяльності та спілкуванні. За такого підходу мета соціалізації полягає у створенні сприятливих умов для формування соціальної компетенції особистості, передбачає формування спроможності до самоосмислення, самодостатності, соціальну активність, а не просто пасивну адаптацію індивіда до вимог соціуму.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема соціалізації не нова. Різні її аспекти були і залишаються в полі зору філософів, психологів, соціологів, педагогів.

У філософському контексті процес соціалізації особистості досліджували С. Батенін, Я. Гілінський, С. Дригулієв, М. Каган, В. Москаленко, В. Шепель. Соціальні аспекти соціалізації особистості з урахуванням вікових особливостей висвітлені в роботах К. Абульханової–Славської, Б. Афанасьєва, Л. Божович, Л. Буєвої, Л. Виготського, Р. Гурова, І. Кона, О. Леонтєва, А. Петровського, О. Харчева, М. Юркевича. Педагогічні аспекти соціалізації розкрито в роботах І. Болдирева, Д. Годзинського, Я. Коломінського, Л. Новикової, А. Мудрика.

Проблемам соціалізації велику увагу приділили також українські вчені: Р. Арцишевський, І. Бех, С. Савченко, В. Болгаріна, М. Боришевський, С. Гончаренко, І. Зязюн, Б. Кобзар, Л. Коваль, О. Кононко, І. Костюк, В. Кузь, М. Лукашенко, В. Москаленко, Н. Ничкало, В. Оржеховська, В. Постовий, В. Радул, О. Савченко, А. Сиротенко та ін.

Значна кількість робіт присвячена і студентству, його соціальній ролі, важливим соціально–психологічним рисам (В. Афанасьєв, А. Баранов, А. Ветошкін, І. Волков, В. Глобова, С. Іконнікова, І. Колесникова, С. Косолапов, В. Лісовський, Л. Марисова, Л. Рубіна та ін.) Однак питання соціалізації студентської молоді у громадських об'єднаннях практично не розглядався.

Формулювання цілей статті. Тому в статті ми ставимо за мету проаналізувати особливості соціалізації саме студентської молоді через її діяльність у громадських організаціях та об'єднаннях.

Виклад основного матеріалу дослідження. Трактуючи поняття “соціалізація” має різні тлумачення. Так, у короткому психологічному словнику “соціалізація” подається як історично зумовлений процес, що здійснюється у діяльності та спілкуванні за результатами засвоєння індивідом соціального досвіду та активного відтворення його.

У сучасному педагогічному словнику соціалізацію особистості визначено, як процес входження індивідуума у соціальне середовище, засвоєння ним умінь і навичок практичної і теоретичної діяльності, досвіду суспільного життя і суспільних відносин.

Енциклопедичний соціологічний словник визначає, що соціалізація – це розвиток і самореалізація людини упродовж усього життя у процесі засвоєння й відтворення культури суспільства. [8, с. 10]

Сьогодні поняття “соціалізація особистості” все частіше визначається як двосторонній процес. На підтвердження цієї думки наведемо визначення Г. Андрєєвої. Вона вважає, що “соціалізація – це двобічний процес, який містить, з одного боку, засвоєння індивідом соціального досвіду шляхом входження в соціальне середовище, систему соціальних зв'язків; з іншого боку, процес активного відтворення індивідом систем соціальних зв'язків за рахунок його активної діяльності, активного включення в соціальне середовище” [9, с. 12, 13]

Тобто людина не тільки збагачується соціальним досвідом, а й реалізує себе завдяки цьому досвіду в соціумі. Таке тлумачення взаємодії людини і суспільства розглядає в якості суб'єкта розвитку не тільки людину, але й суспільство, пояснюючи існуючу послідовність розвитку. При подібній інтерпретації поняття соціалізації досягається розуміння людини одночасно як об'єкта, так і суб'єкта суспільних відносин. В. М'ясищев, аналізуючи ставлення особистості до дійсності, зазначав, що “як продукт активної та ініціативної взаємодії з навколишнім соціальним середовищем, людина тим повніше реалізує свої можливості розвитку, чим більше середовище вимагає від неї ініціативної дії і заохочує ініціативу” [3, с. 57].

Відзначаючи природу соціалізаційного процесу, що трансформувалася, С. Савченко, зокрема, відзначає, що сьогодні у вітчизняній і зарубіжній літературі все частіше звучить думка про розширення змісту соціалізаційного процесу студентства в сучасних умовах, зокрема, процеси засвоєння й відтворення соціального досвіду доповнено новим компонентом – соціальною творчістю студентів. На думку вченого, це дозволяє розглядати соціалізацію студентства не як двосторонній, а як тристоронній процес. Соціальна творчість розуміється як творчість вищого порядку, форма діяльності, що призводить до утвердження якісно нових зв'язків та взаємин у різних галузях життєдіяльності й втілює прогресивні потреби суспільства [7, с. 131].

Для нашого дослідження неможливо обійтись без осмислення такої категорії як “інститути соціалізації”. Найбільш відомими та загально визнаними інститутами є сім'я, дошкільні дитячі заклади, школа, системи професійно–технічного та вищої освіти, трудові колективи, армія, неформальні молодіжні об'єднання, ЗМІ та інші. Провідною характеристикою, на думку С. Савченка, будь–якого інституту соціалізації є ступінь його соціалізаційних можливостей, які можуть бути високими як, наприклад, у школі чи вузі, або низькими, як у деяких трудових колективах

Досліджуючи процес соціалізації молоді у студентських громадських організаціях та об'єднаннях ми підтримуємо позицію С. Савченка, що “в системі вищої освіти соціалізаційна

функція є провідною, педагогічно організованою та керованою, а, отже, ефективність соціалізації з позиції суспільної значущості в ній максимальна” [7, с. 125, 126]

Період навчання у вищих навчальних закладах – це важливий період соціалізації людини. У студентському віці діють всі механізми соціалізації: засвоєння соціальної ролі студента, підготовка до оволодіння соціальною роллю (спеціаліста–професіонала), механізми наслідування та механізми соціального впливу з боку викладачів та студентської групи. Явища конформізму також можуть спостерігатися в студентському середовищі. [4, с. 85]

Студентський вік характеризується також прагненням самостійно і активно обирати певний життєвий стиль та ідеал, що відповідає умовам соціалізації, згідно з яким індивід повинен відігравати активну роль. Студентське життя для молодшої людини – це не тільки підготовка до майбутньої діяльності, але й ступінь самого життя, її значна частина. К. Ушинський вважав період життя людини від 16 до 22–23 років вирішальним: “Саме тут завершується період утворення окремих уявлень, і якщо не всі вони, то значна частина їх групується в єдину мережу, достатньо простору, щоб віддати рішучу перевагу тому чи іншому напрямку думок людини та її характеру. Важливо, щоб матеріал, який у цей час впливають у душу юнакам був доброї якості”. [11, с. 441, 442.]

