



МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ ТА НАУКИ УКРАЇНИ
Слов'янський державний педагогічний університет

ГУМАНІЗАЦІЯ НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОГО ПРОЦЕСУ

Науково-методичний збірник
(Випуск ЛІІ)

Частина І

Слов'янськ - 2010

**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 ЛІІ)

Частина І

Слов'янськ – 2010

ISSN 2077–1827
УДК 371.13
ББК 74.202
Г. 94

Гуманізація навчально-виховного процесу : збірник наукових праць / [За заг. ред. проф. **В.І. Сипченка**]. – Вип. ЛІІ. – Ч. І. – Слов'янськ : СДПУ, 2010. – 248 с.

Редакційна колегія:

- Сипченко В.І.** – кандидат педагогічних наук, професор (відповідальний редактор)
Борисов В.В. – доктор педагогічних наук, професор (заступник відповідального редактора)
Євтух М.Б. – академік АПН України, доктор педагогічних наук, професор
Солодухова О.Г. – доктор психологічних наук, професор
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
Омельченко С.О. – доктор педагогічних наук, професор
Пономарьова Г.Ф. – кандидат педагогічних наук, професор
Панасенко Е.А. – кандидат педагогічних наук, доцент

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

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

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

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

Збірник наукових праць є фаховим виданням із педагогічних наук
(Бюлетень ВАК України № 3, 2010 р.).

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

Видано Державним комітетом телебачення і радіомовлення України

Друкується за рішенням Вченої ради
Слов'янського державного педагогічного університету
(протокол № 4 від 11.03.2010 р.)

ISSN 2077–1827
© Кафедра педагогіки СДПУ

ВИЩА ШКОЛА**Богданова Н.**

- кандидат філософських наук, доцент кафедри загальноінженерних дисциплін електротехнологічного факультету Української інженерно-педагогічної академії

УДК 37. 0 + 008 (045)**ПЕДАГОГІЧНІ ПЕРЕДУМОВИ ЗАПРОВАДЖЕННЯ
КОМП'ЮТЕРНОГО НАВЧАЛЬНОГО КУРСУ З КУЛЬТУРОЛОГІЇ
ПРИ ПІДГОТОВЦІ ІНЖЕНЕРІВ-ПЕДАГОГІВ**

У статті досліджується необхідність запровадження сучасного комп'ютерного навчального курсу з культурології, створеного для підвищення якості знань майбутніх інженерів-педагогів, формування їхньої пізнавальної активності. Виходячи з аналізу моделі комп'ютерного підручника з культурології, розкрито його основні особливості. Розглянуто педагогічні задачі, які успішно розв'язуються за допомогою комп'ютерного засобу навчання. Проаналізовано цінності можливостей комп'ютерних технологій з дидактичної точки зору та галузей використання комп'ютерів в освіті.

Ключові слова: *комп'ютерний курс, культурологія, інженери-педагогі, сучасні інформаційні технології, викладачі, навчальний процес, комп'ютерний навчальний посібник, комп'ютерний засіб навчання, комп'ютерні технології, студенти.*

Богданова Н.

- кандидат философских наук, доцент кафедры общинженерных дисциплин электротехнологического факультета Украинской инженерно-педагогической академии

**ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ПРЕДПОСЫЛКИ ВВЕДЕНИЯ
КОМПЬЮТЕРНОГО УЧЕБНОГО КУРСА ПО КУЛЬТУРОЛОГИИ
ПРИ ПОДГОТОВКЕ ИНЖЕНЕРОВ-ПЕДАГОГОВ**

В статье исследуется необходимость введения современного компьютерного курса по культурологии, созданного для повышения качества знаний будущих инженеров-педагогов, формирования их познавательной активности. Исходя из анализа модели компьютерного учебника по культурологии, раскрыты его основные особенности. Рассмотрены педагогические задачи, которые успешно развязываются при помощи компьютерного средства обучения. Проанализированы ценности возможностей компьютерных технологий с дидактической точки зрения и отраслей использования компьютеров в образовании.

Ключевые слова: компьютерный курс, культурология, инженеры-педагоги, современные информационные технологии, преподаватели, учебный процесс, компьютерное учебное пособие, компьютерное средство обучения, компьютерные технологии, студенты.

Bogdanova N.

-Candidate of Philosophical Sciences, associate professor of general engineering disciplines Electric Technological Faculty Ukrainian Engineering pedagogic Academy

PEDAGOGICAL PRECONDITIONS OF INTRODUCTION OF COMPUTER EDUCATIONAL COURSE OF CULTUROLOGY FOR PREPARATION OF ENGINEERS-TEACHERS

In the article the necessity of introduction of modern computer education in culturology, created for increasing of quality of skills for future engineers-teachers, formation their cognitive activity is investigated. Proceed from the analysis of model of computer text-book in culturology the main peculiarities were discovered. The pedagogical tasks with successful decision with the help of computer mean of training were considered. The values of possibilities of computer technology with didactical point of view and spheres for the using computers in education were analyzed.

Key words: computer course, culturology, engineers-teachers, modern computer technology, teachers, educational process, computer training text-book, computer mean of training, computer text-book, computer technologies, hyperactive text-book, student, self-education.

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок важливими науковими чи практичними завданнями. У процесі становлення нових політико-економічних відносин і змін, що відбуваються в соціально-психологічних та культурних процесах Української держави, визначальною вимогою до освітньої системи стає забезпечення необхідного рівня інтелектуального і духовного виховання молоді, підготовки її до життя і діяльності в умовах соціально-економічних зрушень.

Звичайно, що суспільство ставить нові вимоги й перед інженером-педагогом, оскільки відбувається переосмислення суспільних цінностей, оновлення системи освіти, її гуманістичної спрямованості. Сучасний інженер-педагог має демонструвати здатність і виявляти готовність перебудувувати та адаптувати свою професійно-педагогічну діяльність відповідно до нової ситуації, що значно залежить від його професійної підготовки. Такі завдання вимагають перегляду підходів і змісту освітньо-професійної підготовки майбутніх інженерів-педагогів.

Перехід України до високотехнологічного інформаційного суспільства зумовлює необхідність глибокого оновлення системи освіти, яка є основою розвитку країни, запорукою її майбутнього. У проєкті

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

Рівень дидактичних можливостей сучасних інформаційних технологій та комп'ютеризації навчальних закладів свідчать про наявність об'єктивних умов для широкого застосування комп'ютерних дидактичних засобів у навчанні. Проте на практиці дидактичний потенціал інформаційних технологій використовується не повністю. Арсенал існуючих комп'ютерних засобів навчання не задовольняє потреб вищої школи, відчувається нестача якісних комп'ютерних посібників, які б відповідали сучасним педагогічним концепціям.

Вивчення наявної педагогічної практики засвідчує переважно емпіричне застосування комп'ютерних дидактичних засобів у навчальному процесі, що зумовлено майже повною відсутністю розробок щодо визначення педагогічно обґрунтованих способів організації навчальної діяльності з використанням цих засобів навчання.

Вказані недоліки педагогічної теорії і практики породжують протиріччя: між наявним практичним досвідом розробки комп'ютерних навчальних посібників і недостатністю ґрунтовних теоретичних досліджень, результати яких становили б дидактичні основи створення таких засобів навчання; між рівнем інформатизації освіти та ступенем застосування дидактичного потенціалу інформаційних технологій; між потребами практики навчання з використанням комп'ютерних дидактичних засобів і майже повною відсутністю розробок щодо визначення дидактично обґрунтованих способів організації навчальної діяльності із застосуванням вищевказаних засобів 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. Впровадження інформаційних технологій в освіту суттєво вплинуло на систему засобів навчання, на співвідношення та взаємодію окремих компонентів цієї системи. Дослідженню різних аспектів інформатизації навчання присвячені праці Л.Білоусової, І.Василевського, Б.Гершунського, Л.Гур'євої, А.Єршова, М.Жалдака, І.Зверева, Ч.Куписевича, Є.Машбиця, Д.Матроса, І.Підласого, Є.Полата, М.Патланжонглу, С.Ракова, Н.Розенберга, О.Філатова, С.Христочевського та ін. Разом з тим недостатньо розглянутими залишаються проблеми проектування комп'ютерних засобів

навчання з дисциплін соціально-гуманітарного циклу для майбутніх інженерів-педагогів.

Формулювання цілей статті (постановка завдання). Мета роботи полягає в теоретичному обґрунтуванні педагогічних передумов запровадження сучасного електронного навчального курсу з культурології, створеного для підвищення якості знань майбутніх інженерів-педагогів, формування їхньої пізнавальної активності.

Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів. Комп'ютерний засіб навчання (КЗН) – це програмний комплекс програмних засобів або програмно-технічний комплекс, який призначений для розв'язання певних педагогічних задач, який має предметний зміст і орієнтований на взаємодію з тими, хто навчається. [1]

З наведеного означення можна бачити, що КЗН є засобом, спеціально створеним для розв'язання педагогічних задач, тобто використання в навчальному процесі – його головне призначення. Необхідно зазначити, що середовища, які використовуються при навчанні, але мають інше значення і не реалізують педагогічні функції, не відносяться до КЗН. Дане зауваження є важливим, оскільки широко розповсюджена точка зору, яка відносить до класу КЗН будь-які програмні засоби, які можуть використовуватись в навчальному процесі, тобто всі комп'ютерні засоби, що розглядаються як предмет вивчення, або виступають в якості інструментів при розв'язання певних задач.

Башмаков [1] виділяє наступні педагогічні задачі, які успішно розв'язуються за допомогою КЗН:

- 1) початкове знайомство з дисципліною, освоєння її базових понять і концепцій;
- 2) базова підготовка на різних рівнях глибини та деталізації;
- 3) вироблення вмінь і навичок типових практичних задач в межах даної дисципліни;
- 4) вироблення вмінь аналізу та прийняття рішень в нестандартних (нетипових) проблемних ситуаціях;
- 5) розвиток здібностей до певних видів діяльності;
- 6) проведення навчально-дослідних експериментів з моделями об'єктів, процесів і засобів діяльності, що вивчаються;
- 7) поновлення знань, умінь і навичок (для ситуацій, задач і технологічних операцій, які зустрічаються досить рідко);
- 8) контроль і оцінка рівня знань і умінь.

Незважаючи на інтегральний характер виділених задач, розв'язання будь-якої з них частково впливає на розв'язання іншої. Тому види КЗН, як правило, зіставляються не з окремими задачами, а з групами найбільш корелюючих задач.

В залежності від розв'язання педагогічних задач КЗН можна поділити на такі групи:

- Засоби теоретичної і технологічної підготовки;
- Засоби практичної підготовки;
- Допоміжні засоби;
- Комплексні засоби.

Розглянемо першу групу, до неї можна віднести такі види КЗН:

Комп'ютерний підручник (КП) - КЗН для базової підготовки по певному курсу (дисципліні), зміст якого характеризується відносною повнотою і представлено в формі підручника.

Комп'ютерна навчаюча система (КНС) - КЗН для базової підготовки з одного, або декількох розділів (тем) курсу (дисципліни).

Якщо встановити відповідність між виділеними видами КЗН та тими задачами, які розв'язуються за їх допомогою, то можна вказати що за допомогою КП розв'язуються - 1, 2, (8,5,7) задачі, а за допомогою КНС - 2, 8, (1,5,7) задачі (номери задач, які вказані в дужках не є для відповідного виду КЗН основними).

Можна бачити, що КП є більш широким видом КЗН чим КНС, отже зупинимося на його розгляді більш детально.

Порівнюючи КП з підручниками традиційної структури, Н.М.Розенберг [5] підкреслює переваги комп'ютерних технологій, що проявляються у високому рівні індивідуалізації в умовах групової форми навчання «на основі систематических и развитых обратных связей, диалогового режима»; в підвищенні мотивації навчальної діяльності студентів.

Аналіз цінності можливостей комп'ютерних технологій з дидактичної точки зору та галузей використання комп'ютерів в освіті проводить Ч.Куписевич [3]. Він, зокрема, зазначає, що цінною з дидактичної точки зору «есть ... возможность выяснения хода, путей и способов обучения отдельных учеников», а також можливість індивідуалізувати навчання у відповідності до здібностей, інтересів, темпу роботи та рівня підготовки окремого студента. «Существующие до сегодня методы контроля и оценки результатов обучения такой возможности не имели».

Одночасно автори підкреслюють, що роль підручника в нових умовах не зменшується, але під впливом комп'ютерних технологій зазнає істотних змін, адаптується до вимог часу. З одного боку, вдосконалення підручника реалізується в системі всього комплексу його задач. З іншого боку, впровадження комп'ютерів змінює його сутність і вигляд.

Сучасний комп'ютерний підручник з культурології має традиційні структурні елементи: основний текст, допоміжні тексти та позатекстові

компоненти (апарат організації засвоєння.). Проте, завдяки електронній формі представлення навчального матеріалу в такому підручнику з'являється можливість використання основних дидактичних переваг гіпертекстової організації інформації (оперативність доступу до різноманітних інформаційних масивів; надійна система орієнтування; створення умов для побудови власної системи причинно-наслідкових зв'язків між видами знань). Це дозволило удосконалити традиційні структурні компоненти підручника, поєднати їх за допомогою гіперзв'язків та створити підручник, який є цілісним навчальним середовищем.

Гіпертекстовий комп'ютерний підручник з культурології має ієрархічну структуру, яку можна представити у вигляді «дерева». Складність (рівень вкладеності) цієї структури визначається конкретним дидактичним призначенням підручника (предмет, вікові особливості студентів, рівень їхньої підготовки тощо).

Гіпертекстова структура комп'ютерного підручника з культурології природно підтримує положення про диференціацію матеріалу. По-перше, ієрархічні зв'язки будуються за значущістю матеріалу; по-друге - утворюють смислові, логічні ланцюжки за логікою викладення та на підставі асоціацій. Представлення фрагменту матеріалу у певному форматі екрана теж висуває вимоги до його структурування. Традиційне розподілення матеріалу (на розділи, параграфи тощо) грає в комп'ютерному підручнику з культурології роль змісту, орієнтаційної карти матеріалу.

Текстові компоненти мають елементи переходу в позатекстові структури: модульний курс культурології у контрольних тестах, питання до заліку з курсу культурології, використана література, культурологічний словник, біографічний словник

Виходячи з аналізу моделі комп'ютерного підручника з культурології, можна виділити його основні особливості.

Перша особливість зумовлена тим, що в комп'ютерному гіпертекстовому підручнику з культурології використано цілком новий принцип побудови навчального матеріалу, який забезпечує студенту не послідовний, лінійний, а вільний миттєвий доступ і зручне просування по навчальному матеріалу підручника, тобто надає можливість студенту певну ступінь свободи у виборі складу і порядку перегляду матеріалу. Крім того, на відміну від традиційного підручника, текст якого характеризується «цельностью в структурно-смысловом отношении и связностью в речевом плане» [4] текст гіпертекстового комп'ютерного підручника з культурології не є єдиним, цілним, а складається з окремих інформаційних одиниць, які пов'язані за допомогою гіперзв'язків. Таким чином, при роботі з підручником текст набуває для студента додаткового

вимірювання: він одночасно формується і кількісно, і ієрархічно (завдяки гіперзв'язкам), що дозволяє студенту самостійно сформувати власну систему зв'язків між видами знань.

Друга особливість полягає в тому, що використання гіпремедійних можливостей сучасних комп'ютерних технологій дозволило включити до складу підручника з культурології структурні елементи, які надають можливість комплексного використання в навчанні як традиційних видів навчальної діяльності, так і нових - опрацювання теоретичного матеріалу на динамічних моделях, розв'язування дослідницьких задач в інтерактивному режимі тощо. Таким чином, електронна форма подання інформації дозволяє поєднати підручник з дослідницькою лабораторією, зробити того, хто навчається, активним учасником процесу навчання, стимулювати його пізнавальну активність.

Третя особливість комп'ютерного гіпертекстового підручника з культурології полягає у забезпеченні якісного зворотного зв'язку зі студентом. Цей зв'язок досягається завдяки інтерактивному характеру взаємодії студента із середовищем комп'ютерного підручника і наявності автоматичної системи діагностики знань. Для студента це створює умови для ефективного самонавчання, самоконтролю, самокорекції, сприяє підвищенню його пізнавальної активності та мотивації. Накопичені діагностичною системою статистичні дані про хід навчання дають можливість викладачу аналізувати, коригувати та прогнозувати навчальний процес.