Особливістю студентського віку є те, що “у віковому і соціально–професійному плані це період найактивнішого розвитку моральних та естетичних почуттів, становлення і стабілізації характеру, і, що особливо важливо, оволодіння повним комплексом соціальних функцій дорослої людини, включаючи громадянські, суспільно–політичні, трудові”. [1, с. 334]

Всі ці особливості необхідно враховувати як у навчально–виховному процесі, так і у діяльності студентських громадських організацій та об’єднань, без цього неможливо ефективно керувати розвитком особистості, студентством як соціальною групою.

Варто зазначити, що сьогодні в літературі не існує не лише чітко визначеного поняття “молодіжна організація”, але й єдиної класифікації цих організацій. На сьогодні існує кілька підходів до визначення критеріїв класифікації: марксистський, психологічний, соціологічний, юридичний тощо.

У марксистському підході за основу береться класова приналежність членів тієї чи іншої організації. Психологічний підхід розглядає та класифікує молодіжні структури, виходячи з ролі “peer group” у процесі виникнення організації. Юридичний підхід за головний критерій існування організації вважає її реєстрацію та статутно оформлену задекларовану мету діяльності.

Розглядаючи мету діяльності дитячої або молодіжної організації не лише як напрямок діяльності, але і як можливість досягнення практичного результату, О. Волохов виокремив основні складові мети діяльності цих суспільних інститутів, що відповідають основним соціальним функціям людини в житті та формують готовність підлітків та молодих людей до: цивілізованих економічних відносин; політичних відносин на основі норм демократичної культури; відносин у духовній сфері на базі загальнолюдських цінностей.

Кожна із складових реалізується в тісному зв’язку з іншими. Цей підхід до розуміння мети діяльності дитячих та молодіжних організацій дозволяє сформувати завдання їхньої діяльності: формування соціальних умінь в економічній, політичній та духовній сферах; формування мотивів соціальної діяльності; створення умов для самореалізації підлітків та молодих людей, відкриття їх творчого потенціалу; стимулювання самопізнання та самовиховання членів дитячих та молодіжних організацій [2, с. 156].

Серед вітчизняних дослідників питанням типологізації існуючих в Україні молодіжних організацій приділяли увагу у своїх роботах М. Головатий, В. Головенько, О. Корнієвський, В. Кулик, Ю. Поліщук, В. Якушик.

Досліджуючи соціально–педагогічну діяльність сучасних громадських молодіжних об’єднань, Ю. Поліщук виокремив дев’ятнадцять різновидів цих організацій, що базуються на окремих напрямках соціально–педагогічної діяльності. Серед них: молодіжні об’єднання, діяльність яких спрямована на поглиблення в країні демократичних процесів та на побудову в Україні громадянського суспільства, молодіжні об’єднання саморозвивального й самовиховного спрямування; професійно спрямовані молодіжні об’єднання; молодіжні об’єднання, в основі діяльності яких знаходиться взаємодопомога соціального характеру, громадські об’єднання студентської молоді, громадські об’єднання жіночої молоді тощо [5, с. 125, 126].

Особлива роль у соціалізації і вихованні особистості, наголошує дослідник, відводиться розвитку та примноженню її контактів з іншими людьми в умовах суспільно значущої спільної діяльності. Це зумовлено тим, що в процесі діяльності людина збагачується суспільним досвідом, стає особистістю, набуває можливості й здатності бути не лише об'єктом, але й суб'єктом процесу соціалізації і самовиховання. Отже, відповідно зорганізована діяльність стає суб'єктивним механізмом стимуляції та інтенсифікації соціалізації і самовиховної діяльності молоді. Соціалізація за цих умов постає кінцевим підсумком і водночас компонентом зазначеної діяльності. Вочевидь, що новітня реальність дедалі виразніше зміщує соціалізуючі і виховні впливи за межі школи (вузу), коли позашкільне (позавузівське) соціальне середовище починає відігравати вирішальну роль [5, с. 41].

Оскільки студентські організації можуть виступати як різновид молодіжних організацій, то певні риси, особливості притаманні молодіжним організаціям, можуть спостерігатися і у студентських об'єднаннях, а дещо може і відрізнитися.

Студентство є найбільш соціально активною частиною молоді, що піддається впливу та організації. Студентів легше всього спровокувати на акції протесту, непокори і т. ін. Тому дуже багато залежить від того, в яке русло направити ту потенційну енергію, яка сконцентрована у студентстві, від того наскільки воно організовано. Студентська молодь складає чи не 80% від чисельності молодіжних організацій, а часом й більшу їх частину. Однак власна специфіка організованого студентського руху визначається у першу чергу характером студентських організацій, членами яких є ті, хто навчається у вузі, тобто членство у таких організаціях чітко регламентоване часом. На сучасному етапі все більш зростає суспільна активність студентської молоді. Вона виражається передусім у розвитку студентського руху. З кожним роком в Україні з'являється все більше різнопланових громадських студентських організацій. Сам факт їхньої появи вказує на те, що студенти відчують необхідність об'єднання задля реалізації своїх інтересів та потреб. Крім того, студентські організації відстоюють інтереси студентської молоді, акцентуючи на цьому увагу. Також студентські організації мобільніші та дієздатніші за загальномолодіжні структури. Це показали страйки 1990, 1992 років, а також студентські заворушення по всьому світі. Серед студентських об'єднань, на нашу думку, слід виділяти:

- профспілки, першочерговим завданням яких вирішувати соціальні проблеми студентства та захищати їх інтереси перед державою та адміністрацією вузів. Наприклад: Перша українська студентська профспілка (ПоСтУП), Профспілка студентів “Пряма дія”, Асоціація студентських профспілкових організацій України тощо;

- громадські студентські організації. Громадські студентські об'єднання мають на меті репрезентувати громадсько-політичну ініціативу студентства та відстоювати його права. Окремо, але в структурі громадських організацій існують студентські корпорації та інформаційно-координаційні центри;

- фахові студентські організації та об'єднання за інтересами. Організації такого типу є досить поширеними в рамках окремих вузів та факультетів. Наприклад: асоціації студентів-юристів, історичні товариства окремих вузів, вузівські наукові товариства тощо;

- органи студентського самоврядування. Іноді вони перетворюються з підструктур вузів на самостійні організації. Завдання студентського самоврядування полягає у тому, щоб допомогти студентам та аспірантам в їх науковій, професійній та громадській роботі, налагодити побут та дозвілля студентів у студмістечках, організація відпочинку тощо. Крім того (і це важливо), завдання студентського самоуправління полягає у захисті та узгодженні інтересів студентів і аспірантів з інтересами адміністрації вузів та держави.

Студентська організація сприяє входженню великого енергетичного, фізичного та інтелектуального потенціалу молоді в систему суспільних зв'язків, тобто створення студентської організації є унікальним інструментом щодо залучення студентів до системи соціальної взаємодії та зв'язків, сприяє процесу соціалізації молоді, забезпечують йому задоволення основних потреб у саморегуляції, самореалізації та самодостатності.

Організаційні процеси, що відбуваються у рамках студентських організацій, мають яскраво виражену соціальну направленість, де взаємодія студентських груп має бути збалансована й скоординована. Студенти, на яких покладаються певні обов'язки, вносять свій вклад у досягнення встановлених цілей і розвитку призначення студентської

організації. Перевага студентських утворень полягає в тому, що молода людина, входячи до складу колективу, може успішніше досягти своїх цілей, ніж індивідуально.

Отже, особливістю студентських громадських організацій та об'єднань є досить високий ступінь їхніх соціалізаційних можливостей, їхнє соціалізаційне значення, яке проявляється в наступному: по-перше, у громадській організації молодій людині надається можливість стати суб'єктом соціально значущої діяльності. Вона залучає суб'єкта до системи соціальних відносин, допомагає досягати нові соціальні ролі; по-друге, участь у діяльності студентських громадських об'єднань є одним з ефективних механізмів якісної підготовки майбутніх фахівців, формує вміння приймати самостійні рішення, брати відповідальність за результати роботи, колектив людей і своє професійне становлення; по-третє, виховує справжню самостійність та активність, сприяє формуванню громадянської позиції та особистісних якостей [6, с. 6].

Студентське об'єднання – це група представників вищого навчального закладу або декількох, які об'єднані спільністю інтересів та мають певну організаційну структуру і здійснюють спільну діяльність, спрямовану на задоволення їх соціокультурних потреб.

Беручи участь в діяльності тих чи інших студентських об'єднань, молода людина готова вирішувати суспільні завдання. Ця участь сприяє розумінню нею свого місця у суспільному процесі та рівнем її свідомості. Позитивним моментом є те, що студенти бачать практичне здійснення важливих студентських інтересів та вирішення існуючих проблем.

Будь-яка громадська організація сприяє соціальному становленню молоді, однак вагома різниця між молодіжними громадськими організаціями та студентськими об'єднаннями полягає в тому, що громадські організації представляють та захищають права всієї молоді, в той час як студентські – права студентів. Крім того, студентські об'єднання існують всередині самої студентської громади, представники студентських виконкомів – це самі студенти, в той час як молодіжні організації можуть впливати на молодь ззовні (наприклад, молодіжну політику можуть створювати незалежні експерти та молодіжні працівники)

Важливою, на наш погляд, є думка про те, що чим повніше студентські особистості використовують можливості середовища, тим активніше відбувається їхня соціалізація і самореалізація, яка включає інтелектуальний, моральний, суспільний та духовний розвиток [6, с. 11, 14].

Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок у даному напрямку. Таким чином, як система особистісних взаємодій, з одного боку, студентське об'єднання може захистити молоду людину від маніпуляційних впливів суспільства, з іншого – пристосувати її до життя в цьому суспільстві, сформувати навички гармонійного розвитку та вміння протистояти його негативним проявам.

У всі часи студенти прагнули до спілкування та спільної праці, намагалися разом вирішувати проблеми, захищати та відстоювати свої права, об'єднуючись у товариства. У студентських об'єднаннях відбувається розкриття та реалізація творчого потенціалу молоді, набування досвіду суспільної праці. Кожна студентська організація, при всіх їхній різноманітності, створює природне сприятливе середовище, у якому молоді люди можуть максимально повно реалізувати свої творчі здібності і таланти, особистісно і професійно вдосконалюватися, отримавши можливість для успішної соціалізації.

Література

1. Ананьев Б. Г. О проблемах современного человекознания / Ананьев Б. Г. – М. : Наука, 1977. – 380 с.
2. Волохов А. В. Теория и методика социализации ребенка в детских общественных организациях: дис. ... доктора пед. наук : 13.00.01 / Волохов Алексей Васильевич. – Ярославль, 1999. – 460 с.
3. Папуча М. В. Особистість: розвиток, соціалізація, виховання / М. В. Папуча, Т. Д. Кричківська. – Ніжин : Редакційно-видавничий відділ НДПУ ім. М. Гоголя, 2001. – 147 с.
4. Педагогіка вищої школи : навч. посіб. / [Хмелюк Р. І., Семенова А. В., Ломонова М. Ф. та ін.]; за ред. З.Н. Курлянд. – [3-тє вид.] – К. : Знання, 2007. – 495 с.
5. Поліщук Ю. Й. Соціально-педагогічна діяльність сучасних громадських молодіжних об'єднань в Україні: дис. ... доктора пед. наук : 13.00.05 / Поліщук Юрій Йосипович. – Луганськ, 2006. – 429 с.

6. Розказова О. А. Організація роботи у студентських об'єднаннях вищого навчального закладу / Розказова О. А. – Алчевськ : ДонДТУ, 2008. – 135 с.
7. Савченко С. В. Соціалізація студентської молоді в умовах регіонального освітнього простору: монографія / Савченко С. В. – Луганськ : Альма-матер, 2003. – 406 с.
8. Слюсаренко Н. В. Організаційно-педагогічні основи соціалізації підлітків у молодіжних організаціях : навчальний посібник / Н. В. Слюсаренко, О. Є. Панагушина. – Херсон : Айлант, 2006. – 146 с.
9. Харченко С. Я. Соціалізація дітей та молоді в процесі соціально-педагогічної діяльності : теорія і практика : монографія / Харченко С. Я. – Луганськ : Альма-матер, 2006. – 320 с.
10. Ушинський К. Д. Собр. соч. : в 11 т. / К. Д. Ушинський. – М. : Изд-во АПН РСФСР, 1950 – . – Т. 8. – 1950. – 776 с.