Четверта особливість комп'ютерного підручника з культурології полягає в його інтегрованості. По-перше, комп'ютерний підручник поєднує різні компоненти системи дидактичних засобів: посібник, що містить теоретичний матеріал; тестові завдання для різних видів контролю якості знань. По-друге, комп'ютерний підручник інтегрує навчальні ресурси, подані в електронній формі, в тому числі ресурси глобальної мережі Internet. Це забезпечує можливості швидкого поновлення та модифікації представленого у підручнику навчального матеріалу, динамічного збагачення його новим змістом відповідно до рівня сучасної науки.

Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок у даному напрямку. Дидактичні особливості комп'ютерного підручника впливають на здійснення всіх дидактичних функцій, що знаходять відображення у специфіці їх реалізації комп'ютерним підручником з культурології. Практично всі дидактичні особливості комп'ютерного підручника з цієї дисципліни впливають на реалізацію розвивально-виховної функції та функції самоосвіти. Разом з тим, у комп'ютерному підручнику з культурології з'являється можливість реалізувати такі функції, як прогностична та зворотного зв'язку. Ці функції, які традиційний підручник не реалізовував зовсім або епізодично,

комп'ютерним підручником можуть реалізовуватися повною мірою. Отже, комп'ютерний підручник з культурології для підготовки інженерів-педагогів набуває рис принципово нового засобу пізнання, який інтегрує дидактичні властивості традиційного підручника з тими, які притаманні іншим елементам системи засобів навчання, і таким чином утворює навчально-пізнавальне інформаційне середовище нового типу.

Роблячи висновки, можна сказати, що вища школа має працювати на перспективу, із розширенням діапазону тих якостей, які зданобляться інженеру-педагогу не лише сьогодні, а і у майбутньому. Саме у сфері безпосередньої професійної підготовки мають виникнути всі ті нові форми відносин, перспективні напрямки роботи, що вимагають свого наукового осмислення, теоретичного та методичного забезпечення на вищому рівні.

Ріст міждержавних, міжкультурних, міжнаціональних контактів, інтенсифікація особистісних і ділових відносин сучасної людини роблять все більше актуальними духовні проблеми. У них знаходять своє відображення гуманістичні принципи, за якими повинна жити людина. Набуття і удосконалення знань і умінь з культурології можна розглядати як результат розвитку особистості майбутнього інженера-педагога, його якостей, а значить – розширення професійної компетентності.

Подальші дослідження необхідно проводити у напрямку створення бази даних комп'ютерної підготовки студентів інженерно-педагогічних спеціальностей в УІПА. Це дасть можливість підвищити якість знань майбутніх інженерів-педагогів, максимально полегшити розуміння й запам'ятовування (причому активне, а не пасивне) найбільш істотних понять, тверджень і прикладів, втягуючи в процес навчання інші, ніж звичайний підручник, можливості людського мозку, зокрема, слухову й емоційну пам'ять, а також використовуючи комп'ютерні пояснення.

Література

1. Башмаков А.И., Башмаков И.А. Разработка компьютерных учебников и обучающих систем.- М.: Информационно-издательский дом «Филинь», 2003. - 616с.
2. Гризун Оксана Миколаївна. Дидактичні основи створення сучасного комп'ютерного підручника: Дисертація на здобуття наукового ступеня канд.пед.наук: 13.00.09 / Харківський державний педагогічний університет ім.Г.С.Сковороди. - Х., 2001. - 210с.
3. Куписевич Ч. Основы общей дидактики (перевод с польского). - М. Высшая школа, 1986. – 367с.
4. Матрос Д.Ш. Анализ влияния учебника на перегрузку учащихся// Проблемы школьного учебника. Вып. 20. - М.:Просвещение, 1991.- С.237 - 239.
5. Розенберг Н.М. Компьютер и учебник// Советская педагогика. - 1988.-№ 6. - С.30-35.

Бубнова М.

– аспірант кафедри математики, теорії та методики навчання математики Республіканський вищий навчальний заклад «Кримський гуманітарний університет» (м. Ялта)

УДК 378.016:51:004

РЕАЛИЗАЦИЯ АКМЕОЛОГИЧНОГО ПІДХОДУ В ПРОЦЕСІ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ МАТЕМАТИКИ

У статті зроблено стислий аналіз останніх досліджень з проблеми реалізації акмеологічного підходу в процесі підготовки майбутніх вчителів математики в ВНЗ. З'ясовано явище професіоналізму педагога та розглянута акмеологічна модель професіоналізму педагога. Також у статті розкрито поняття «акмеологічний вплив». Відзначена пріоритетність акмеологічного підходу педагога. Зазначена роль педагогічної акмеології в становленні загальної акмеології та її прикладних наук. З'ясована необхідність формування акмеологічної життєвої позиції у майбутнього фахівця.

Ключові слова: акмеологічний підхід, методична підготовка, вчитель математики, професіоналізм.

Бубнова М.

– аспірант кафедри математики, теорії та методики обучення математике Республіканское высшее учебное заведение «Крымский гуманитарный университет» (г. Ялта)

РЕАЛИЗАЦИЯ АКМЕОЛОГИЧЕСКОГО ПОДХОДА В ПРОЦЕССЕ МЕТОДИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ МАТЕМАТИКИ

В статье сделан сжатый анализ последних исследований по проблеме реализации акмеологического подхода в процессе подготовки будущих учителей математики в вузе. Раскрыто явление профессионализма педагога и рассмотрена акмеологична модель, а также показана необходимость акмеологической позиции педагога.

Ключові слова: акмеологічний підхід, методична підготовка, вчитель математики, професіоналізм.

Bubnova M.

– Post-graduated student of department of mathematics, theories and methods of teaching mathematics of Republican higher educational establishment «Crimean humanitarian university» (Yalta)

REALIZATION OF AKMEOLOGICAL APPROACH IN THE PROCESS OF METHODOLOGICAL PREPARATION OF FUTURE TEACHERS OF MATHEMATICS

In the article the compressed analysis of the last researches is done on issue of realization of akmeological approach in the process of preparation of future teachers of mathematics in the institute of higher. The phenomenon of professionalism of teacher is exposed and an akmeological model is considered, and also the necessity of akmeological position of teacher.

Keywords: *akmeological approach, methodical preparation, teacher of mathematics, professionalism.*

Постановка проблеми. Один з найважливіших власне людських ресурсів, що стає фактором оптимального вирішення пріоритетних проблем сучасної освіти є високий професіоналізм і творча майстерність фахівців. У цьому контексті особливого значення набуває наука акмеологія. Тому що саме вона вивчає закономірності і технології розвитку професіоналізму і творчості, як акме – форма оптимального здійснення визначених видів професійної діяльності.

Аналіз досліджень і публікацій. Акмеологічний аспект підготовки вчителів, їх творчої майстерності досліджений у працях Б. Ананьєва, О. Варфоломієвої, А. Гусєва, А. Деркача, В. Знакова, Г. Кримської, Є. Климова, Н. Кузьміної, В. Кременя, Л. Лаптева, Г. Михайлова, О. Огніва, В. Пінчука, Г. Сизоненка, О. Фонарьова.

Мета статті. Зробити стислий аналіз останніх досліджень та публікацій з проблеми реалізації акмеологічного підходу в процесі методичної підготовки майбутнього вчителя математики як узагальненого етапу його педагогічного професіоналізму.

Виклад основного матеріалу. Акмеологічний підхід передбачає націленість на виявлення прихованих, нереалізованих можливостей особистості, виявлення наявної стадії в зіставленні з ідеалом, з перспективою. При тому, що дослідження проблем оволодіння людиною професією й досягнення вищого рівня майстерності є безперечно важливими й неодмінно актуальними [6].

Методологічною передумовою заснування акмеології, як науки про розвиток дорослих людей, була нагальна потреба вітчизняної психологічної науки відповісти на тезу відомого швейцарського психолога Е. Клапареда: «доросла людина – закам'янілість, на якій важко щось нацарапати» [4]. Ця проблема знайшла свій розвиток у працях Б. Ананьєва, який у 1968 р. в монографії «Людина як предмет пізнання» виділив акмеологію як особливу область знань в системі наук про людину [1, с. 54]. С. Рубінштейн зробив припущення про існування поворотних етапів у житті людини, які починаються з прийняття рішення. Саме ці поворотні етапи він позначав терміном «події життя» [5, с. 328]. Е. Еріксон дослідив так звані кризи розвитку коли відбуваються спочатку приховані, а потім вже явні істотні перебудови в ціннісній картині світу людини, у стратегії і тактиці вирішення життєвих завдань різної складності. О. Бодалєв

показником досягнутого рівня акме вважає практику: наскільки зроблене людиною дійсно працює або буде працювати на соціальний і технічний прогрес, на збереження планети Земля, на духовне і фізичне здоров'я людства, на благо її Батьківщини, на збільшення цінностей життя. Г. Данилова розробила дієву акмеологічну модель професіоналізму педагога, у якій органічно поєднані її складові: компетентність; особистісна орієнтація; морально-духовна культура; акмеологічна професійна позиція педагога.

Сфера педагогічної діяльності, її специфіка вимагає від викладача мати чітку власну позицію, уміти науково її обґрунтувати, відстояти та спрогнозувати результати досягнень у професійній діяльності. Також педагогу потрібно виявляти готовність до сприйняття нововведення, проектування мети власної діяльності, моделювання процесу професійного самовдосконалення з урахуванням своїх потенційних здібностей та потреб суспільства. Мотивація оптимальних досягнень педагога – характерна спрямованість на життєдіяльність як особистісну, так і професійну. Водночас від розвитку ціннісної орієнтації педагога залежать всебічність досягнення індивідом соціального середовища і, відповідно, - характер акмеологічної позиції.

Отже, акмеологічна позиція педагога впливає із фундаменту його професіоналізму, у якому органічно поєднані компетентність, особистісна орієнтація і морально-духовна цінність. Вона віддзеркалює життєвий рівень культури вчителя, професійні цінності та стиль відносин у сфері освіти й соціальному середовищі.

Спрямованість і масштабність прояву акме у педагогів суттєво відрізняється. Це є цілком природно, люди від народження не однакові за своїми задатками і здібностями, у них різні можливості розвитку.

У акмеології успішно розроблений власний методологічний інструментарій. Поряд із загальнонауковими методами – аналізом, синтезом, в акмеології використовуються методи психології та педагогіки – опитування, спостереження, анкетування, тестування, моделювання, розроблено також і власні акмеологічні методи: акмеографічний опис, побудова акмеограми. Практичним є поділ діагностичних методів на: *Life-date* – біографічні опитувальники, діагностичні методи, побудовані на вивченні реального життя, біографії, життєвого шляху людини; *Questen-date* – методи в формі тестів-опитувальників, сюди можна віднести тест Кеттелла; *Test-date* – методи завдання, прикладом такого тесту є інтелектуальні завдання.

По суб'єкту дослідження вони поділяються на: дослідження особистості і її акме; дослідження системи міжособистісних відносин в групі, колективі. По предмету дослідження: методи, які діагностують

особливості інтелекту; методи, які діагностують особистісні якості, риси характеру.

А. Деркач та В. Зазикін вважають, що розвиток саме педагогічної акмеології послужив значним імпульсом для становлення загальної акмеології і її прикладних наук [3].

Гуманістична спрямованість акмеології є не тільки важливою характеристикою її фундаментальності, але і її ознакою. Акмеологічні знання допомагають людям в особистісній і професійній самореалізації в професійних і життєвих досягненнях. Прикладне значення цієї науки полягає у визначенні конкретних шляхів, які забезпечують найбільш повне розкриття потенційних можливостей, задатків кожної особистості з урахуванням її персональних інтересів і життєвих цілей.

Серед методологічних підходів чільне місце займає також акмеологічний підхід. При акмеологічному підході домінує проблематика розвитку творчих здібностей вчителів з урахуванням різних аспектів підготовки кадрів.

Можна відзначити, що різні питання акмеологічного плану в царині педагогіки досліджують такі науковці, як Г. Данилова, В. Максимова та інші. За В. Максимовою, інтегральним показником, який відображає результати реалізації акмеологічного підходу у шкільній життєдіяльності молодих людей, є зрілість. Дослідниця конкретизує, що процес цілісного розвитку дитини відображається в сукупності інваріантних показників за кожним видом зрілості: дидактичний – навченість, психологічний – мотивація й розвиток пізнавальних процесів і творчих здібностей; валеологічний – стан здоров'я, соціально-педагогічний – духовно-моральні та соціально-ціннісні орієнтації особистості.

На думку В. Максимової, пріоритетом акмеологічної школи, яка визначається нею як «школа вищого рівня досягнень», «школа життя», школа з яскраво вираженою соціальною діяльністю школярів, є виховання в учнівській молоді духовно-моральних цінностей. Аналогічні думки висловлює і Г. Данилова. Вона вважає, що акмеологічна життєва позиція людини, насамперед, виявляється через її загальну спрямованість на самоактуалізацію, саморозвиток, самовиховання й самовдосконалення в компетентнісному, особистісному та морально-духовному напрямках.

Для висвітлення провідної ролі вчителя у створенні педагогічних умов, які сприяють розвитку потенційних можливостей учнів, їхньому всебічному розвитку, науковцями було введено поняття «акмеологічний вплив» (А. Бодалев, А. Деркач, А. Кириченко, Н. Кузьміна, А. Реан) яке визначається як інтегрований вплив, що здійснюється на особистість чи групу і який має гуманістичний зміст і спрямований, насамперед, на розвиток особистості чи групи.

Головним результатом роботи педагогів-новаторів Ш. Амонашвілі, С. Лисенкової, І. Волкова, В. Шаталова, Е. Ільїна, Т. Гончарової, А. Резника, І. Іванова, Е. Сазонова, А. Дубровського є наявність позитивних якісних змін в: оволодінні вміннями, знаннями та навичками, що відповідають освітнім стандартам, які прийняті в суспільстві; формування якостей особистості, які необхідні для активної життєдіяльності особистості в суспільстві. Кожен з них – талановитий педагог, кожен досягнув високих практичних результатів, вніс свій внесок в педагогічну науку.

Сучасний стан дослідження проблеми вимагає нових підходів до професійної підготовки майбутнього вчителя, що відповідає потребам розвитку цих відносин. Індивідуальні особливості людини інтегруються в цілісну індивідуальність у процесі діяльності, в якій формуються і практичні аспекти професійного становлення, а саме, безпосереднє втілення особистісних цінностей у професійне життя.

Визначення шляхів професійного становлення вчителя в умовах сьогодення висвітлено в працях С. Гончаренко (самостійна робота студентів на прикладі їхньої методичної підготовки), Е. Гармаш, І. Зязюна, Л. Рувінського (формування педагогічної майстерності майбутнього вчителя), Н. Кічу (формування інтересу до загально-педагогічної діяльності студентів), Г. Нагорної (формування професійного мислення студентів), Н. Хмель (теоретичні основи професійної підготовки вчителя), Р. Хмельюк (формування професійно-педагогічної спрямованості), Р. Овчарова, Л. Хомич - інтенсифікація підготовки майбутніх учителів, О. Абдуліної (загально-педагогічна підготовка студентів).

Як відмічають І. Бех, В. Семиченко на відповідному етапі розвитку вітчизняної теорії професійної освіти діяльнісний підхід педагога себе достатньо виправдав. Методологічні позиції такого бачення проблеми визначили, що педагогічна підготовка майбутнього вчителя є смислоутворювальним центром його становлення як спеціаліста, що з точки зору І. Зязюна [2], Н. Кузьминої, В. Сластьоніна, Р. Хмельюк, О. Абдуліної, та інших являє собою складний структурований процес, функціонально спрямований на досягнення визначеної мети, що включає: формування педагогічних умінь та навичок, виховання визначених професійних якостей і цінностей особистості майбутнього вчителя.

Місце професійно-педагогічних цінностей у структурі особистості майбутнього вчителя математики визначається значущістю професійної діяльності для майбутнього фахівця. Найвищим ієрархічним рівнем сформованості професійно-педагогічних цінностей є рівень усвідомлення особистістю важливості обраної спеціальності. Залежно від ступеня усвідомлення провідної діяльності, інші компоненти структури особистості будуть визначною мірою залежати від професійних цінностей.

Для аналізу професійно-педагогічних цінностей майбутнього вчителя математики необхідно враховувати особистісні і загальнолюдські цінності. Так, деякі загальнолюдські цінності є професійно-педагогічними, але деякі професійно важливі цінності можуть не бути загальнолюдськими. Такий підхід дозволяє визначити, що професійні цінності, що не входять до складу загальнолюдських цінностей, є суто професійними, у такому разі педагогічними цінностями.