ЗМІСТ

ВИЩА ШКОЛА

А. АНІСІМОВА	3
ПІДСИСТЕМА ВПРАВ ДЛЯ ФОРМУВАННЯ ГРАМАТИЧНИХ НАВИЧОК ГОВОРІННЯ НІМЕЦЬКОЮ МОВОЮ ЯК ДРУГОЮ ІНОЗЕМНОЮ У МАЙБУТНІХ ПЕРЕКЛАДАЧІВ	
А. БЕРЕСТОВИЙ, І. ГУРОВ, Л. МАТВЄЄВА	7
ПРОБЛЕМИ АДАПТАЦІЇ ПРИ ВИКОРИСТАННІ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИХ СИСТЕМ НАВЧАННЯ	
Я. БОЙКО	10
САМООСВІТНЯ ДІЯЛЬНІСТЬ СТУДЕНТІВ	
Ю. БУРОВ	14
ДЕЯКІ АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ ПІДГОТОВКИ ТА ПІДВИЩЕННЯ РІВНЯ КВАЛІФІКАЦІЇ ДЕФЕКТОЛОГІВ НА СУЧАСНОМУ ЕТАПІ	
В. ВАСИЛЬКОВА	18
ХАРАКТЕРИСТИКА НАУКОВИХ ПІДХОДІВ ДО ВИЗНАЧЕННЯ ПОНЯТТЯ ЕКОЛОГІЧНОЇ КУЛЬТУРИ	
Ю. БОГІНСЬКА	21
СУЧАСНІ ФОРМИ НАВЧАННЯ СТУДЕНТІВ З ОБМЕЖЕНИМИ МОЖЛИВОСТЯМИ У ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ	
В. ВОЛКОВ	25
ВИВЧЕННЯ ЕКОЛОГІЧНИХ ПРОБЛЕМ МІСТ В НАУКОВИХ СТУДЕНТСЬКИХ ГУРТКАХ	
А. ВОРОХ	30
ЕЛЕКТРОННИЙ ПІДРУЧНИК У РОБОТІ ВИКЛАДАЧА НАРИСНОЇ ГЕОМЕТРІЇ, ІНЖЕНЕРНОЇ ТА КОМП'ЮТЕРНОЇ ГРАФІКИ	
І. ГЛАВАТСЬКИХ	35
ПЕДАГОГІЧНІ ПЕРЕДУМОВИ ЗАПРОВАДЖЕННЯ ЕЛЕКТРОННИВ КУРСІВ ПРИ ПІДГОТОВЦІ ІНЖЕНЕРІВ–ПЕДАГОГІВ НА ЗАНЯТТЯХ З ВИЩОЇ МАТЕМАТИКИ	
В. ГУТНИК	41
ХАРАКТЕРИСТИКА ТА АНАЛІЗ ФОНЕТИЧНИХ КУРСІВ	
О. ЄМЧЕНКО, М. ЧЕРКАСОВ, І. БЕЗДІТКО	52
РОЛЬ КОМП'ЮТЕРА В НАВЧАЛЬНОМУ ПРОЦЕСІ ПРИ ПІДГОТОВЦІ ІНЖЕНЕРІВ–ПЕДАГОГІВ	

Т. ЄРМАКОВА	55
СУТНІСТЬ ПОНЯТЬ «ЗДОРОВ'Я» ТА «ЗДОРОВИЙ СПОСІБ ЖИТТЯ» В НАУКОВО-ПЕДАГОГІЧНІЙ ЛІТЕРАТУРІ	
А. БЕРЕСТОВИЙ, А. ЛЕБІДЬ, І. ГУРОВ	61
ІЗОХРОННИЙ МАТЕМАТИЧНИЙ МАЯТНИК	
С. КОВАЛЕВСКИЙ, И. ГОЛОПЕРОВ	66
ДИАФРАГМЕННЫЙ ДИФФЕРЕНЦИАЛЬНЫЙ ПНЕВМОПРИВОД КАМЕРНОГО ПИТАТЕЛЯ	
С. ЗАГРЕБЕЛЬНИЙ	71
ВПРОВАДЖЕННЯ ІНФОРМАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ В НАВЧАЛЬНИЙ ПРОЦЕС	
Л. ЗЕМЕЛЄВА	76
ВИКОРИСТАННЯ МЕТОДИКИ СИСТЕМНОГО АНАЛІЗУ ПРИ ВИКЛАДАННІ ДИСЦИПЛІНИ “БЕЗПЕКА ЖИТТЄДІЯЛЬНОСТІ”	
Н. ЗЄНІНА	78
З ДОСВІДУ РОБОТИ ІСТОРИКО-ЕТНОГРАФІЧНОГО ЦЕНТРУ "БЕРЕГІНЯ"	
О. КАВЕРІНА	82
ОРГАНІЗАЦІЙНО-МЕТОДИЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ СТУДЕНТІВ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ КОМУНІКАЦІЇ	
Є. КАРУТІН	87
ФАХОВА ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ІНЖЕНЕРІВ – ПЕДАГОГІВ	
В. МАКОВЕЦЬКА	90
КОМП'ЮТЕР ЯК ЗАСІБ НАВЧАННЯ НА ЗАНЯТТЯХ З НАРИСНОЇ ГЕОМЕТРІЇ, ІНЖЕНЕРНОЇ ТА КОМП'ЮТЕРНОЇ ГРАФІКИ	
Н. КОРОЛЬОВА	95
ОСОБЛИВОСТІ МЕТОДИЧНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ІНЖЕНЕРІВ-ПЕДАГОГІВ ЕНЕРГЕТИЧНОГО ПРОФІЛЮ	
О. МАТВІЄНКО	102
ОСОБИСТІСНО ЗОРІЄНТОВАНА ТЕХНОЛОГІЯ НАВЧАННЯ ЯК УМОВА ФОРМУВАННЯ ПЕДАГОГІЧНОЇ ПОЗИЦІЇ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ	
Н. ТВЕРЕЗОВСЬКА, Г. ЧЕРЕДНІЧЕНКО	109
ІСТОРИЧНИЙ АСПЕКТ СУЧАСНИХ ДОСЛІДЖЕНЬ ПРОБЛЕМИ ТВОРЧОСТІ	
О. МІЗЕНКО	117
ІННОВАЦІЙНИЙ ПІДХІД ДО ВИКЛАДАННЯ ФІЗИКИ СТУДЕНТАМ ІНЖЕНЕРНО – ПЕДАГОГІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ	

Н. НЕДОСЄКОВА	121
ЗАСТОСУВАННЯ ЕНКАРІДЖ–ТЕХНОЛОГІЇ У ДИСТАНЦІЙНОМУ НАВЧАННІ В ПЕРІОД ФОРМУВАННЯ ТВОРЧОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ МАЙБУТНІХ ІНЖЕНЕРІВ–ПЕДАГОГІВ ХАРЧОВОГО ПРОФІЛЮ ПІД ЧАС ВИВЧЕННЯ КУРСУ «ВИРОБНИЧЕ НАВЧАННЯ»	
Н. НЕСТОРУК	125
ДОСЛІДЖЕННЯ В ОБЛАСТІ МЕТОДИКИ ПРОВЕДЕННЯ ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНИХ ДОСЛІДЖЕНЬ	
СЕЙФУЛЛА РАШИДОВ	129
МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ СТУДЕНТСЬКОГО САМОВРЯДУВАННЯ	
Л. САМОХВАЛОВА	134
ІНФОРМАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ НАВЧАННЯ ЯК СКЛАДОВА КОМПЕТЕНТНОСТІ ВЧИТЕЛЯ	
О. СТЬОПНА	137
ОЦІНКА ЕФЕКТИВНОСТІ ПАТРІОТИЧНОГО ВИХОВАННЯ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ У СУЧАСНИХ ВНЗ УКРАЇНИ	
Н. ТАСКІНА	141
ЗАГАЛЬНА СОЦІОКУЛЬТУРНА ХАРАКТЕРИСТИКА СУЧАСНОГО СТУДЕНТА	
В. ТОПОЛЬСКИЙ	144
САМОРЕАЛІЗАЦІЯ ТА САМООРГАНІЗАЦІЯ СТУДЕНТІВ В УМОВАХ НАВЧАННЯ У ВИЩІЙ ШКОЛІ	
А. ХРИПУНОВА	147
КРИТЕРІЇ ТА ПОКАЗНИКИ ЕКОЛОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ІНЖЕНЕРІВ	
Л. ШТЕФАН	150
ВИХОВАННЯ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ В КОНТЕКСТІ СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ МУЗЕЇВ ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ	
О. ЕЛЬБРЕХТ	154
ВПЛИВ ІДЕЙ КОНЦЕПЦІЙ СОЦІАЛЬНОЇ ВІДПОВІДАЛЬНОСТІ НА РОЗВИТОК МЕНЕДЖМЕНТУ І ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МЕНЕДЖЕРІВ	
Я. ЮРЧЕНКО	158
РОЛЬ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ У ПІДГОТОВЦІ ІНЖЕНЕРА – ПЕДАГОГА	
Н. ЛИСЕНКО–КОВАЛЬОВА, Е. БУРОВА	162
«ДАВНЯ ЛІТЕРАТУРА» ЯК МОДУЛЬНИЙ КУРС В СИСТЕМІ ПРОФЕСІЙНО–ФІЛОЛОГІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛІВ–СЛОВЕСНИКІВ	

Е. ПАНАСЕНКО	165
ОСОБЛИВОСТІ ПІДГОТОВКИ СОЦІАЛЬНИХ ПРАЦІВНИКІВ У ЗАРУБІЖНИХ КРАЇНАХ	
Н. ПАСТУХОВА	168
ЗАДАЧІ ВИЩОЇ ШКОЛИ ЗА РЕЗУЛЬТАТАМИ МІЖНАРОДНИХ ПОРІВНЯЛЬНИХ ДОСЛІДЖЕНЬ TIMSS	
Г. ПЕРЕУХЕНКО, В. ПЕРЕУХЕНКО	174
ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ ГУМАНІСТИЧНОЇ СПРЯМОВАНОСТІ ОСОБИСТОСТІ ПЕДАГОГА	
Т. СТОЕВ, С. САВОВ, Ж. ХРИСТОВ	178
СТРУКТУРА, СЪДЪРЖАНИЕ И ОРГАНИЗАЦИЯ НА СЪВРЕМЕННИЯ УЧЕБЕН ПРОЦЕС ВЪВ ВИСШИТЕ УЧЕБНИ ЗАВЕДЕНИЯ В БЪЛГАРИЯ	
С. ОНОПЧЕНКО	183
ФОРМУВАННЯ ДУХОВНО-ЕТИЧНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНІХ ІНЖЕНЕРІВ-ПЕДАГОГІВ	
Л. КІДІНА	187
НАУКОВО–ДОСЛІДНА СПРЯМОВАНІСТЬ ПЕДАГОГІЧНОЇ ПРАКТИКИ ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ ДНЗ	
ЗАГАЛЬНА ШКОЛА	
О. АНУРКІНА	194
ВПЛИВ ПРОФОРІЕНТАЦІЙНОГО КОНСУЛЬТУВАННЯ НА ВИБІР ПРОФЕСІЇ СТАРШОКЛАСНИКАМИ	
О. БАБЕНКО	196
ІНТОНАЦІЙНІ ВМІННЯ Й НАВИЧКИ ЯК СКЛАДОВА КУЛЬТУРИ МОВЛЕННЯ ШКОЛЯРІВ–СТАРШОКЛАСНИКІВ	
Н. ГОРБАНЬ	201
ФОРМУВАННЯ ПРОДУКТИВНОЇ (ДІЯЛЬНІСНОЇ) КОМПЕТЕНТНОСТІ ЛІЦЕІСТІВ НА УРОКАХ БІОЛОГІЇ	
А. ГРИГОР'ЄВА	203
МОВА СУЧАСНИХ НІМЕЦЬКИХ ШКОЛЯРІВ	
Л. ЗЕНЯ, В. ЧОБІТЬКО	207
ДІЛОВА ГРА ЯК ЗАСІБ НАВЧАННЯ ПРОФЕСІЙНО ОРІЄНТОВАНОГО СПІЛКУВАННЯ НІМЕЦЬКОЮ МОВОЮ УЧНІВ ЕКОНОМІЧНИХ КЛАСІВ	
М. КАЛМИКОВА	213
ТВОРЧІСТЬ ПРОСПЕРА МЕРІМЕ У КОНТЕКСТІ ФОРМУВАННЯ ПОЛКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ	