Професійно-педагогічні цінності майбутнього вчителя математики є комплексом різних видів професійних цінностей вчителя, що за сприятливих умов дозволяють успішно здійснювати професійну діяльність. Різновиди професійно-педагогічних цінностей вчителя розподілились таким чином: інформаційні, комунікативні, гуманістичні, прогностичні, діагностичні, аналітико-оцінювальні, дослідницькі. Визначені види професійно-педагогічних цінностей вчителя впливають один на одного, але при цьому не втрачають власної природи.

У зв'язку з тим, що педагогічна акмеологія досліджує шлях професіоналізму педагога, з'ясуємо саме явище професіоналізм педагога.

Отже, професіоналізм педагога – це інтегральна характеристика педагога, яка передбачає володіння ним видами професійної діяльності і наявність у педагога професійно важливих якостей, які забезпечують ефективне вирішення професійних педагогічних завдань по навчанню і вихованню дітей і дорослих.

Професіоналізм вчителя включає в себе три сторони: ефективне з високою результативністю виконання видів педагогічної діяльності; повноцінне гуманістично-орієнтоване педагогічне спілкування, яке спрямоване на забезпечення співробітництва з іншими учасниками педагогічного процесу; зрілість особистості педагога.

Висновки. Потребність в акмеології в умовах переходу до ринкових відносин, державотворення і демократичного суспільства здобуває особливу актуальність. Акмеологія реалізується у вигляді самовдосконалення людини і у вигляді його професійної соціалізації. Для цього необхідні активні люди, високі професіонали, що володіють ініціативою, діловитістю, організованістю і творчим потенціалом.

Література

1. Ананьев Б. Г. Человек как предмет познания / Б. Г. Ананьев. – Л. : Изд-во Ленингр. ун-та, 1966. – 339 с.
2. Зязюн І.А. Педагогічна майстерність / І. А. Зязюн. – К. : Вища школа, 2004. – 422 с.
3. Деркач А.А. Акмеологические основы развития профессионала / А.А. Деркач. – М. : Изд-во Моск. психол.-социол. Ин-та ; Воронеж : МОДЭК, 2004. – 752 с.
4. Деркач А. А. Акмеология : учеб. Пособие / А.А. Деркач, В.Г. Зазыкин. – СПб. : Питер, 2003.–256 с.

5. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии / С.Л. Рубинштейн. – М. : Изд. Мин. просвещ. РСФСР, 1946. – 704 с.
6. Сидоров Н. Р. Философия образования: введение / Н.Р. Сидоров. – СПб. [и др.]: Питер, 2007. – 304 с. – (Учебное пособие) (Издательская программа «300 лучших учебников для высшей школы»).

Вишневська Л.

- асистент кафедри педагогіки Слов'янського державного педагогічного університету

УДК 371.4

ПРОБЛЕМА ФОРМУВАННЯ ТОЛЕРАНТНОСТІ В СУЧАСНИХ ПЕДАГОГІЧНИХ ДОСЛІДЖЕННЯХ

У статті подається аналіз наукових праць щодо проблеми формування толерантності. Автором наводяться приклади нових ідей сучасних науковців, їхні наробки до розкриття важливого для людства, складного багатогранного сучасного напрямку в освіті – толерантності.

Ключові слова: толерантність, наукові дослідження, толерантна особистість, інтолерантна особистість, полікультурне середовище, педагогічні умови формування толерантності.

Вишневская Л.

- ассистент кафедры педагогики Славянского государственного педагогического университета

ПРОБЛЕМА ФОРМИРОВАНИЯ ТОЛЕРАНТНОСТИ В СОВРЕМЕННЫХ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЯХ

В статье анализируются научные труды, непосредственно относящиеся к проблеме формирования толерантности. Автор приводит примеры новых идей современных ученых, в научных трудах которых раскрывается важное для человечества, сложное, многогранное современное направление в образовании – толерантность.

Ключевые слова: толерантность, научные исследования, толерантная личность, интолерантная личность, поликультурная среда, педагогические условия формирования толерантности.

Vyshnevs'ka L.

- assistant of the Chair of Pedagogic, Slovians'k State Pedagogical University

THE PROBLEM OF TOLERANCE FORMATION IN THE MODERN PEDAGOGICAL INVESTIGATIONS

The scientific works closely related to the problem of the formation of tolerance are analyzed in the article. The author gives some examples of the new ideas belonging to modern scientists. The modern trend in education, rather important for humanity, complex and many faceted, namely the notion of tolerance is revealed in the scientific works of these scientists.

Key words: *tolerance, scientific investigations, tolerant personality, intolerant personality, polycultural medium, pedagogical conditions of forming the tolerance.*

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок із важливими науковими чи практичними завданнями. Ідеї толерантності, толерантної педагогіки набувають дедалі більшого визнання в сучасному світі. Все більше країн запроваджують їх у свою освіту, державно-суспільне життя, розглядають як невід'ємний засіб взаєморозуміння, довіри між народами, збереження миру на землі.

Наукові дослідження і практика переконують, що однією з характерних рис сучасного демократичного суспільства є прискорене зростання агресивності його членів. Академік Г.Д.Дмитрієв вказує на те, що однією з важливіших характеристик демократичного суспільства є толерантність поглядів, суджень людей. Без розвитку та підвищення рівня толерантності сучасної людини неможливий розвиток гуманного суспільства [6].

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. Цій проблемі присвячено багато наукових праць, автори яких Г.Безюлева, Р.Валітова, Є.Галицьких, О.Грива, В.Кукушин, Ф.Малхозова, Г.Солдатова, В.Тишков, Л. Шайгерова, О.Шарова, Г.Шеламова, наполягають на створенні та введенні в практичну діяльність педагогіки толерантності, виявлення напрямів, аспектів, що дозволять сформувати нове поле, нові конструкти у розробці теоретичних підстав виховання толерантної свідомості та толерантних відносин на новому рівні та в нових умовах.

Метою публікації є аналіз підходів до формування толерантності в сучасній педагогічній науці та демонстрація динаміки її розвитку на даному етапі.

Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів. Вперше питання про педагогічну толерантність порушив М.Бубер. Він виділив низку важливих якостей толерантності, показав зв'язок толерантності з життєдіяльністю людей у малих групах, виявив риси толерантної та інтолерантної особистості [3].

Більшість дослідників намагались поєднати в толерантності духовно-емоційне та діяльнісне. Прикладом цього може служити діяльність видатного англійського педагога Олександра Нейлла, (XIX-XX ст.), який організував школу Саммерхілл. Головне завдання цієї школи: дитина сприймає світ спокійно й радісно, живе своїм життям, а не життям

нав'язаним їй батьками або школою. В Самархїллі існувало лише одне правило, яке регулювало поведінку дітей, – це взаємна повага почуттів.

Доречно назвати ім'я відомого педагога К Венцеля (1857-1947рр.), який був прибічником ідеї «вільного виховання». Саме він, вперше в світі, розробив «Декларацію прав дитини», основні положення якої увійшли до «Конвенції про права дитини», яку було прийнято в 1989 році, а потім в прийнятту ООН «Декларацію принципів терпимості», в «Декларацію принципів толерантності», прийнятту Генеральною конференцією ЮНЕСКО в 1995 році [5].

Історіографічний аналіз показує, що присутність ідей толерантності існувало в різні історичні періоди розвитку суспільства. Сучасні умови життя підтверджують необхідність створення нового напрямку в педагогічній науці – педагогіки толерантності.

У російській науці на цьому наголошував відомий російський педагог В.Тишков видатний етнолог, директор інституту етнології і антропології РАН. У своєму виступі на Міжнародній конференції «Толерантність в ім'я взаєморозуміння і співробітництва» (червень 1995 р.) він сформулював розуміння толерантності як особливий соціально-духовний феномен і визначив завдання та стратегію культивування цього явища в суспільстві:

У збірнику «На шляху до толерантної свідомості» автор О.Асмолов трактує толерантність як соціальну норму, яка визначає стійкість до конфліктів у поліетнічному, міжкультурному суспільстві: «Якщо різноманітність людей, культур та народів виступає як цінність та позитивна якість, то толерантність, яка є нормою цивілізованого компромісу між конкуруючими культурами та готовність до прийняття інших логік та поглядів, виступає як умова збереження різноманітності, свого роду історичного права на відмінність, несхожість» [1].

Положення про роль та місто толерантності в суспільному житті, містяться в роботах науковців Р.Валітової, Н.Круглової, О.Луковицької, Ф.Малхозової, В.Тишкова та ін. В цих дослідженнях увага акцентується на соціокультурні, етичні та психологічні характеристики толерантності.

Сучасні науковці, дослідники П.Комогоров, Н.Махмудова, М.Міріманова, В.Пісоцький, Г.Солдатова, Л.Шайгерова, О.Шарова вперше зробили спробу не тільки визначити поняття толерантності, але й показати її суттєвість й важливість у вихованні молоді.

В роботі над проблемою формування толерантності міжособистісних відносин студентів вищого навчального закладу, П.Комогоров зазначив, що толерантність є пізнім породженням культури, а також пізнім породженням психіки людини, так як умови соціальної дійсності у більшій мірі сприяють інтолерантності – явищу, протилежному толерантності за своїм змістом.

Окремі дослідники доводять, що саме етнічні причини приводять до агресивної поведінки. Н.Махмудова, вивчаючи міжетнічну або внутрішню етнічну агресію, доводить, що при заохоченні міжетнічна агресивність підіймає загальний рівень агресивності всього етносу й «примножує кількість людей, які володіють психологічною готовністю перейти від ворожості до агресії» [7, 13]. Подібні дослідження свідчать про те, що толерантність і агресія йдуть поруч, але вони виступають антиподами один одному; проява тієї чи іншої поведінки за критерієм толерантності часто в тих чи інших культурах або в тих чи інших етносах неоднакова.

Дуже цікаву думку, на наш погляд, стосовно етіології терміну «толерантність» подає сучасний науковець М.Міріманова. Вона вважає, що «толерантність» сходить до латинського дієслова *tolero* – «нести, держати», а також «переносити, зберігати, годувати, залишатися». Початкове значення *tolero* – «нести, держати» в руках яку-небудь річ. Отже, все що ми держимо в руках або несемо в житті, вимагає від нас зусиль і вміння «виносити», страждати, терпіти. «Витривалість» по відношенню до неблагоприємного зовнішнього впливу, терпіння. Похідні (від лат. *tolerantia*) – *tolerance* і *toleration*, зустрічаються вже в античності, також мають значення «страждання». З іншого боку, значення слова *tolero* – «годувати, харчувати» та дієслово *tollo* – «вважати своєю дитиною, виховувати, пестити» прямо пов'язує його з ідеєю «виховання» людини та врешті решт, «освіти» особистості. На її думку, толерантність – це в першу чергу вихованість, яка вимагає самообмежування та дозволяє ставитися до іншого з позиції рівного [10].

У дослідженні вітчизняного філософа, В.Пісоцького – толерантність являє собою один із провідних елементів моральної культури людства, виступає важливою умовою виживання та подальшого розвитку світоглядної цивілізації, гарантує свободу й автономність особистості, право на захист людської гідності, повагу до іншого світогляду та способу життя.

В наукових роботах психологів Г.Солдатової, Л.Шайгерової, О.Шарової, мова йде про формування установок толерантної поведінки на рівні особистості, закладені елементи світогляду, життєвої позиції підлітків. В їхніх працях толерантність розглядається, по-перше, як повага та визнання рівності, відмова від домінування і насилля. По-друге - це визнання багатомірності і різноманіття людської культури, норм, вірування та відмова від зведення цього різноманіття до одноманіття або до переваги якої-небудь однієї точки зору [11].

У монографії Г.Безюлева та Г.Шеламова подають не тільки розуміння толерантності, яке співзвучне діалогу, співпраці, взаєморозумінню, а й технологію поетапного розвитку толерантності у педагогів та учнів: від визначення психологічного клімату в колективі

освітнянського закладу, оцінки психолого-педагогічної компетенції, через інформування з проблеми толерантності та удосконалення комунікативних навичок учителя, до індивідуального розвитку толерантних якостей педагога на основі рефлексії та самодіагностики труднощів у сфері взаємин «Я» та «інші». У праці наголошується, що без розвитку толерантності педагогів неможливе забезпечення розвитку толерантності учня [2].

В Україні проблемою толерантності у дітей та молоді в умовах полікультурного середовища займається О.Грива. Нею розроблені моделі виховання толерантної особистості та соціально-педагогічної підготовки фахівців до роботи в умовах полікультурності. Враховуючи особливості полікультурного середовища України та специфіку соціальної роботи з дітьми і молоддю, автор запропонувала такі технології: «Виховання толерантної особистості в умовах полікультурного суспільства», «Формування культури гуманних відносин засобами сімейного виховання», «Виховання толерантності в профілактиці негативних явищ у полікультурному середовищі»; а також авторські технології: «Створення позитивних комунікативних установок у підлітків», «Формування толерантності в підлітковому середовищі як спосіб профілактики конфліктів на національному ґрунті», «Міжнародний фестиваль творчості дітей-членів Організації Чорноморської Економічної Співдружності в «Артеці». Автором також представлена модель соціально-педагогічної підготовки спеціалістів із формування толерантності у дітей і молоді в умовах полікультурності» [4, 178].

Одне з головних педагогічних завдань – це створення умов для виховання толерантності. Цій проблемі присвятила наукове дослідження О.Матієнко. Аналізуючи виховання толерантності у старшокласників середніх загальноосвітніх ліцеїв Франції (2006), вона виділяє педагогічні умови формування комунікативної толерантності у ліцеїстів:

-обов'язкове залучення учнів до соціальної діяльності, яка передбачає активну участь в інтенсивній взаємодії з різними суб'єктами;

-єдність дій усіх соціальних структур, яка забезпечується педагогами Франції;

-постійний педагогічний моніторинг стану сформованості комунікативної толерантності кожного учня. Він передбачає прогнозування, спостереження й оперативне регулювання проявів комунікативної толерантності у кожного учня в конкретному проміжку часу;

-структурування стосунків у системі учень-учень, учень-педагог;

-врахування вікової специфіки формування толерантності;

-підготовка педагогів до педагогічного керування виховним процесом [8].

Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок у даному напрямку. Аналіз наукових праць дав нам можливість дійти висновку, що феномен толерантності, який є характерним і необхідним для всього суспільства в цілому, як складне та багатогранне явище проявляється в різних сферах людської життєдіяльності. Однією зі сфер, де більш всього необхідне формування установок і норм поведінки толерантності є система освіти, яка сприятиме вихованню чуйних і відповідальних громадян. відкритих до сприяння інших культур, здатних цінувати свободу, поважати людську гідність та індивідуальність.

Література

1. Асмолов А.Г. На пути к толерантному сознанию / А.Г. Асмолов. – М., 2000. – 180 с.
2. Безюлева Г.В. Толерантность: взгляд, поиск, решение / Г.В.Безюлева, Г.М. Шеламова. – М.: Вербум-М, 2003. – 168 с.
3. Бубер М. Я и Ты / М. Бубер; [пер. с нем.]. – М.: Высшая школа, 1993. – 175 с.
4. Грива О.А. Соціально-педагогічні основи формування толерантності у дітей і молоді в умовах полікультурного середовища: [монографія] / О.А. Грива. – К.: Вид. ПАРАПАН, 2005. – 228 с.
5. Декларація принципів толерантності, ЮНЕСКО. – Париж, 1995. – С. 9-10.
6. Дмитриев Г. Многокультурное образование / Г. Дмитриев. – М.: Народное образование, 1999. – 208 с.
7. Комогоров П. Формирование толерантности в межличностных отношениях студентов высшего учебного заведения: автореф. дис. на получение науч. степени канд. пед. наук: спец. 13.00.01 «Общая педагогика»; спец. 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования» / П. Комогоров. – Курган, 2000. – С. 3.
8. Матієнко О.С. Виховання толерантності у старшокласників середніх загальноосвітніх ліцеїв Франції: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук / О.С. Матієнко. – К., 2006. – 17 с.
9. Махмудова Н.Г. Профилактика агрессивности учащихся начальных классов в образовательном пространстве. автореф. дис. на получение науч. степени канд. пед. наук / Н.Г. Махмудова. – Ставро., 2004. – 22 с.
10. Мириманова М.С. Конфликтология: [учебник для студ. сред. пед. учеб. заведений] / М.С. Мириманова. – М.: Издательский центр «Академия», 2003. – 320 с.
11. Солдатова Г.У. Жить в мире с собой и другими: Тренинг толерантности для подростков / Г.У. Солдатова, Л.А. Шайгерова, О.Д.Шарова. – М.: Генезис, 2000. – 112 с.
12. Тишков В. Очерки истории и политики этничности в России / В.Тишков. – М., 1997. – С. 259.