Т. КОЛГАН, С. ОМЕЛЬЧЕНКО	217
ФОРМУВАННЯ ГРОМАДЯНСЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТАРШОКЛАСНИКІВ ПІД ЧАС ВИВЧЕННЯ ПРЕДМЕТУ „ФІЗИЧНА КУЛЬТУРА”	
О. КОРКІШКО	222
МЕТОДИКА ДОСЛІДЖЕННЯ ПАТРІОТИЧНИХ ПОЧУТТІВ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОЇ ШКОЛИ	
В. ЧЕРВОНЕЦЬКИЙ	226
РЕАЛІЗАЦІЯ ВИХОВНОГО ПОТЕНЦІАЛУ РОЛЬОВИХ ІГОР У ШКІЛЬНІЙ ЕКОЛОГІЧНІЙ ОСВІТІ КРАЇН ЄВРОАТЛАНТИЧНОГО РЕГІОНУ	
Л. ЧУМАК, А. МУХА	231
ПАТРІОТИЧНЕ ВИХОВАННЯ УЧНІВСЬКОЇ МОЛОДІ ЗАСОБАМИ ТУРИСТИЧНО-КРАЄЗНАВЧОЇ ДІЯЛЬНОСТІ У ПОЗАШКІЛЬНІЙ РОБОТІ	
А. ЩЕЛКУНОВ, В. ДМИТРУК	235
АНАЛІЗ ПОКАЗНИКІВ ФІЗИЧНОГО РОЗВИТКУ І ФІЗИЧНОЇ ПІДГОТОВЛЕНОСТІ СТАРШОКЛАСНИКІВ З РІЗНИМ РІВНЕМ БІОЛОГІЧНОГО ВИЗРІВАННЯ	
О. МІЩЕНКО	240
ВИМОГИ ЩОДО ВИКОРИСТАННЯ МУЛЬТИМЕДІЙНИХ ЗАСОБІВ У НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОМУ ПРОЦЕСІ	
ІСТОРІЯ ПЕДАГОГІКИ	
О. БОЧАРОВА	244
СИСТЕМА ВІЯВЛЕННЯ, НАВЧАННЯ ТА ПІДТРИМКИ ОБДАРОВАНОЇ МОЛОДІ В ОКРЕМИХ КРАЇНАХ (ІСТОРИЧНИЙ АНАЛІЗ)	
Е.БУДАГОВСКАЯ	250
АСПЕКТНЫЙ ПОДХОД К ОБСУЖДЕНИЮ ПРОБЛЕМ ОБРАЗОВАНИЯ В РАБОТЕ Б. ГЕРШУНСКОГО «ФИЛОСОФИЯ ОБРАЗОВАНИЯ ДЛЯ XXI СТОЛЕТИЯ»	
Т. ГЛОБА	254
ВИХОВАННЯ ЗАГАЛЬНОЛЮДСЬКИХ ЦІННОСТЕЙ У СУЧАСНІЙ ФРАНЦУЗЬКІЙ ШКОЛІ ЗАСОБАМИ МИСТЕЦТВА	
О. ГОНЧАРУК	257
САМОСВІДОМІСТЬ ОСОБИСТОСТІ: ІСТОРИКО–ПЕДАГОГІЧНИЙ АНАЛІЗ	
В. ДЬОМІНА	262
ВИХОВНИЙ ВПЛИВ НА ОСОБИСТІТЬ У "ЛИСТАХ ДО СИНА” В.О. СУХОМЛИНСЬКОГО	
В. ЗАВАЛЬНЮК	265
ОБРАЗ ТА ЗАВДАННЯ ВЧИТЕЛЯ ШКІЛ БРАТСЬКОЇ ГРОМАДИ ЦИНЦЕНДОРФА	

В. ЗОЛОЧЕВСЬКИЙ	270
СТАНОВЛЕННЯ ФІЗКУЛЬТУРНО–МАСОВОЇ РОБОТИ ІЗ СТУДЕНТСЬКОЮ МОЛОДДЮ В УКРАЇНІ НА ПОЧАТКУ ХХ СТОЛІТТЯ	
О. МОСКАЛЬОВА	274
ДО ПРОБЛЕМ МАТЕМАТИЧНОЇ ОСВІТИ ВЧИТЕЛЯ ЗА СТОРІНКАМИ ЖУРНАЛУ „МАТЕМАТИКА В ШКОЛІ” (80–90–ТІ РР. ХХ СТ.)	
Н. ШЕВЧЕНКО	277
ПЕДАГОГІЧНІ ПОГЛЯДИ ЛЕСІ УКРАЇНКИ ЯК ПРОВІДНОЇ ПРОСВІТИТЕЛЬКИ ДРУГОЇ ПОЛОВИНИ ХІХ СТОЛІТТЯ	
І. ОСАДЧА	282
ПРОБЛЕМА АВТОРИТЕТУ ВЧИТЕЛЯ У ВІТЧИЗНЯНІЙ ПЕДАГОГІЦІ (80–ТІ РР. ХХ СТ.)	
О. ПАВЛЮК	284
СПРЯМОВАНІСТЬ ТЕМАТИКИ ДИСЕРТАЦІЙНИХ РОБІТ З РОЗВИТКУ ШКІЛЬНОЇ МАТЕМАТИЧНОЇ ОСВІТИ В УКРАЇНІ В ДРУГІЙ ПОЛОВИНІ ХХ СТОЛІТТЯ	
С. САЯПНА	288
ПРОБЛЕМИ ВИХОВАННЯ ДІТЕЙ РАНЬОГО ВІКУ В ІСТОРІЇ ВІТЧИЗНЯНОЇ ДОШКІЛЬНОЇ ПЕДАГОГІКИ (1917 – 1941 РР.)	
Ю. ЮРЧОНОК	293
„АВТОРСЬКА ШКОЛА”: ДО ВИЗНАЧЕННЯ СУТНОСТІ ПОНЯТТЯ	
ПСИХОЛОГІЯ	
Н. ШАЙДА, В. АЛЕКСЄЄВА	297
ОСОБЛИВОСТІ МОТИВАЦІЙНОЇ ГОТОВНОСТІ ДО ШКОЛИ ДІТЕЙ З ПОРУШЕННЯМ ПСИХІЧНОГО РОЗВИТКУ ТА НОРМИ	
О. ГУЛЯР, А. БОЛОГАН	300
ПСИХОЛОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ САМОРЕГУЛЯЦІЇ ОСОБИСТОСТІ В РАНЬОМУ ЮНАЦЬКОМУ ВІЦІ	
О. ЄГОРОВА, Л. ШЕВЧЕНКО	302
ВПЛИВ ОСОБИСТІСНОГО ЕГОЇЗМУ НА СУБ’ЄКТИВНЕ СТАВЛЕННЯ ДО СЕБЕ, ДО ІНШИХ У МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ	
О. ЗАГРЕБЕЛЬНА	306
ПСИХОЛОГО–ПЕДАГОГІЧНІ АСПЕКТИ РОБОТИ З УЧНЯМИ ДЕВІАНТНОЇ ПОВЕДІНКИ	
К. КУЗЬ	311
ФОРМУВАННЯ ТА РОЗВИТОК ОСОБИСТОСТІ ЯК ПСИХОЛОГО–ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА	