Гончар О.

доц., к. ф. н., завідувач кафедри іноземних мов, Харківська державна академія дизайну та мистецтв

УДК 378 (477.54)

ОРГАНІЗАЦІЯ ПЕДАГОГІЧНОЇ ВЗАЄМОДІЇ УЧАСНИКІВ НАВЧАЛЬНОГО ПРОЦЕСУ В СИСТЕМІ ВИЩОЇ ШКОЛИ НА ЗАСАДАХ ГУМАНІЗМУ

Розкривається сутність феномену конфлікту, характеризується динаміка його протікання. Розвивається думка про те, що ключовою складовою гуманістичної педагогіки й гуманізації навчального процесу у вищому навчальному закладі є педагогічна взаємодія, яка заснована на принципі паритетності у відносинах між викладачем і студентами, що відкриває можливості самореалізації особистості та її самоорганізації в майбутній колективній професійній діяльності.

Ключові слова: гуманізація, конфлікт, компонент, особистість, авторитарний, демократичний, організаційний.

Раскрывается сущность феномена конфликт, дается характеристика динамики его протекания. Развивается мысль о том, что ключевой составляющей гуманистической педагогики и гуманизации учебного процесса в высшем учебном заведении является педагогическое взаимодействие, основанное на принципе паритетности в отношениях между преподавателем и студентами, что открывает возможности самореализации личности и ее самоорганизации в будущей коллективной профессиональной деятельности.

Ключевые слова: гуманизм, конфликт, компонент, личность, авторитарный, демократический, организационный.

It is devoted to the investigation of the phenomenon 'conflict', its essence and dynamics of behaviour. It is proved the idea that the key component of humanization of an educational process in the pedagogy of humanism and of this process at the higher educational establishment is a pedagogical interaction based on equal rights of students and a teacher. That fact provides them with ample opportunity both for self-actualization of a personality and self-organization in the future teamwork within the framework of professional activity.

Key words: humanism, conflict, component, personality, authoritarian, democratic, organizational.

Постановка проблеми. На тлі європейської інтеграції України та фундаментальних принципів Болонського процесу останнім часом в Україні відбуваються значні зміни у системі освіти. Кінець ХХ сторіччя може бути відзначений як особлива межа у процесі глобалізації

суспільного розвитку, нова філософія якого утверджує погляд на особистість як найвищу цінність суспільства. Людина – мета, а не засіб.

Одним із базових понять педагогіки та наукових принципів, що лежать в основі гуманізації процесу освіти, виявляється педагогічна взаємодія. Принцип гуманізації освіти передбачає якісне перетворення позицій викладача і студента в суб'єкт- суб'єктні відносини в особистісно-паритетній площині їх взаємодії. До питання педагогічної взаємодії учасників навчального процесу, як свідчить проведене дослідження, в тій чи іншій мірі зверталось багато вчених – педагогів (А.М. Алексюк, А. Б. Добрович, І. В. Дубровіна, В. К. Дьяченко, С. Т. Золотухіна, Н.В.Слізарова, Т.І. Суkenко, М.И.Фрумін, Є.В.Чудінова та ін.). Поглиблене розуміння сутності взаємодії подано в роботах І.Ф. Радионової, а в сфері дидактики в роботах В.К. Дяченка, Л.Клинберга, В.Я. Ляудис.

Взаємодія викладача і студентів проходить за різних умов та обставин. Педагогічні ситуації, які моделюються викладачем з метою досягти навчальної мети, передбачають виникнення між учасниками процесу навчання конфлікту (конфлікт від лат. «зіткнення»), що є слідством протиріч, природних для будь-якої діяльності.

Сьогодні, коли конфлікти вважаються повсякденною реальністю, питання взаємодії учасників навчального процесу здобувають все більшу гостроту для сучасної вищої школи. Як свідчить **аналіз останніх досліджень і публікацій** з проблем вищої школи, головною причиною їх виникнення вважається не стільки відсутність інтересу до особистості студента, скільки безпорадність викладачів (Ю.М. Козирев, В.Б. Ольшанський), що є наслідком відсутності у них необхідних знань теорії конфлікту та навичок їх реалізації у педагогічній практиці.

Така ситуація у педагогічному процесі зумовлена, з одного боку, багатобічністю самого феномену конфлікту, а з іншого, недостатнім ступенем розробки механізму протікання конфлікту як особливого способу педагогічної взаємодії суб'єктів навчального процесу.

Незважаючи на широке коло існуючих досліджень, що розвивають різні аспекти конфлікту (філософсько-соціологічний (К. Боулдінг, Л. Гумплович, Г. Зіммель, Г.Спенсер); психологічний (А.Я. Анцупов, Н.В. Гришина, Л.С. Виготський, К.Левін, З.Фрейд, Б.І. Хасан), педагогічний (Г.В. Антонов, О.С. Гребенюк, Є.А. Дурманенко, А.С. Макаренко, В.А. Сухомлинський), на даний момент не можна говорити про існування дослідження, в якому була би визначена роль конфлікту у процесі організації педагогічної взаємодії учасників навчального процесу в системі вищої освіти. Отже, дослідження проблеми динаміки конфлікту вимагає фундаментальних зусиль вчених різних спеціальностей. Саме таке цілісне дослідження конфлікту уможливило спрогнозувати його виникнення між

учасниками педагогічного процесу та знайти шляхи вирішення, чим і зумовлена **актуальність дослідження**.

Таким чином, **мета дослідження** полягає у характеристиці феномену конфлікту, динаміки його протікання та визначенні його місця у процесі розвитку ідеї педагогічної взаємодії суб'єктів навчального процесу.

Основні результати даного дослідження. Аналіз психолого-педагогічної літератури свідчить про те, що існує багато визначень конфлікту. На Заході вже протягом останніх десятиліть ХХ століття розвідки цього питання виокремлюються у самостійну комплексну науку конфліктологію, предметом якої є вивчення природи, причин, механізму конфліктів у суспільстві, а також розробка шляхів їх подолання.

У вітчизняній психології конфлікт розглядається в межах декількох напрямків. В теорії діяльності конфлікт інтерпретується за допомогою структурних базових компонентів діяльності (мотив, відношення, мета) щодо позиції діяльності як умови виникнення конфлікту (А.Н. Леонтьєв, В.Н. Мясіщев, В.С. Мерлін). В рамках теорії розвитку особистості конфлікт розглядають як психологічне явище, що супроводжує процес розвитку особистості через подолання вікових кризів (Л.С. Виготський, Л.І. Божович).

Соціологія і психологія проводять дослідження протікання конфлікту у двох аспектах. Згідно з першою теорією, конфлікт розглядається як окремий випадок соціальної ситуації, що розвивається за своїми нормативними законами. Так, наприклад, у своїх роботах Курт Левін підкреслює, що поведінка визначається не тільки ординарними середовищними чинниками, а у поєднанні з суб'єктивно відбитими в свідомості афектно зарядженими переживаннями і відношеннями. Так, згідно з теорією групової динаміки К. Левіна шляхи вирішення конфліктів слід шукати у реорганізації мотиваційних полів особистості і структури взаємодії індивідів.

Відповідно до другої теорії провідну причину конфлікту слід шукати через визнання специфіки особистості й індивідуальності людини. Очевидно, що ці дві доктрини опису механізму конфліктної поведінки не є суперечливими, бо вони, взаємодоповнюючи одна іншу, складають ієрархічно організовану мотиваційно - потребносну систему.

У філософському розумінні конфлікт тлумачиться як «крайній випадок загострення суперечностей». «Психологічний словник» визначає конфлікт як «протиріччя, що важко вирішуються і супроводжуються гострими емоційними переживаннями». Таким чином, в багатьох теоріях зміст поняття «конфлікт» базується на протистоянні підстав, що взаємно виключаються, для розвитку того чи іншого процесу або явища. Поряд з цим часто використовуються такі слово терміни, як «антиномія» або «дихотомія». Отже, для багатьох викладачів-практиків дуже важливим

постає питання гармонійності співвідношення антиномії «конфлікт — згода», тому що історичний досвід свідчить про можливість досягнення стабільності та впорядкованості відношень між людьми тільки через досягнення взаєморозуміння та визнання особистості кожного.

Проблематика конфліктів турбувала таких видатних українських педагогів, як А.С. Макаренка (наприклад, стаття «Про вибух») та В.О. Сухомлинського («методика виховання колективу»), котрі намагалися проаналізувати шляхи запобігання виникнення конфліктних ситуацій у дитячому середовищі.

Зокрема, В.А. Сухомлинський вважав, що «уміння уникнути конфлікту – це одна зі складових частин педагогічної мудрості вчителя».

На думку А.С. Макаренка, у колективі завжди багато відносин різного ступеня конфліктності, але неможливо вирішити всі конфлікти, тому потрібно вибрати найголовніший та розкрити його. За умови виникнення колективного протесту в конфлікт вступає кожна особа. «Вибух» небезпечний для конфліктної особистості, змушує її піддатися уселянню колективу, тим самим визначити його силу та правоту.

До середини 70-х років ХХ століття інтерес педагогів-науковців до конфлікту ледве почав зростати. Одним з перших у вітчизняній педагогічній науці до причини конфліктів серед учнів і позиції педагога звернувся Б.Т. Лихачов у своїй статті «Про конфлікт у дитячому колективі» у 1964 році. Лише у другій половині 80-х з'явилася низка робіт, спрямованих на теоретичні та експериментальні дослідження педагогіки конфлікту.

На теперішній час, як відомо, дослідження конфліктної взаємодії ведуться у руслі таких теоретичних напрямків, а саме: теорія організаційних систем (Р.Блейк, Дж. Мутон), теорія і практика переговорного процесу (Р.Фішер, У. Юрі) та теорії ігор (М. Дойч).

Представники останньої теорії головним завданням вважають побудову універсальної схеми організації взаємодії учасників конфліктної ситуації та її усунення. На думку М.Дойча, в основі конфлікту лежить несумісність цілей учасників міжособистісної взаємодії, а головний акцент робиться на мотиви сторін (мотиваційна концепція). При цьому продуктивним є такий конфлікт, учасники якого переконані, що досягли своєї мети (М. Дойч). Означена проблема у педагогічному процесі заслуговує на особливу увагу з точки зору визначення стратегії та характеру педагогічної взаємодії викладача та студента. Звідси стає зрозумілим виділення у сучасній науці двох стратегій взаємодії, а саме: кооперації та конкуренції.

Кооперація – «це особлива форма організації праці, за якої багато людей спільно беруть участь у тому самому чи кількох пов'язаних між собою процесах виробництва» [4, 192]. Тому, зокрема, педагогічна

кооперація передбачає посильний внесок кожного учасника навчального процесу у розв'язання спільного завдання. Ступень взаєморозуміння та активності участі у процесі вирішення навчальних питань зумовлює «близькість» учасників навчального процесу, позиціонує їх відносини на шкалі «конфлікт — згода» якнайближчі до позначки «згода», що відбивається на якості результатів навчання та характері педагогічної взаємодії.

Друга стратегія взаємодії, а саме, конкуренція передбачає «суперництво в якійсь галузі за досягнення кращих наслідків» [3, 189], а тому проявляється здебільшого у конфлікті. Втім, встановлено, що безконфліктних взаємовідношень не може бути. Тобто несправедливо оцінювати будь-який конфлікт як суто негативну складову взаємодії.

Також не існує безконфліктного навчального процесу, оскільки він за своєю сутністю передбачає безперервність виникнення та розв'язання різного роду суперечностей особистостей і груп. Так, Є.Є. Тонков вважає очевидним не лише неусунення конфліктності в системі освіти, але й відзначає конструктивну, позитивну місію конфлікту у педагогічному процесі за умови науково обґрунтованого підходу до них.

Конфліктна взаємодія – це засіб реалізації учасниками навчального процесу їх негативного відношення до об'єкту (матеріальному чи духовному) або віддзеркалення незгоди, тобто зіткнення інтересів, позицій, опіній чи поглядів. Отже, конфліктна ситуація включає в себе супротивників у суперечці (частіше за все викладача та студентів), ставлення між ними, об'єкт та мету. Виникнення конфлікту та його глибина залежать від рівня досвідченості опонентів, їх інтересів, мети та соціального статусу, що спричинили опозиційні дії учасників конфлікту, або інцидент (від англ. 'incident' - пригода, подія, зіткнення, випадок (зазвичай неприємні); непорозуміння).[7]

Усі потенційно конфліктні педагогічні ситуації можна поділити на три групи [1,2]. До першої з них, *ситуації діяльності*, належать інциденти, спричинені низькою успішністю студентів, їх втомою, великим обсягом нової інформації, пасивністю до процесу навчання та ін., тобто такі, що не торкаються особистісних характеристик.

Ситуації поведінки виникають в результаті порушення студентом норм поведінки, неявці на заняття без поважної причини, невміння опанувати себе чи надати собі адекватну оцінку, з одного боку, та, з іншого, помилки викладача в оцінці знань студентів чи його завищених вимог до них, небажання педагога враховувати індивідуальні відмінності студентів, розібратися в істинності мотивів їх поведінки.

Ситуація відношень характеризується негативними емоціями, неприязню учасників навчального процесу один до одного, зіткненням інтересів, особистісними образами та ін..

Якщо перша група потенційно конфліктогенних ситуацій лежить в суто діловій площині, то ситуації поведінки та ситуації відношень належить до особистісної сфери, що характеризується виникненням глибоких хибних переконань, гострих емоційних виблисків та стресів. Тому головне завдання викладача не дати можливості конфліктній ситуації діяльності експансуватися до ситуацій особистісної сфери.

Зважаючи на вищесказане, розрізняють такі два типи, як продуктивний та деструктивний конфлікт. На сьогодні основні функції конфлікту в психолого-педагогічній літературі педагоги-науковці поділяють на блоки конструктивних та деструктивних функцій (О.М. Бандурка, Ф.М. Бородкін, О.А. Донченко, Т.М. Титаренко).

До конструктивних функцій конфлікту належать: часткове або повне усунення протиріч; оцінка індивідуально-психологічних особливостей учасників конфлікту; об'єктивна характеристика рис опонентів конфліктної взаємодії. Визначимо, як різні педагогічні ситуації отображаються на зміст різновидів конфлікту.

Будь-яка активна діяльність супроводжується потребою самовираження, що часто призводить до виникнення різних точок зору на проблему та способів її вирішення, провокує наведення суперечливих аргументів з метою переконати опонента, тощо. Така опозиція учасників навчального процесу породжує конфліктну ситуацію діяльність, що не виходить за межі ділової сфери. Навпаки, конфлікт як поштовх до аналізу та дискусії стимулює підвищення активності студентів, робить навчання більш вмотивованим та сприяє корпоративній взаємодії учасників навчального процесу. Прийняття спільного рішення, позитивне розв'язання протиріччя вважається продуктивним конфліктом. Цей тип конфлікту є невід'ємною складовою розвитку педагогічної взаємодії.

Втім, хистка грань взаємовідносин між викладачем та студентом, що зумовлена їх соціальним статусом, може швидко перейти з ділових відносин посадової особи до її емоційно-особистісної сфери. Такий конфлікт, який виникає внаслідок міжособистісного неприйняття, підвищення емоційної напруги, неправильних переконань, образи, призводить до розбалансування взаємодії. А тому досягнення компромісу або зняття ескалації деструктивного конфлікту, що виникає у ситуації поведінки та ситуації відношень, є більш складним для улагодження і вимагає досконалого володіння викладачем навичками урегулювання конфлікту та великої майстерності володіння аудиторією.

Саме тут на перший план виходять комунікативні навички, а саме: що сказати (зміст); як сказати (емоційний фактор); коли сказати (час та місце); у присутності кого сказати (гендерні та вікові характеристики) й навіщо це робити (впевненість в результаті аналізу ситуації). Якщо для учнів старших класів середньої школи характерна емоційна несталість, то

вже у період навчання у вищому навчальному закладі вона змінюється на активний інтерес до всього нового, на прагнення до особистої творчості, самоствердження. Викладачу також слід враховувати значний розвиток вербального інтелекту молоді студентського віку, що загострює їх чутливість до форми спілкування. А це рефлектується на преференції студентів вирішувати конфлікт у вербальній формі, тобто тілесна агресивність, що притаманна учням школи, зокрема хлопцям, зникає.

Зважаючи на те, що стосунки викладача та студентів зумовлені соціальним статусом, коли позиція викладача як домінуючої складової – суб'єкта передбачає право вимагати та примушувати студента - об'єкта, сам характер такої традиційної для педагогіки радянських часів організації педагогічної взаємодії закладав усі умови для виникнення конфлікту. Адже такі нерівні стосунки постійно провокують формування конфліктної ситуації задовго до того, як вона може отримати емоційну реалізацію.

Так, узагальнення результатів дослідження динаміки протікання конфлікту та визначення його місця у процесі розвитку ідеї педагогічної взаємодії учасників навчального процесу в системі вищої школи дозволяє дійти **наступних висновків та перспектив подальшої розвідки:**

В останні роки відносини між вчителями й студентами стали значно складнішими й напруженішими, про що свідчать часті публікації в педагогічній пресі на цю тему. Подібні труднощі у відносинах викликані, зокрема, тим, що суспільство стало сильно змінюватися вже протягом одного покоління.

Конфлікт - це незмінний атрибут нашого життя, об'єктивна реальність, сигнал про якесь непорозуміння. Тому безперспективно й небезпечно ігнорувати конфлікт, що зріє, закривати на нього очі. Заперечення існування конфлікту позбавляє протиборчі сторони можливості його розв'язати. Навпаки, визнаючи наявний конфлікт і виявляючи його коріння та причини, учасники отримують шанс змінити ситуацію на краще, перейти на новий етап розвитку. Підсумовуючи розглянуті чинники, що визначають характер конфліктної взаємодії, слід особливо виділити такі, як особистісні характеристики, рівність сил, бажання примирення, поведінкові обмеження, час та середовище, ризик та наслідки.

Отже, для ефективного вирішення проблем, що виникають, як кожному викладачу, так і студенту, необхідно засвоїти необхідний рівень теоретичних знань про механізм протікання конфлікту і практичних навичок поведіння в конфліктних ситуаціях. Такий механізм можна подати схематично (див.рис.1.).

За схемою стає очевидним важливість ступеня володіння викладачем технологією конфлікту та комунікаційною теорією, що, в свою чергу, взаємопов'язано із стилями керівництва, які зумовлюють характер

організації педагогічної взаємодії в цілому. Виходячи з цього, основною порадою щодо шляхів попередження і методів розв'язання конфліктних ситуацій є постійне прагнення викладача уникати тоталітарного домінування, при організації навчальної діяльності студентів постійно підсилювати ділову взаємозалежність між ними, не допускати перетікання конфлікту з ділової сфери (продуктивний конфлікт) в особистісну (деструктивний конфлікт).

Динаміка протікання Конфлікту як особливого способу педагогічної взаємодії суб'єктів навчального процесу.

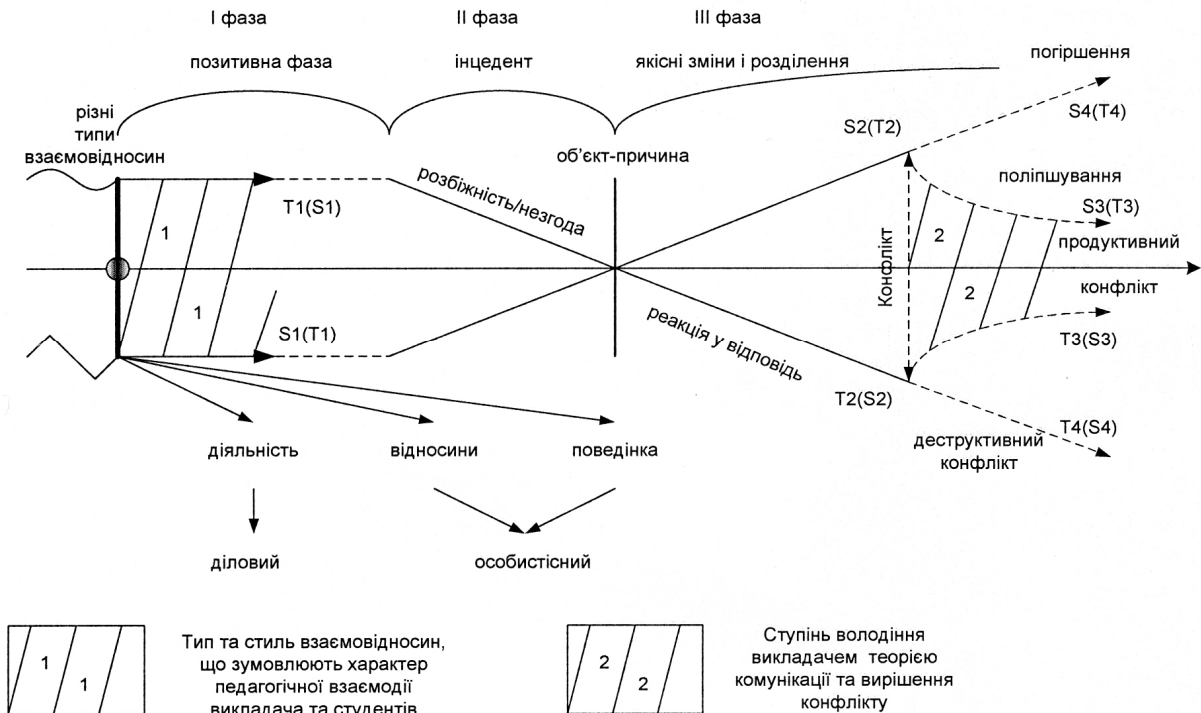


Рис. 1. Динаміка протікання конфлікту як особливого способу педагогічної взаємодії суб'єктів навчального процесу.

Адже відстоювання своєї точки зору у відповідь на тоталітарну домінуючу позицію педагога при традиційній освітній парадигмі природно призводить до конфлікту. Тому стара парадигма вищої освіти виявилася неспроможною створити належні міжособистісні стосунки в новому суспільстві, які би сприяли самоактуалізації особистості і творчому її прояву. Водночас принцип гуманізації освіти передбачає якісне перетворення позицій викладача і студента в суб'єкт-суб'єктні відносини в особистісно-паритетній площині їх взаємодії.

Нова якість роботи вищої школи неможлива без зміни характеру педагогічної взаємодії, переходу до рівноправних відносин учасників навчального процесу, що дозволяє зняти вірогідність гострого особистісного конфлікту. Отже, гуманна ідея педагогічного співробітництва може перетворитися в чергове гасло, якщо викладачами не будуть знайдені конкретні шляхи її повсякденної реалізації.

Література

1. Вишнякова Н.Ф. Конфликт – это творчество? / Н.Ф. Вишнякова. - Минск, 1996.
2. Журавлев В.И. Основы педагогической конфликтологии. [учебник]. / В.И. Журавлев - М., 1995.
3. Мальковская Т.Н. Социальная активность старшеклассников. / Т.Н. Мальковская. - М., 1993.
4. Мальковская Т.Н. Учитель-ученик. / Т.Н. Мальковская. - М., 1991.
5. Педагогика: Учебное пособие для студентов педагогических учебных заведений. / [В.А. Слостенин, И.Ф. Исаев, А.И. Мищенко, Е.Н. Шиянов]. – М.: Педагогическое общество России, 2000. - 640с.
6. Рыбакова М.М. Конфликт и взаимодействия в педагогическом процессе. / М.М. Рыбакова. - М., 1998. – 128с.
7. Тлумачний словник сучасної української мови: Близько 50 000 сл. / [уклад. І.М. Забіяка]. – К.: Арій, 2007. - 512с.

Ісакова В.

викладач-методист Полтавського кооперативного технікуму; здобувач кафедри культурології та історії ПУСКУ

ГРУПОВІ ТЕХНОЛОГІЇ НАВЧАННЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНИХ КОМПЕТЕНЦІЙ МОЛОДШИХ СПЕЦІАЛІСТІВ ЕКОНОМІКИ НА ЗАНЯТТЯХ З УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ (ЗА ПРОФЕСІЙНИМ СПРЯМУВАННЯМ)

Висвітлено перспективи групових технологій в умовах сучасної модернізації мовної освіти фахівців економіки, обґрунтовано необхідність комунікативно-компетентнісного спрямування групової діяльності, окреслено шляхи формування рідномовних комунікативних компетенцій студентів на заняттях з української мови (за професійним спрямуванням).

Ключові слова: *молодший спеціаліст економіки, рідномовні комунікативні компетенції, групові технології навчання.*

Освещены перспективы групповых технологий в условиях современной модернизации языкового образования специалистов в экономической области, обоснована необходимость коммуникативно компетентностного направления групповой деятельности, определены пути формирования коммуникативных компетенций студентов в сфере родной речи на занятиях по украинскому языку (по профессиональному направлению).

Ключевые слова: *младший специалист экономики, коммуникативные компетенции в родной речи, групповые технологии обучения.*

This article describes the perspectives of group technologies under conditions of contemporary modernization of linguistic education of experts in economics. It grounds the necessity of communicative and competence direction

of group activity and outlines the ways of formation of students native language communicative competence at the classes of Ukrainian language (by professional direction).

Key words: *junior specialist of economics, native language communicative competence, group technologies of learning.*

Соціальні та економічні зміни в суспільстві, розвиток науки, техніки і виробництва, зростання інформатизації об'єктивно потребують змін у всіх сферах життя, у першу чергу в освіті. Процес навчання у вищих закладах освіти – це не лише автоматичне вкладання навчального матеріалу в голови студентів, але й напружена розумова робота, активність суджень, інтерпретація ситуацій. Відтак новітні освітні тенденції вимагають переосмислення як повсякденної практики навчання і виховання, форм і методів роботи, так і ґрунтовного перегляду фундаментальних теоретичних підходів, вироблення нових парадигм.

Використання ефективних технологій у навчально-виховному процесі є актуальною проблемою сучасної дидактики, основна мета якої – максимальний розвиток компетентності особистості щодо самоосвіти та самовдосконалення й виховання відчуття постійної потреби до цього. Для її реалізації мало використовувати лише традиційні форми і методи організації навчальної діяльності – у навчальний процес слід упроваджувати активні методи навчання, серед яких важливу роль відіграють групові технології, що дають студентам змогу бути рівноправними учасниками пізнавального процесу, формувати знання через інтенсивну самостійну діяльність. Це дозволяє докорінно змінити ставлення до молодої людини як до об'єкта навчання, перетворивши її на суб'єкта освіти: вона стає співавтором семінарського та практичного заняття, відчуває себе активним учасником подій і творцем власної освіти та духовного й інтелектуального розвитку. Суб'єкт-суб'єктний підхід забезпечує внутрішню мотивацію до навчання, яка сприяє ефективності навчального процесу.

Завдяки новизні й оригінальності активних методів навчання при правильній їх організації зростає цікавість до процесу навчання, особлива цінність якого полягає в тому, що майбутні фахівці отримують навички ефективної роботи в колективі. Це колективне пізнавальне навчання здійснюється у постійній активній взаємодії, де студент і викладач є рівноправними, рівнозначними суб'єктами.

Набуття професійних компетенцій, необхідних майбутнім економістам, відбувається у процесі діяльності під час засвоєння знань, умінь і навичок. Саме робота у групах забезпечує результативне співробітництво, самореалізацію, спілкування і розвиток комунікативних здібностей, можливість моделювати життєві ситуації, розв'язувати

проблемні питання, приймати самостійні рішення і застосовувати їх у конкретних умовах.

Зрозуміло, що проблема використання нових технологій у вищій школі сьогодні перебуває у сфері наукової обсервації педагогів. Зокрема, їй присвячено праці І. Дичківської, О. Пехоти та інших дослідників [2; 6]. Мета нашої статті – розкрити перспективи групових технологій в умовах сучасної модернізації мовної освіти, обґрунтувати необхідність комунікативно-компетентнісного спрямування групової діяльності, окреслити шляхи формування комунікативних компетенцій молодших спеціалістів економіки на заняттях з української мови (за професійним спрямуванням).

Актуальність комунікативного аспекту мовної освіти зумовлюється передовсім суспільними потребами. У зв'язку з цим Ф. Бацевич звертає увагу на те, що комунікативна компетенція перебуває на найвищому щаблі ієрархії основних типів компетенцій людини, оскільки поєднує в собі всі інші – мовну, предметну, культурну. Тож формування комунікативної компетенції – основна мета мовного навчання [1, 126].

Комунікативну компетентність тлумачать як орієнтацію в різноманітних ситуаціях спілкування; здатність ефективно взаємодіяти з оточенням завдяки розумінню міжособистісних стосунків [5, 34]. Її формування передбачає набуття вмінь і навичок комунікативно виправдано користуватися засобами мови для сприймання, відтворення і створення висловлювань, установлення і підтримування контакту зі співрозмовниками, аргументованого доведення власних думок і міркувань, участі в дискусіях, дебатах, виступах, організації самопрезентації [4, 88].

Виділяємо такі умови особистісної комунікативності: уміння формулювати запитання і чітко на них відповідати, уважно слухати й активно обговорювати актуальні проблеми, коментувати висловлювання співрозмовників і давати їм критичну оцінку, аргументувати власні думки під час роботи в групі, а також здатність адаптувати свої міркування до можливостей сприймання інших учасників спілкування.

Групові технології передбачають організацію спільних дій, взаємне збагачення студентів у групі, комунікацію, спілкування, без яких не можливий обмін інформацією, залучення всіх до спільної діяльності, планування умов взаємодії всіх членів групи.

Результатом систематичної злагодженої групової діяльності студентів на заняттях з української мови (за професійним спрямуванням) має стати сформованість рідномовних комунікативних компетенцій: володіння мовними засобами, емоційною інтонацією, що відповідає комунікативній ситуації; набуття здатності сприймати і розуміти співрозмовника, діяти злагоджено у спілкуванні, у роботі команди,

виявляти толерантність у поведінці, повагу до партнера; тактовно висловлювати незгоду з позицією інших, прагнути до самореалізації.

Групова діяльність дає можливість: отримувати більше інформації, працювати активно, бути впевненим у своїх знаннях і вміннях, спілкуватися з товаришами, отримувати від них допомогу, почуватися комфортно, захищено.

Важливо, щоб процес формування комунікативних умінь, навичок, компетенцій мав ґрунтовну мотивацію. Вагомою є результативність групової роботи: відчуття успіху, власної значущості, інтелектуальної спроможності, рівноправності, партнерства. Діяльність має бути продуктивною, інформаційно насиченою, комфортною, забезпечувати відкритість у спілкуванні, викликати бажання реалізуватись у співпраці. В остаточному підсумку такої діяльності студент повинен уміти вільно триматися під час виступів, висловлювати власне бачення проблеми, аргументовано доводити свою точку зору, вислуховувати опонентів.

Робота майбутніх фахівців у групах дає можливість їм опановувати сучасні технології прийняття професійних рішень, створює умови для ініціативи й творчого пошуку, навички рівноправної роботи в групі та керівництва нею, формує комунікативну компетентність.

Досягненню окресленої мети сприяє використання на заняттях інтерактивних технологій, які завойовують усе більшу популярність. Такі заняття є досить перспективними, оскільки вони потребують напруженої розумової праці та активної участі студента в навчальному процесі.

Можемо виділити такі групові технології навчання:

- кооперативне навчання (робота в парах, робота в малих групах, синтез думок, “ротаційні трійки”, “два-чотири-всі разом”, діалог, “карусель”, “акваріум”, “коло ідей”, пошук інформації);
- колективно-групове навчання (“мікрофон”, мозковий штурм, кейс-метод, аналіз ситуації, “дерево рішень”, обговорення проблеми в загальному колі, незакінчені речення, “навчаюсь навчаючись”, аукціон);
- ситуативне моделювання (симуляції або імітаційні ігри, рольові ігри, ділові ігри, методи моделювання, “спрощене судове слухання”, “громадські слухання”);
- опрацювання дискусійних питань (метод ПРЕС, “займи позицію”, дискусія, дебати, “неперервна шкала думок”, круглий стіл).