Л. МАТЮШИНА	313	
ШЛЯХИ ПОДОЛАННЯ ДЕЗАДАПТАЦІЇ ПІДЛІТКІВ В УМОВАХ ЗАКЛАДІВ НОВОГО ТИПУ		
С. РОМАНОВА	316	
ТРАДИЦІЙНИЙ ТА АЛЬТЕРНАТИВНИЙ ПІДХІД ДО СТИЛІВ ПЕДАГОГІЧНОГО СПІЛКУВАННЯ		
В. РОСТОВСЬКА	320	
МОДЕЛЬ ОЦІНКИ ДІЯЛЬНОСТІ ЗАСТУПНИКА ДИРЕКТОРА З НАВЧАЛЬНО- ВИХОВНОЇ РОБОТИ ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ		
О. СОЛОДУХОВА, В. КОРНІЛОВА	325	
ПСИХОЛОГІЧНИЙ АСПЕКТ ФЕНОМЕНУ ПСИХІЧНИЙ СТАН		
Т. ШУЛЬГА	329	
ПСИХОКОРЕКЦІЙНИЙ ПОТЕНЦІАЛ КАЗКИ У РОБОТІ З РОЗУМОВО ВІДСТАЛИМИ МОЛОДШИМИ ШКОЛЯРАМИ		
Л. КОЛЕСНИКОВА	332	
ПРОФІЛАКТИКА АГРЕСІЇ ТА НАСИЛЬСТВА В СУЧАСНІЙ ШКОЛІ НІМЕЧЧИНИ		
Р. ГАЙВОРОНСЬКИЙ	335	
ОСОБЛИВОСТІ ПРОЯВУ ЗАХИСНИХ МЕХАНІЗМІВ У МІЖОСОБИСТІСНИХ КОНФЛІКТАХ У ЮНАЦЬКОМУ ВІЦІ		
Л. ДЕЙНІЧЕНКО, Ю. ЧМІЛЬ	341	
МІЖОСОБИСТІСНІ КОНФЛІКТИ ЯК ЧИННИК НЕВРОТИЗАЦІЇ У ПІДЛІТКІВ ..		341
СОЦІАЛЬНА ПЕДАГОГІКА		
І. ГОЛУБ	345	
МЕТОДИКА ФОРМУВАННЯ СОЦІОКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ МАЙБУТНІХ ПЕРЕКЛАДАЧІВ ШЛЯХОМ РОЗВИТКУ ЇХ СОЦІОКУЛЬТУРНОЇ СЕНСИБІЛІЗАЦІЇ		
С. КОНОШЕНКО	351	
ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ ПРОБЛЕМИ ФОРМУВАННЯ У ПЕДАГОГІВ ГОТОВНОСТІ ДО РЕАБІЛІТАЦІЙНОЇ РОБОТИ З СОЦІАЛЬНО ДЕЗАДАПТОВАНИМИ ПІДЛІТКАМИ		
С. МАХОВСЬКА	354	
ЗАКІНЧЕННЯ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ ЯК ОДНА З ПРИЧИН ПІДЛІТКОВИХ ДЕВІАЦІЙ		
С. СЕЧКА	357	
ОСОБЛИВОСТІ СОЦІАЛІЗАЦІЇ МОЛОДІ У СТУДЕНТСЬКИХ ГРОМАДСЬКИХ ОБ'ЄДНАННЯХ		

ВИМОГИ ДО ОФОРМЛЕННЯ СТАТЕЙ

Шановні автори статей! Збірник наукових праць “Гуманізація навчально-виховного процесу” є фаховим виданням із педагогічних наук (Бюлетень ВАК України № 3, 1999 р.). Свідоцтво 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 подачою 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. Ім'я та прізвище 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).
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**.

Статті подаються повністю підготовленими до друку в 1 екземплярі з додатком дискети А “3,5” або на іншому електронному носії. Набір тексту здійснюється у форматі Microsoft Word (*.doc, rtf), шрифт 14 TNR, через 1,5 інтервали, на папері формату А 4 (книжковий), береги скрізь по 3 см, верхній і нижній колонтитули – 1,25 см., вирівнювання по ширині.

Текст має бути уважно вичитаний 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.

Література друкується в кінці статті (Бюлетень ВАК України № 3 2008 р.). Використані джерела подаються у квадратних дужках [1, с. 3]. Посилання на роботи, що не публікувались неприпустиме.

У кінці статті подається довідка про автора: прізвище, ім'я, по батькові, звання, посада, місце роботи, домашня адреса, контактні телефони.

Обсяг статті – 6–16 аркушів.

Оплата за 1 сторінку – 15 гривень.

Збірник надсилається поштою накладною платою (тільки на домашню адресу автора).

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–meil: nauka2004@rambler.ru; tomaluda@mail.ru

Тел.: (8–06262) 3–98–16 – кафедра педагогіки. Завідувач кафедри – Сипченко Валерій Іванович.

З матеріалами збірників можна ознайомитися на сайті: www.intellekt-invest.org.ua

ЗРАЗОК ОФОРМЛЕННЯ СТАТТІ

С. Омельченко

– докторант Луганського національного педагогічного університету імені Тараса Шевченка, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки Слов'янського державного педагогічного університету

УДК 613

ТРАДИЦІЇ СЕЛИЩА ТА ШКОЛИ ЯК СИСТЕМОУТВОРЮЮЧИЙ КОМПОНЕНТ ФОРМУВАННЯ ЗДОРОВОГО СПОСОБУ ЖИТТЯ

У статті доведено необхідність створення сисемоутворюючого компоненту формування здорового способу життя. На думку автора таким компонентом мають стати традиції селища та школи в оздоровчому просторі певного регіону.

Ключові слова: здоровий спосіб життя, традиції, системоутворюючий компонент.

С. Омельченко

– 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.