Кооперативне навчання – це технологія навчання в невеликих групах, коли створюється можливість обговорення кожної проблеми, доведення, аргументування власної думки. Це сприяє не лише глибшому розумінню навчального матеріалу, а й розвитку мовлення та мислення. Члени студентської групи розподіляються на декілька малих груп і діють за інструкцією, спеціально розробленою викладачем. Кожен із студентів працює над своїм завданням, своєю частиною матеріалу до повного

розуміння питання, яке вивчається, та завершення роботи над ним. Потім молодші спеціалісти економіки обмінюються інформацією так, що робота кожного є дуже важливою та суттєвою для роботи інших, оскільки без неї завдання не буде виконане. Методику кооперативного навчання іноді ще називають “навчальною співпрацею”.

Кооперативне навчання здійснюється у спеціально створених підгрупах, що виділяються в межах аудиторії. Головну увагу треба зосередити на співпраці, а не на змаганні, бо це буде сприяти отриманню кращих результатів усіма студентами.

Так, вивчаючи тему “Мовлення та його особливості”, використовуємо інтерактивний прийом “Діалог”, суть якого полягає у спільному пошуку групами узгодженого рішення. Особливу увагу слід приділити використанню різноманітних формул мовного етикету, даючи можливість майбутнім фахівцям самостійно робити висновки щодо лексичних і стилістичних засобів мови.

Завдання групам: визначити, у якому значенні вжито в поданому уривку слово *нічого*.

Перша група

– Як ваше здоров'я?

– Спасибі, нічого. (Непогано.)

Друга група

– Вибачте, я, здається, взяв вашу книжку?

– Нічого. Вона мені зараз не потрібна. (Це неважливо, дрібниці, не має значення, немає за що просити вибачення.)

Третя група

– Вам допомогти?

– Нічого, не турбуйтеся. (Увічлива відмова.)

Четверта група

– Ти щось про це знаєш?

– Ні, нічого. (Заперечення.)

При виконанні завдань уся увага зосереджується на сильних моментах у позиції інших, виключається протистояння, критика позиції іншої групи.

На початкових етапах навчання студенти працюють над готовими зразками, спостерігаючи за мовними явищами, згодом вони успішно виконуватимуть завдання на самостійне продукування діалогів із використанням певного слова в конкретному, зумовленому ситуацією спілкування значенні. Наприклад, етикетну формулу *будь ласка* зі значенням: а) чемного прохання; б) дозволу; в) відповіді на подяку; г) готовності відповісти, підтримати розмову. Такі завдання не потребують багато часу на виконання й формують сталі навички комунікативно доречного мовлення.

Інтерактивний прийом “Синтез думок” метою та початковою фразою дуже подібний до “Діалогу”, однак після виконання завдання у групі студенти передають записаний на аркуші свій варіант іншим групам, які доповнюють його власними думками, підкреслюють те, з чим не погоджуються. Остаточний варіант “експерти” зіставляють зі своїм, роблять загальний звіт, який обговорює вся група.

Щоб усебічно висвітлити якусь проблему, доцільно давати малим групам завдання різного змісту. Наприклад, можна запропонувати підготувати наукову доповідь на одну з тем:

Перша група – “Мовлення як результат розвитку людини”;

Друга група – “Мовлення як фактор розвитку особистості”;

Третя група – “Мовлення як форма самовираження особистості”;

Четверта група – “Мовлення як засіб взаємодії між людьми”;

П’ята група – “Мовлення як засіб управління й самоуправління”.

Після завершення роботи “експерти” з кожної групи виступають із доповіддю, унаслідок чого складається спільний проект “Роль мовлення в житті людини”, який рецензує й доповнює група “експертів”. На прикінцевому етапі роботи студенти самостійно записують основні положення цього проекту в конспект. Отже, ця інтерактивна технологія дає змогу розвивати у студентів комунікативні вміння у двох видах мовленнєвої діяльності – говорінні й письмі.

Колективно-групове навчання надає можливість ґрунтовніше працювати над формою висловлювання власних думок, ідей, порівнювати їх з іншими. Воно допомагає майбутнім молодшим спеціалістам подолати стереотипи, вільніше висловлюватися, відпрацьовувати вміння говорити коротко, але по суті й переконливо. Цю групу складають інтерактивні технології, що передбачають одночасну спільну роботу всієї аудиторії. Сюди належить обговорення проблеми у загальному колі, при якому дається змога кожному студентові сказати щось швидко, по черзі, висловити свою думку чи позицію колективного обговорення.

Вивчаючи тему “Мова і професія. Особливості мовленнєвої комунікації, використовуємо таку навчальну технологію колективно - групового навчання, як мозковий штурм. Інструкція: прочитати діалогічний текст, визначити тему, мету, мотив спілкування персонажів. Виконати груповий комунікативний аналіз тексту: місце й час спілкування, соціальна характеристика мовців (за текстом); комунікативна мета учасників спілкування; тип спілкування – офіційне чи неофіційне, етикетне чи фамільярне, напружене, конфліктне чи спокійне, злагоджене, дружнє; мовленнєва характеристика комунікантів; аналіз засобів їхнього спілкування; висновок про досягнення мети спілкування.

Ситуативне моделювання – це модель навчання у грі. Навчальні ігри дають змогу майбутнім фахівцям формувати знання через інтенсивну

самостійну пізнавальну діяльність і водночас сприяють розвитку індивідуальних творчих здібностей.

Для того, щоб гра була ефективною, необхідно поєднувати власне гру зі спеціальними завданнями “на рефлексію” і критеріальними завданнями, які фіксують досягнутий рівень оволодіння знаннями, уміннями та навичками. Разом з тим, важливо зберегти емоційну привабливість гри, тож “дидактизація” гри не повинна бути надмірною і йти на зближення з психологічним феноменом [3, 24].

У дидактичній грі навчальні завдання виступають опосередковано, що забезпечує їх ефективність. К.Ушинський писав, що у грі формуються всі сторони душі людської, її розум, її серце і воля. Дидактична гра – це спосіб взаємодії педагога і студента, зумовлені ігровою ситуацією, що веде до реалізації дидактичних завдань і цілей.

Основним завданням ділових ігор при підготовці фахівців є навчання через дію, що допомагає навчати приймати управлінські, господарчі, виробничі, соціально-психологічні рішення; здійснювати різноманітні взаємодії: вести переговори, брати участь у дискусіях, робити публічні презентації матеріалу. Ділові ігри дозволяють отримати навички адаптації до нового середовища та оволодіти системою знань, умінь і навичок з конкретної професії, моделями поведінки та соціально-психологічних відносин у реальній виробничій ситуації [7, 29].

Учасники навчального процесу за ігровою моделлю перебувають в інших умовах, ніж у традиційному навчанні. Майбутнім молодшим спеціалістам надається максимальна свобода інтелектуальної діяльності, яка обмежується лише означуваними правилами гри. Вони самі обирають власну роль у грі, висуваючи припущення про ймовірний розвиток подій, створюють проблемну ситуацію, шукають шляхи її розв'язання. Викладач виступає як інструктор, суддя, тренер, головуючий, ведучий.

У контексті групової навчальної діяльності ігрові ситуації досить ефективні: стимулюють пошукову і творчу роботу, розвивають спонтанне мовлення, виявляють приховані емоції, привчають до моделювання певних професійних і життєвих ситуацій.

Наприклад, при вивченні теми “Особливості використання різних частин мови в професійному спілкуванні” заняття проходить у формі гри “На ярмарку” (на ярмарку представлено завдання, виконавши які, студенти можуть зібрати певну кількість “прикметникових гривень”, а в кінці заняття обміняти їх на відповідні бали).

Опрацювання дискусійних питань є важливим засобом пізнавальної діяльності майбутніх фахівців у процесі навчання. Вони значно сприяють визначенню власної позиції, формують навички відстоювати свою думку, поглиблюють знання з проблеми. Сучасна дидактика визнає велику освітню і виховну цінність дискусій. Взаємодія в навчальній дискусії

будується не на почерговому висловлюванні її учасниками своїх думок, а на їх змістовно спрямованій самоорганізації, зокрема зверненні студентів один до одного та викладача з метою поглибленого та різнобічного обговорення ідей, точок зору, проблем. Суттєвою ознакою навчальної дискусії є діалогічна позиція педагога, що реалізується за допомогою спеціальних організаційних зусиль та атмосфери спілкування, яка підтримується всіма учасниками дискусії. Поштовхом до обговорення є створення за допомогою дискусійних питань проблемної ситуації.

Цікаво й захоплююче проходять дискусії на тему “Вплив різних видів мистецтва на розвиток сучасної української мови”, “Чи потрібна нам двомовність?”, “Мова і духовність, мова і культура”. Варто зазначити, що перед початком дискусії студенти дають відповіді на такі запитання:

1. Розкажіть, як необхідно поводитися під час дискусії. У чому полягає повага опонентів один до одного?
2. Що впливає на поведінку учасників дискусії ?
3. Від чого залежить уміння переконувати опонентів?
4. У чому полягає майстерність аргументування доказів та інших методів переконання?

Підхід до студента, який перебуває в центрі процесу навчання, ґрунтується на повазі до його думки, спонуканні до активності, заохоченні до творчості.

Практика доводить, що навчання лише тоді приносить позитивні результати, коли побудоване не на механічному запам'ятовуванні, а на активній розумовій і практичній діяльності. Сучасний педагог повинен будувати свої заняття так, щоб майбутні фахівці з інтересом сприймали інформацію, прагнули самостійно знайти відповідь, були зацікавлені у результатах своєї діяльності. Це уможлиблює групова робота, коли студент стає суб'єктом процесу пізнання, що відбувається в комунікативній взаємодії, співробітництві, атмосфері взаємодопомоги й підтримки.

Отже, групове навчання є одним із засобів інноваційного вдосконалення освітнього процесу, здатного оптимально забезпечити формування комунікативних компетенцій молодших спеціалістів економіки, а також створити належні умови для саморозвитку, самовдосконалення й самореалізації особистості.

Література

1. Бацевич Ф.С. Основи комунікативної лінгвістики / Ф.С. Бацевич. – К.: ВЦ “Академия”, 2004. – 344 с.
2. Дичківська І.М. Інноваційні педагогічні технології: навчальний посібник / І.М. Дичківська. – К.: Академвидав, 2004. – 352 с.
3. Ігнатенко О. Педагогічна гра: активізація творчої діяльності студентів // Освіта. Технікуми, коледжі. – 2009.– № 3(24). – С. 24 – 25.

4. Єрмаков І.Г., Пузіков Д.О. Проектне бачення компетентнісно спрямованої 12-річної середньої школи / І.Г. Єрмаков, Д.О. Пузіков. – Запоріжжя: ВХНРЦ, 2005. – 112 с.
5. Коллектив. Личность. Общение: Словарь социально-психологических понятий / Под. ред. Е.С.Кузьмина и В.Е.Семенова. – Ленинград: Лениндат, 1987. – 143 с.
6. Освітні технології: навчально-методичний посібник / За заг. ред. О.М.Пехоти. – К.: Просвіта, 2001. – 256 с.
7. Юрко І.В., Шимановська-Діанич Л.М., Гунченко М.В. Використання тренінгових технологій навчання у підготовці фахівців для підприємницької та управлінської діяльності: Монографія. – Полтава: РВВ ПУСКУ, 2008. – 161 с.

Маковецька В.

студентка Української інженерно-педагогічної академії

УДК 514.18 (045)

ЕЛЕКТРОННИЙ ПІДРУЧНИК ЯК КАТЕГОРІЯ ДИДАКТИКИ

У статті розкрито історію розвитку та класифікацію електронних засобів навчання; визначено мету та завдання їх застосування у навчальному процесі; проаналізовано принципи професійного навчання, що першочергово реалізуються при використанні електронного підручника у вищій школі.

Ключові слова: електронний підручник, комп'ютерні технології навчання, принципи професійного навчання, мультимедіа, гіперпосилання.

Маковецкая В.

– студентка Украинской инженерно-педагогической академии

ЭЛЕКТРОННЫЙ УЧЕБНИК КАК КАТЕГОРИЯ ДИДАКТИКИ

В статье раскрыта история развития и классификация электронных средств обучения; определены цель и задания их использования в учебном процессе; проанализированы принципы профессионального обучения, которые в первую очередь реализуются при использовании электронного учебника в высшей школе.

Ключевые слова: электронный учебник, компьютерные технологии обучения, принципы профессионального обучения, мультимедиа, гиперссылка.

Маковецкая В.

- student of the Ukrainian engineer-pedagogical academy

ELECTRONIC TEXTBOOK AS CATEGORY OF DIDACTICS

History of development and classification of electronic facilities of teaching is exposed in the article; a purpose and tasks of their use is certain in an educational process; principles of the vocational training, which above all things will be realized at the use of electronic textbook at higher school, are analysed.

Keywords: *electronic textbook, computer technologies of studies, principles of professional studies, multimedia, hyperlink.*

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок з важливим науковим та практичним завданням: Глобальний процес інформатизації суспільства є домінуючим видом діяльності у сфері суспільного виробництва, де на перший план виходять збір, накопичення, створення, обробка, зберігання та передача інформації сучасними комп'ютерними і комунікаційними засобами. Характер трудової діяльності все більше набуває рис інтелектуалізації, де головними стають вміння та навички роботи з інформацією. За таких умов пріоритетним напрямком процесу інформатизації сучасного суспільства стає інформатизація освіти, що передбачає забезпечення сфери освіти методологією і практикою розробки та оптимізації використання сучасних інформаційних технологій, орієнтованих на реалізацію психолого-педагогічних цілей навчання, виховання та розвитку підростаючого покоління. Зважаючи на це, інтеграція інформаційних комп'ютерних і освітніх технологій повинна стати новим етапом їх ефективнішого впровадження в систему української освіти. На наш погляд, одним із способів такої інтеграції може стати електронний підручник.

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: Останнім часом з'явилися дослідження, пов'язані з розглядом питань створення і застосування електронного підручника в навчальному процесі. Відзначимо роботи таких учених, як Аленічева Е., Гончаров А.І., Волков С.В., Іванов В.Л., Іванцівська І.Г., Кашина Е.А., Лебединська Н.А., Левін В.М., Монастирьов Н., Сидоркін Ю.М., Суннес В.Г. Тевельова С.В. і ін. Проте, не дивлячись на певні напрацювання в цій області, залишаються невирішеними питання, пов'язані з історією розвитку, завданнями використання, принципами застосування електронного підручника в освітньому процесі вищого навчального закладу.

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

- розкрити історію розвитку та класифікацію електронних засобів навчання;
- визначити мету та завдання застосування електронного підручника у навчальному процесі;
- проаналізувати принципи професійного навчання, що першочергово реалізуються при застосуванні електронного підручника у вищій школі.

Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів: У 80—90-і рр. ХХ

ст. масове виробництво недорогих персональних комп'ютерів, технічні характеристики яких постійно поліпшувалися, зумовило різке збільшення темпів інформатизації.

У сфері навчання, особливо з появою операційної системи Windows, відкрилися нові можливості. Головними з них стали доступність діалогового спілкування в інтерактивних програмах і можливість широкого використання графіки (малюнків, схем, діаграм, креслень, карт, фотографій). Застосування графічних ілюстрацій в навчальних комп'ютерних системах дозволяє на новому рівні передавати інформацію студенту і покращувати її розуміння.

Подальший розвиток комп'ютерних технологій в останнє десятиліття надав технічні і програмні новинки, дуже перспективні для освітніх цілей. Насамперед — це пристрої для роботи з компакт-дисками — CD-DVD-ROM, що дозволяють зосередити великі об'єми інформації на невеликому і недорогому носіїві. Збільшена продуктивність персональних комп'ютерів зробила можливим достатньо широке застосування технологій мультимедіа.

Дійсно, сучасне навчання вже важко представити без технології мультимедіа (англ. multimedia — багатокомпонентне середовище), яка дозволяє використовувати текст, графіку, відео і мультиплікацію в режимі діалогу і тим самим розширює сфери застосування комп'ютера в навчальному процесі. З'являється можливість суміщати теоретичний і демонстраційний матеріали. Тестові завдання вже не обмежуються словесним формулюванням, а можуть бути цілим відеосюжетом.

Нові можливості для створення електронних навчальних засобів відкрила в 90-і рр. гіпертекстова технологія — це сукупність різноманітної інформації, яка може розташовуватися не тільки в різних файлах, але і на різних комп'ютерах.

Основна риса гіпертексту — можливість переходів по так званих гіперпосиланнях, які представлені або у вигляді спеціально оформленого тексту, або певного графічного зображення. Одночасно на екрані комп'ютера може бути декілька гіперпосилань і кожне з них визначає свій маршрут «подорожі». Разом з графікою і текстом можна зв'язати гіперпосиланнями і мультимедіа-інформацію, включаючи звук, відео, анімацію. В цьому випадку для таких систем використовується термін гіпермедіа.

Використання в електронних виданнях різних інформаційних технологій (мультимедіа, гіпертекст) дає вагомі дидактичні переваги електронному підручнику в порівнянні з традиційною:

- у технології мультимедіа створюється навчальне середовище з яскравим і наочним представленням інформації, що особливо привабливо для студентів;

- здійснюється інтеграція значних об'ємів інформації на єдиному носіїві;

- гіпертекстова технологія завдяки застосуванню гіперпосилань спрощує навігацію і надає можливість вибору індивідуальної схеми вивчення матеріалу;

- на основі моделювання процесу навчання стає можливим доповнити підручник тестами, відстежувати і направляти траєкторію вивчення матеріалу, здійснюючи, таким чином, зворотний зв'язок б .

Однією з актуальних задач інформатизації освіти є класифікація електронних засобів навчання. За методичним призначенням їх можна розподілити на: 1) навчальні – повідомляють знання, формують уміння, навички навчальної або практичної діяльності, забезпечуючи необхідний рівень засвоєння; 2) тренажери – призначені для відпрацювання різного роду умінь і навичок, повторення або закріплення пройденого матеріалу; 3) контролюючі – призначені для контролю або самоконтролю рівня оволодіння навчальним матеріалом; 4) інформаційно-пошукові і інформаційно-довідкові – повідомляють відомості, формують уміння і навички по систематизації інформації; 5) демонстраційні – візуалізують об'єкти, явища, процеси з метою їх дослідження і вивчення; 6) імітаційні – представляють певний аспект реальності для вивчення його структурних або функціональних характеристик; 7) лабораторні – дозволяють проводити віддалені експерименти на реальному устаткуванні; 8) моделюючі – дозволяють моделювати об'єкти, явища, процеси з метою їх дослідження; 9) розрахункові – автоматизують різні розрахунки і інші рутинні операції; 10) учбово-ігрові – призначені для створення навчальних ситуацій, діяльність студентів в яких реалізується в ігровій формі.

Електронні засоби навчання можна класифікувати залежно від форми організації заняття: рекомендовані для застосування в ході проведення лекцій, лабораторних занять, практичних занять, науково-дослідної роботи, самопідготовки, курсового і дипломного проектування, заліків і іспитів.

Залежно від дидактичної націленості електронні засоби навчання можуть бути орієнтовані на формування знань, повідомлення відомостей, формування умінь, закріплення знань, контроль рівня навченості, узагальнення, вдосконалення знань, умінь і навичок.

За формою викладу матеріалу електронні засоби навчання можуть бути розділені на конвекційні, програмовані, проблемні, комбіновані (універсальні).

Конвекційні – відповідають традиціям класичної педагогіки і мають енциклопедичний або монографічний характер та реалізують інформаційну функцію навчання.

Програмовані – засновані на навчанні по системі стимул-реакція. Такі засоби мають форму розгалуженої або лінійної програми і орієнтовані, перш за все, на самостійну роботу студентів.

Проблемні – базуються на теорії проблемного навчання і направлені на розвиток логічного мислення, стимулювання творчої складової сприйняття знань.

Комбіновані (універсальні) – містять окремі елементи перерахованих вище видів електронних засобів навчання.

З урахуванням характеру взаємодії користувача і електронного засобу навчання останні поділяють на детерміновані і недетерміновані.

Детерміновані – параметри, зміст і спосіб взаємодії з якими визначені розробником і не можуть бути змінені користувачем.

Недетерміновані – параметри, зміст і спосіб взаємодії з якими прямо або побічно встановлюються користувачем відповідно до його інтересів, мети, рівня підготовки і тому подібне 1 .

Електронний підручник залежно від задуму викладача може займати будь-яку з вище перерахованих позицій у класифікації електронних засобів навчання. Підсумовуючи усі ознаки електронного підручника, спробуємо надати узагальнююче визначення цьому поняттю.

Електронний підручник – це основний електронний засіб навчання, який створюється на високому науковому і методичному рівні, містить систематизований матеріал з відповідної науково-практичної галузі знань, забезпечує творче і активне оволодіння студентами знаннями, уміннями і навичками в цій області, безперервність і повноту дидактичного циклу процесу навчання за допомогою використання сукупності графічної, текстової, цифрової, мовної, музичної, відео-, фото- і іншої інформації 2 .

Основною метою застосування електронного підручника є забезпечення максимальної дидактичної ефективності процесу навчання, що досягається за рахунок вирішення цілого ряду навчально-виховних завдань: 1) підвищення ефективності та якості навчального процесу; 2) інтенсифікація та оптимізація навчання; 3) індивідуалізація навчального процесу за змістом, об'ємом і темпами засвоєння навчального матеріалу; 4) мотивація та активізація пізнавальної діяльності; 5) автоматизація процесів контролю та корекції результатів навчальної діяльності; 6) підвищення об'єктивності оцінки знань студентів; 7) формування інформаційної культури студентів 6 .

Використання електронних підручників у навчальному процесі ВНЗ дозволяє також: 1)забезпечити учнів та викладачів необхідними навчальними посібниками; 2) підвищити якість освіти за рахунок застосування додаткових систем подачі і засвоєння інформації, які надають додаткові можливості для якісного покращання освітнього процесу; 3)

підвищити рівень кваліфікації викладацького складу включенням сучасних інформаційних технологій до системи освіти; 4) моделювати і імітувати різноманітні процеси та явища; 5) розширити спектр наданих освітніх послуг, у тому числі з застосуванням дистанційного навчання на базі Internet; 6) створити умови для здійснення самостійної навчальної діяльності студентів для самонавчання, саморозвитку, самовдосконалення, самоосвіти, самореалізації 5 .

Серед принципів професійного навчання, що першочергово реалізуються при застосуванні електронного підручника у вищій школі необхідно виділити:

1. Принцип науковості навчання з використанням електронного підручника означає достатню глибину, коректність і наукову достовірність викладу змісту навчального матеріалу, що надається з урахуванням останніх наукових досягнень.

2. Принцип доступності навчання здійснюваний за допомогою електронного підручника означає необхідність визначення ступеня теоретичної складності і глибини вивчення навчального матеріалу згідно віковим і індивідуальним особливостям студентів.

3. Принцип забезпечення проблемності навчання обумовлений самою суттю і характером навчально-пізнавальної діяльності. Коли студент стикається з навчальною проблемною ситуацією, що вимагає розв'язання, його розумова активність зростає.

4. Принцип забезпечення наочності навчання означає необхідність врахування чуттєвого сприйняття об'єктів вивчення. У випадку з електронним підручником цей принцип реалізується на новому, вищому рівні.

5. Принцип забезпечення свідомості навчання, самостійності і активізації діяльності студента припускає забезпечення засобами електронного підручника самостійних дій студентів зі здобування навчальної інформації при чіткому розумінні кінцевої мети і завдань навчальної діяльності. При цьому усвідомленим для студента є той зміст, на який спрямована його навчальна діяльність. В основі електронного підручника повинен лежати діяльнісний підхід. Тому в електронному підручнику повинна простежуватися чітка модель діяльності студента. Мотиви його діяльності мають бути адекватні змісту навчального матеріалу. Для підвищення активності навчання електронний підручник повинен генерувати різноманітні навчальні ситуації, формулювати різноманітні питання, надавати студенту можливість вибору тієї або іншої траєкторії навчання, можливість управління ходом подій.

6. Принцип систематичності і послідовності навчання при використанні електронного підручника означає забезпечення послідовного

засвоєння студентами певної системи знань. Необхідно, щоб знання, уміння і навички формувалися в певній системі, у строго логічному порядку і знаходили застосування в житті. Для цього необхідно: пред'являти навчальний матеріал в систематизованому і структурованому вигляді; враховувати як ретроспективи, так і перспективи формованих знань, умінь і навичок при організації кожної порції навчальної інформації; враховувати міжпредметні зв'язки матеріалу, що вивчається; ретельно продумувати послідовність подачі навчального матеріалу і навчальних дій, аргументувати кожен крок по відношенню до студента; будувати процес отримання знань у послідовності, визначеній логікою навчання; забезпечувати зв'язок інформації з практикою шляхом пов'язування змісту і методики навчання з особистим досвідом студента, підбором прикладів створення змістовних ігрових моментів, пред'явлення завдань практичного характеру, експериментів, моделей реальних процесів і явищ.

7. Принцип міцності засвоєння знань при використанні електронного підручника: для міцного засвоєння навчального матеріалу найбільше значення має глибоке осмислення цього матеріалу.

8. Принцип єдності освітніх, розвивальних і виховних функцій навчання в електронному підручнику.

9. Принцип зв'язку теорії з практикою. Практика — критерій істини, джерело пізнавальної діяльності і галузь результатів навчання. Знання, одержувані учнем у процесі навчання, усвідомлюються ним, стають важливими і потрібними лише тоді, коли знаходять практичне застосування. При застосуванні електронного підручника цей принцип реалізується на новому рівні. Теорія підкріплюється відеозображеннями, анімаційними роликами з аудіосупроводом, що надає педагогові можливість демонстрації складних явищ і процесів. На практичних заняттях показується методика вирішення задач, контролюються знання кожного студента, здійснюється зворотній зв'язок.

Окрім традиційних дидактичних принципів в електронному підручнику реалізуються специфічні дидактичні принципи, обумовлені використанням переваг сучасних інформаційних і телекомунікаційних технологій.

1. Принцип адаптивності має на увазі пристосованість електронного підручника до індивідуальних можливостей студента. Це означає пристосування, адаптацію процесу навчання до рівня знань і умінь, психологічних особливостей студента. Розрізняють три рівні адаптації електронного підручника. Першим рівнем адаптації вважається можливість вибору студентом найбільш відповідного для нього індивідуального темпу вивчення матеріалу. Другий рівень адаптації має на увазі діагностику вихідного стану студента, на підставі результатів якої пропонується зміст і методика навчання. Третій рівень адаптації базується на відкритому

підході, який не припускає класифікації можливих користувачів і полягає в тому, що автори підручника прагнуть розробити якомога більше варіантів його використання як можна більшим контингентом студентів.

2. Принцип інтерактивності навчання означає, що в процесі навчання повинна мати місце взаємодія студента з електронним підручником. Засоби електронного підручника повинні забезпечувати інтерактивний діалог і зворотний зв'язок. Важливою складовою частиною організації діалогу є реакція електронного підручника на дію користувача. Зворотний зв'язок здійснює контроль і корегує дії студента, дає рекомендації з подальшої роботи, здійснює постійний доступ до довідкової інформації. За підсумками контролю і діагностики помилок навчальної роботи студента зворотний зв'язок видає результати аналізу роботи з рекомендаціями по підвищенню рівня знань студента.

3. Принцип розвитку інтелектуального потенціалу студента при роботі з електронним підручником припускає формування стилів мислення (алгоритмічного, наочно-образного, теоретичного), уміння ухвалювати оптимальне рішення або варіативні рішення в складній ситуації, умінь по обробці інформації (на основі використання систем обробки даних, інформаційно-пошукових систем, баз даних і ін.).

Принцип забезпечення повноти (цілісності) і безперервності дидактичного циклу навчання означає, що електронний підручник повинен надавати можливість виконання всіх ланок дидактичного циклу в межах одного сеансу роботи з інформаційною і комунікаційною технікою 3 .

Для того, щоб електронний підручник щонайкраще відповідав вимогам вищої освіти, викладачу необхідно скласти його таким чином, щоб він сполучав у собі функції підручника і викладача, довідково-інформаційного посібника і консультанта, тренажера і контролера знань.

При створенні електронного підручника необхідно дотримуватися відповідних методичних вимог: 1) навчальний матеріал повинен бути розбитий на блоки; 2) кожен блок повинен містити детальні ілюстрації; 3) ілюстрації повинні підбиратися таким чином, щоб більш детально і просто пояснити матеріал, який важко сприймається слухачами; 4) основний матеріал блоку повинен об'єднуватися в одне ціле за допомогою гіперпосилань; 5) доцільно доповнити матеріал посібника спливаючими підказками; 6) за функціональною значимістю матеріал електронного підручника повинен складатися з презентаційної частини, із основного матеріалу з вправами, задачами, контрольними питаннями, проміжними тестами, що дозволяють оцінити одержані знання і відкрити доступ до наступного рівня навчання 6; 4 .

Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок у даному напрямку: Вивчення історії розвитку електронних

засобів навчання показало, що їх поява була спричинена розвитком комп'ютерної техніки, інформаційних технологій та інформатизацією освітньої галузі. Основні якісні стрибки у розвитку електронних підручників стали наслідком появи операційної системи Windows, переносних носіїв інформації (CD-DVD-дисків), мультимедійних і гіпертекстових технологій.

Сьогодні електронний підручник може допомагати викладачу розв'язувати будь-які дидактичні задачі: постановка мети заняття, мотивація навчання, виклад навчального матеріалу, закріплення, контроль, корекція знань, умінь та навичок студентів. За допомогою електронного підручника можна організовувати навчальну діяльність студентів в рамках будь-яких форм навчання: лекція, практичне, лабораторне заняття, самостійна робота студентів.

Окрім традиційних дидактичних принципів навчання (наочності, доступності, систематичності, зв'язку теорії з практикою та інших), що вдало реалізуються за допомогою використання електронного підручника, можна виділити специфічні: принцип адаптивності; принцип інтерактивності; принцип забезпечення повноти (цілісності) і безперервності дидактичного циклу навчання.

Для того, щоб електронний підручник щонайкраще відповідав вимогам вищої освіти, викладачу необхідно скласти його таким чином, щоб він сполучав у собі функції підручника і викладача, довідково-інформаційного посібника і консультанта, тренажера і контролера знань. Серед основних методичних вимог до електронного підручника можна виділити його модульність, ілюстративність та мультимедійність, насиченість гіперпосиланнями, системою підказок, пошуку термінів, наявність лекційного, практичного та тестового блоків.

Серед перспективних напрямків подальших наукових розвідок у сфері електронних засобів навчання залишається розробка методик створення електронних підручників та технологій їх використання на заняттях у вищій школі відповідно до вимог сучасної дидактики та методики професійного навчання.

Література

1. Беляев М.И. и др. Основы концепции создания образовательных электронных изданий // Федеральная целевая программа "Развитие единой образовательной информационной среды". Министерство образования РФ. – М., 2002. – С. 24–50.
2. Гузеев В.В. Образовательная технология ТОГИС - обучение в глобальных информационных сетях // Школьные технологи. – 2000. – № 5. – С. 243–248.
3. Климов В.Г. Электронный компьютерный учебник как инструмент обучения конкурентоспособного специалиста на основе информационно-коммуникационных технологий образования // Телекоммуникации и информатизация образования. – 2006. - № 1. – С.55 – 61.

4. Королев Д.А. Области применения электронных учебников в учебном процесс // Информационные технологии в менеджменте качества и инновационном менеджменте. – 2002. – № 4. – С. 43–48.
5. Пустобаева О.Н. Электронный учебник: опыт образовательной практики // Международная научно-практическая конференция "Информационные технологии в образовании и фундаментальных науках (ИТО-Поволжье – 2007)", 18-21 июня 2007. – Казань, 2007. – С. 1–4.
6. Хросточевский С.А. Электронный учебник - текущее состояние // Компьютерные инструменты в образовании. – 2001. – № 6. – С. 3-10.

Наумова М.

– кандидат физико-математических наук, доцент кафедры математики
и математических методов в экономике Донецкого национального
университета

Гладкова Л.

– кандидат физико-математических наук, доцент кафедры математики
и математических методов в экономике Донецкого национального
университета

УДК 378

**ПРИМЕНЕНИЕ ПРОБЛЕМНОГО МЕТОДА ОБУЧЕНИЯ
СТУДЕНТОВ ЭКОНОМИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ В
УСЛОВИЯХ КМСОУП**

В статье раскрывается сущность проблемного метода обучения студентов экономических специальностей в высшем учебном заведении, показываются преимущества применения этого метода учебном процессе в сочетании с традиционными формами обучения.

***Ключевые слова:** проблемный метод обучения, познавательная деятельность, ключевая компетенция.*

Наумова М.

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

Гладкова Л.

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

**ЗАСТОСУВАННЯ ПРОБЛЕМНОГО МЕТОДУ НАВЧАННЯ
СТУДЕНТІВ ЕКОНОМІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ В УМОВАХ
КМСОНП**

У статті розкрито сутність проблемного методу навчання студентів економічних спеціальностей у вищому навчальному закладі,

показано переваги застосування цього методу у навчальному процесі у поєднанні з традиційними формами навчання.