S. Omelchenko

– a Doctorate of Lugansk National Pedagogical University after T. Shevhenko an Associate Professor of Educational Sciences an Associate Professor of the department of Pedagogics of Slavansk State Pedagogical University

THE TRADITSONS OF THE VILLAGE AND SCHOOL AS A SYSTEM-FORMING COMPONENT HEALTHY LIVING

The author characterizes the sources of man's life; modern psychologists' views on the problem of physical health and the questions of healthy mode of life. Different ways of mode of life; style of life, quality of life, level of life are considered. The main principles of healthy mode of life and social-economic conditions of their realization are analyzed. The traditions of the village and school as a system-forming component healthy living

Keywords: healthy way of life, traditions, system-forming component.

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок з важливим науковими чи практичними завданнями. Важливим аспектом у контексті формування здорового способу життя підлітків, у межах функціонування відкритої соціально-педагогічної системи, є визначення системоутворюючого компоненту. На нашу думку таким компонентом мають стати традиції селища та школи.

Ми виходили з того, що звернення до традицій, духовно-морального виховання підростаючого покоління дасть можливість створити природне середовище в просторі взаємодії соціальних інститутів з формування здорового способу життя.

Аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми і на які спирається автор, виділення невирішених раніше частин загальної проблеми, котрим присвячується означена стаття. Багато науковців, педагогів-практиків розглядають проблему використання українських виховних традицій у системі сучасного розвитку, формування та соціалізації особистості (О. Вишневський, В. Омеляненко, П. Щербань, Ю. Руденко, А. Кузьмінський, В. Кузь, З. Сергійчук, С. Литвин-Кіндратюк, Б. Кіндратюк, О. Кобрій, М. Чепіль та ін.).

Формулювання цілей статті (постановка завдання). У статті традицію розглядаємо як елементи соціальної та культурної спадщини; досвід, звичаї, погляди, смаки, норми поведінки, що склалися історично і передаються з покоління в покоління та базуються на вічних морально-духовних категоріях і поняттях. Вперше робимо спробу представити їх як системоутворюючий компонент формування здорового способу життя підростаючого покоління. Для нашого дослідження

важливим є визначення ролі традиції, звичаїв та обрядів у поліпшенні самопочуття, настрою та здоров'я людини.

Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів. „Традиції, звичаї та обряди, які супроводжують дати, свята та інші урочистості народного календаря, передбачають різні види діяльності, зокрема, трудової, стиль поведінки, способи харчування, що відповідають біоритмам природи і людини. Це першооснова забезпечення гармонійності між природою та людиною, об'єктивними обставинами та її діяльністю, поведінкою, відчуття нею комфортності самопочуття, настрою” [1, с. 13].

Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок у даному напрямку. Підсумовуючи вищевикладене, зазначимо, що використання традицій має стати підґрунтям для розробки нових і вдосконалення існуючих методологій і методик з теорії та практики формування здорового способу життя молоді. Треба з дитинства вчити цінувати, берегти та зміцнювати своє здоров'я. Дуже важливо, щоб навчання здорового способу життя стало традиційним, системним, передбачало комплекс систематичних заходів, спрямованих на формування в учнів розуміння, важливості піклування про своє здоров'я, фізичний розвиток.

Література

1. Народна педагогіка: світовий досвід / уклад. А. Кузьмінський, В. Омеляненко. – К. : Знання Прес, 2003. – 134 с. (навч.-метод. комплекс з педагогіки).
2. Мудрик А.В. Соціальна педагогіка : учебник для высш. пед. учеб. заведений / Мудрик А.В. ; под ред. В.А. Слостенина. – М. : Изд. центр «Академия», 1999. – С. 73 – 75. – Библиогр. : в конце разделов.
3. Оржеховська В.М., Тарасова Т.В. Духовність – це здоров'я молодого покоління : навч.-метод. посібник / Оржеховська В.М., Тарасова Т.В. – [вид. 2-е, доп.]. – Тернопіль, 2005. – 216 с. ; іл.
4. Основи національного виховання : концептуальні положення / В.Г. Кузь, Ю.Д. Руденко, З.О. Сергійчук та ін. ; за заг. ред. В.Г. Кузя та ін. – К. : Інформ. вид. центр „Київ”, 1993. – Ч. 1. – 152 с.
5. Щербань П.М. Прикладна педагогіка : навч.-метод. посібник / Щербань П. М. – К. : Вища шк., 2002. – 215 с., іл. – Библиогр. : в кінці розділів.

ПРЕЗИДІЯ ВИЩОЇ АТЕСТАЦІЙНОЇ КОМІСІЇ УКРАЇНИ

ПОСТАНОВА

10 листопада 1999 р.

№ 3–05/11

м. Київ

Відповідно до постанови президії ВАК України від 13.01.1999 № 1–02/1 «Про публікації результатів дисертацій на здобуття наукових ступенів доктора і кандидата наук», враховуючи п. 7 постанови президії ВАК України від 10.02.1999 № 1–02/3 «Про публікації результатів дисертацій на здобуття наукових ступенів доктора і кандидата наук та їх апробацію», а також на підставі рекомендацій експертних рад президія Вищої атестаційної комісії України

ПОСТАНОВЛЯЄ:

Затвердити Перелік № 3 наукових фахових видань України, в яких можуть публікуватися результати дисертаційних робіт на здобуття наукових ступенів доктора і кандидата наук (додається).

Додаток до постанови президії ВАК України від 10 листопада 1999 р. № 3–05/11.

ПЕДАГОГІЧНІ НАУКИ ЗБІРНИКИ НАУКОВИХ ПРАЦЬ

Гуманізація навчально–виховного процесу (Інститут змісту і методів навчання, Слов'янський державний педагогічний університет, Міністерство освіти і науки України).

ГУМАНІЗАЦІЯ НАВЧАЛЬНО–ВИХОВНОГО ПРОЦЕСУ

Науково–методичний збірник

(Випуск XLVI)

Відповідальний за випуск:

Чуйко С.М., доктор фізико–математичних наук, доцент,
проректор з наукової роботи СДПУ

Статті друкуються в авторській редакції.

Матеріали зверстано з дискет, наданих авторами публікацій. Відповідальність за допущені помилки та неточності несуть автори публікацій.

Макет і верстка – *Черкашина Л.А.*

Підписано до друку 01.06.2009 р. Ум. др. арк. 23,00.

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



Підприємець Маторін Б.І.

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.

Формат 60×84 1/16.

Зам. № 105. Тираж 100 прим.

84116, м. Слов'янськ, вул. Г. Батюка, 19.
Тел./факс (06262) 3-20-99; тел. (0626) 66-53-56