Ключові слова: проблемний метод навчання, пізнавальна діяльність, ключова компетенція.

Naumova M.

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

Gladkova L.

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

THE APPLICATION OF THE PROBLEM METHOD OF TEACHING STUDENTS TO ECONOMICAL SPECIALTIES ON THE TERMS OF ECTS

This article discloses the entity of the problem method of teaching students of economical specialties in a higher education establishment, advantages of the application of this method to the educational process in combination with traditional models of studying are shown in it.

Keywords: problem method of teaching, cognitive activity, key competence.

Постановка проблеми и ее связь с важными научными и практическими заданиями. Присоединение Украины к Болонской декларации предполагает внедрение кредитно-модульной системы организации учебного процесса во все дисциплины, которые преподаются в высших учебных заведениях. Это, в свою очередь, требует модернизации методов обучения, методического обеспечения и форм организации учебного процесса для повышения качества подготовки будущих специалистов.

Анализ основных исследований и публикаций. Проблемное обучение — это не абсолютно новое педагогическое явление. История собственно проблемного обучения начинается с введения так называемого исследовательского метода, многие правила которого в буржуазной педагогике были разработаны Джоном Дьюи. Глубокие исследования в области проблемного обучения начались в 60-х годах. Идея и принципы проблемного обучения в русле исследования психологии мышления разрабатывались советскими психологами С.Л. Рубинштейном, Д.Н. Богоявленским, Н.А. Менчинской, А.М. Матюшкиным. Много этими вопросами занимались Т.В. Кудрявцев, Д.В. Вилькеев, Ю.К. Бабанский, М.И. Махмутов и И.Я. Лернер. Исследования в этой области ведутся сейчас и другими представителями педагогической науки.

Проблемное обучение возникло как результат достижений передовой практики и теории обучения и воспитания в сочетании с традиционным типом обучения и является эффективным средством общего и интеллектуального развития учащихся. В педагогической литературе имеется ряд попыток дать определение этому явлению.

Под проблемным обучением В. Оконь понимает «совокупность таких действий, как организация проблемных ситуаций, формулирование проблем, оказание ученикам необходимой помощи в решении проблем, проверка этих решений и, наконец, руководство процессом систематизации и закрепления приобретенных знаний» [5].

Д.В. Вилькеев под проблемным обучением имеет в виду такой характер обучения, когда ему придают некоторые черты научного познания [2].

Сущность проблемного обучения И.Я. Лернер видит в том, что «учащийся под руководством учителя принимает участие в решении новых для него познавательных и практических проблем в определенной системе, соответствующей образовательно-воспитательным целям учебного заведения» [4].

Т.В. Кудрявцев суть процесса проблемного обучения видит в выдвижении перед учащимися дидактических проблем, в их решении и овладении учащимися обобщенными знаниями и принципами проблемных задач [3].

Кроме этих статей во многих работах проблемное обучение рассматривается не прямо, а в контексте и более широко, как средство активизации учения, повышения эффективности обучения какой-то конкретной дисциплине и т.д. [1].

Хотя данная проблема достаточно обстоятельно рассматривается в психолого-педагогической и методической литературе, но в практике высшей школы должного внимания не получила.

Цель статьи. Определить сущность понятия проблемного обучения, указать его преимущества и недостатки; показать возможность применения в учебном процессе проблемной лекции как одного из нетрадиционных видов чтения лекций.

Изложение основного материала. В высшем учебном заведении при устном изложении учебного материала в основном используются словесные методы обучения. Среди них важное место занимает вузовская лекция. Лекция выступает в качестве ведущего звена всего курса обучения и представляет собой способ изложения объемного теоретического материала, обеспечивающий целостность и законченность его восприятия студентами. Лекция должна давать систематизированные основы научных знаний по дисциплине, раскрывать состояние и перспективы развития соответствующей области науки и техники, концентрировать внимание

обучающихся на наиболее сложных, узловых вопросах, стимулировать их активную познавательную деятельность и способствовать формированию творческого мышления. Однако традиционная вузовская лекция имеет ряд недостатков, которые обусловлены следующим:

1) лекция приучает к пассивному восприятию чужих мнений, тормозит самостоятельное мышление обучающихся;

2) лекция не прививает должного стремления к самостоятельным занятиям;

3) имея лекции, студенты не стараются пользоваться дополнительно учебниками и другой методической литературой;

4) одни слушатели успевают осмыслить, другие — только механически записать слова лектора. Это противоречит принципу индивидуализации обучения.

Однако опыт обучения в высшей школе свидетельствует о том, что отказ от лекции снижает научный уровень подготовки обучающихся, нарушает системность и равномерность их работы в течение семестра. Поэтому лекция по-прежнему остается как ведущим методом обучения, так и ведущей формой организации учебного процесса в вузе. Указанные недостатки в значительной степени могут быть преодолены правильной методикой и рациональным построением изучаемого материала.

В определенной степени остроту названных противоречий снимает возможность применения в учебном процессе нетрадиционных видов чтения лекций. Современная методика насчитывает свыше 250 различных методов. Эти методы приводят к изменению роли преподавателя, новым инструментам оценки достижений обучающихся.

Одним из наиболее эффективных методов обучения студентов экономических специальностей является метод решения проблем (проблемное обучение), поскольку в экономике Украины остаются нерешенными многие задачи.

Вместо того чтобы «транслировать» обучающимся факты и их взаимосвязь, можно предложить им проанализировать ситуацию (проблему) и осуществить поиск путей изменения данной ситуации к лучшему.

Если в традиционной лекции используются преимущественно разъяснение, иллюстрация, описание, приведение примеров, то в проблемной — всесторонний анализ явлений, научный поиск истины. Проблемная лекция опирается на логику последовательно моделируемых проблемных ситуаций путем постановки проблемных вопросов или предъявления проблемных задач.

На уровне познавательной деятельности студентов различают: проблемный вопрос, проблемную задачу, проблемную ситуацию и проблему.

Проблемный вопрос — это «однократное» действие. Подобные вопросы стимулируют мысль, активизируют мышление, заставляют человека думать. Проблемный вопрос содержит в себе диалектическое противоречие и требует для разрешения не воспроизведения известных знаний, а размышления, сравнения, поиска, приобретения новых знаний или применения полученных ранее.

Проблемная задача предполагает ряд действий, для её решения студенту нужно самостоятельно провести частичный поиск. Это уже достаточно крупная учебно-познавательная задача, для решения которой требуется провести специальный поиск способа действий или найти какие-то недостающие данные.

Проблемная ситуация — это психологическое состояние интеллектуального затруднения, которое возникает у человека, если он не может объяснить новый факт при помощи имеющихся знаний или выполнить известное действие прежними знакомыми ему способами и должен найти новый. Тут возникает потребность активно мыслить, и, главное, ответить на вопрос «почему». Потребность, рождает мотив, побуждающий человека думать и действовать. В этом суть проблемного обучения [1].

Существуют четыре уровня проблемности в обучении:

- 1) преподаватель сам решает при активном слушании и обсуждении студентами;
- 2) преподаватель ставит проблему, студенты самостоятельно или под руководством преподавателя решают её;
- 3) студент ставит проблему, преподаватель помогает её решить;
- 4) студент сам ставит проблему и сам её решает.

Третий и четвёртый уровни — это исследовательский метод.

Итак, проблемное обучение на третьем, четвёртом уровне, а иногда и на втором связано с исследованием, следовательно, проблемное обучение — это обучение решению нестандартных задач, в ходе которого студенты усваивают новые знания и приобретают навыки и умения творческой деятельности, что очень важно для будущего специалиста.

Уровень сложности, характер проблем зависят от подготовленности обучающихся, изучаемой темы и других обстоятельств.

На первом уровне проблемного обучения решение проблемных задач и ответ на проблемные вопросы осуществляет преподаватель (иногда прибегая к помощи слушателей, организуя обмен мнениями).

Преподаватель должен не только разрешить противоречие, но и показать логику, методику, продемонстрировать приемы умственной деятельности, исходящие из диалектического метода познания сложных явлений. Это требует значительного времени, поэтому от преподавателя

требуется предварительная работа по отбору учебного материала и подготовке «сценария» лекции.

В самом общем виде это могут быть следующие ступени:

- анализ и отбор основного ключевого материала, который составляет логический костяк курса;
- выбор основных проблем и трансформация их в проблемные ситуации (не больше 3-4);
- продумывание логики и методики разрешения каждой проблемной ситуации;
- компоновка всего лекционного содержания в целостную систему знаний и его методическое обеспечение;
- прогнозирование успешности применения методических приемов активизации внимания и мышления слушателей;
- корректировка и окончательная подготовка содержания и методики изложения лекционного материала.

Умение решать проблемы является важнейшей ключевой компетенцией, необходимой человеку в любой сфере его деятельности и повседневной жизни. Если обучающиеся овладеют умениями решать проблемы, их ценность для организаций, где они будут работать, многократно возрастет. Кроме того, они приобретут компетенцию, которая пригодится им в течение всей жизни.

Важность данной компетенции для работодателей обусловлена тем, что:

- большинство современных предприятий заинтересованы в кадрах, способных принимать на себя ответственность и работать самостоятельно. Чтобы сделать это, людям необходимо умение выявлять проблемы и предлагать решения, то есть как раз то, что является основой ключевого умения решать проблемы;
- умение решать проблемы является ключевым аспектом управления качеством — концепция непрерывного совершенствования основана, в первую очередь, на способности людей анализировать свою деятельность, искать проблемы и находить способы совершенствоваться;
- решение проблем не есть прерогатива деятельности отдельного работника — коллектив также должен уметь совместно решать проблемы.

В ходе решения проблемы обучающиеся:

- углубляют свои знания по конкретному вопросу;
- развивают умения решать проблемы, применяя принципы и процедуры (теорию);
- развивают социальные и коммуникативные умения.

Проблемы обычно решаются в группах из 4-6 человек. Деятельность групп по решению проблем охватывает семь этапов:

- 1) выяснение содержания и значения понятий и терминов;

- 2) определение проблемы;
- 3) анализ проблемы и ее последствий, то есть разбиение ее на составные элементы или задачи;
- 4) ранжирование по важности выделенных элементов/задач и установление связи между ними;
- 5) формулирование задачи;
- 6) поиск дополнительной информации;
- 7) отчет перед группой с описанием выбранного метода решения и его обоснование.

Поскольку методика проблемного обучения является групповой, то это еще более усиливает ее эффективность, так как по материалам научных исследований групповые формы являются наиболее результативными.

Преимущества проблемного обучения — это в первую очередь большие возможности для развития внимания, наблюдательности, активизации мышления и познавательной деятельности студентов; оно развивает самостоятельность, ответственность, критичность и самокритичность, инициативность, нестандартность мышления, осторожность и решительность и т.п. Кроме того проблемное обучение обеспечивает прочность приобретаемых знаний, это во-первых, и, во-вторых, здесь срабатывает «эффект неоконченного действия», открытый Б.В. Зейгарник. Его суть в том, что действия, которые были начаты, но не закончены, запоминаются лучше: «между началом действия и ожидаемым результатом сохраняется актуальная связь, и нас мучит недоделанное, помнится недоведенное до конца».

К недостаткам проблемного обучения можно отнести то, что оно всегда вызывает затруднение у студента в учебном процессе, поэтому на его осмысление и поиски путей решения уходит значительно больше времени, чем при традиционном обучении. Кроме того, разработка технологии проблемного обучения требует от преподавателя большого педагогического мастерства и много времени. Видимо, именно эти обстоятельства не позволяют широко применять проблемное обучение. Проблемное обучение отвечает требованиям дня: обучать исследуя, исследовать обучая. Только так и можно формировать творческую личность, то есть выполнять сверхзадачу нашего педагогического труда [1].

Выводы из данного исследования и перспективы дальнейших исследований в данном направлении. Таким образом, на лекции проблемного характера слушатели находятся в постоянном процессе «сомышления» с лектором, и в конечном итоге становятся соавторами в решении проблемных задач. Все это приводит к хорошим результатам, так как:

— во-первых, знания, усвоенные таким образом, становятся достоянием слушателей, то есть в какой-то степени знаниями-убеждениями;

— во-вторых, усвоенные активно, они глубже запоминаются и легко актуализируются (обучающий эффект), более гибки и обладают свойством переноса в другие ситуации (эффект развития творческого мышления);

— в-третьих, решение проблемных задач выступает своеобразным тренажером в развитии интеллекта (развивающий эффект);

— в-четвертых, подобного рода лекция повышает интерес к содержанию и усиливает профессиональную подготовку (эффект психологической подготовки к будущей деятельности).

В дальнейшем мы предполагаем разработать систему нестандартных проблемных задач по различным разделам математики для экономистов и составить сборники индивидуальных заданий, содержащих профессионально ориентированные задачи.

Литература

1. Басова Н.В. Педагогика и практическая психология / Басова Н.В. – Ростов-на-Дону: Феникс, 1999. – 416 с.
2. Вилькеев Д.В. Познавательная деятельность учащихся при проблемном характере обучения основам наук в школе / Вилькеев Д.В. – Казань, 1967. – 130 с.
3. Кудрявцев Т.В. Проблемное обучение: истоки, сущность, перспективы / Кудрявцев Т.В. – М.: Знание, 1991. – 80с.
4. Лернер И.Я. Проблемное обучение / Лернер И.Я. – М.: Знание, 1974. – 64 с.
5. Оконь В. Основы проблемного обучения / Оконь В. — М.: Просвещение, 1968. – 208 с.

Нізовцев А.

УДК 372.36

ФОРМУВАННЯ У СТУДЕНТІВ ДОСЛІДНИЦЬКИХ УМІНЬ ЯК СКЛАДОВОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ІНЖЕНЕРА

В статтє освещены вопросы формирования у студентов исследовательских умений как составной части профессиональных компетентностей инженера. Раскрыты сущность понятия исследовательские умения и отдельные аспекты их становления. Определены педагогические условия и виды научно-исследовательской деятельности студентов. Кратко охарактеризованы пути внедрения методики формирования исследовательских умений.

Ключевые слова: профессиональные компетенции, формирование, исследовательские умения.

The questions of forming by the students the research skills as component of professional competence of an engineer have been considered in the article. The essence of the idea the research skills and some questions of their becoming are discovered. The pedagogical conditions and kinds of the scientific research activity of students have been determined. The ways of inculcation of forming methods of research skills are briefly characterized.

Key words: *professional competences, forming, research skills.*

Освітня політика України у XXI столітті, що орієнтується на досягнення сучасного світового рівня, ставить за мету створення умов для розвитку та самореалізації кожної особистості. Її досягнення науковці пов'язують, насамперед, з компетентнісним підходом до підготовки випускників вищої школи. Зміни акцентів навчальної роботи у технічних університетах першочергово зорієнтовані на інтелектуальний розвиток особистості за рахунок зменшення репродуктивної пізнавальної діяльності. Формування у студентів дослідницьких умінь, як складової ключових професійних компетентностей інженера, стає однією з актуальних проблем вищої технічної освіти.

Метою статті є висвітлення формування дослідницьких умінь студентів технічних університетів за умов реалізації компетентнісного підходу в підготовці майбутніх інженерів. Завдання статті – розкриття сутності дослідницьких умінь, визначення основних педагогічних засобів їх формування.

Професійні аспекти проблеми реалізації компетентнісного підходу у вищій школі висвітлювались у працях таких науковців, як А. Алексюк, В. Андреев, Н. Бордовська, В. Буряк, Н. Голованова, А. Реан, А. Хуторської, С. Шишов, та ін. Компетентнісний підхід реалізується через формування ключових професійних компетенцій. На думку В. Андреева Г. Коробської, А. Хуторського та інших [2; 5; 13], компетенцію можна визначити як сукупність взаємопов'язаних властивостей особистості (знань, умінь, навичок, досвіду діяльності), що мають відношення до відповідного кола об'єктів і процесів та необхідні для якісної продуктивної дії по відношенню до них. Тому професійна компетенція як показник розвитку особистості інженера є відображенням насамперед, якісного опанування змісту професійно-орієнтованої освіти і досвідом управління техніко-технологічними процесами.

Вивчення змісту і структури науково-дослідницької діяльності інженера дозволило нам виділити такі основні професійні компетенції: 1) управлінсько-практична – організація та проведення досліджень (проектування і втілення у практику; взаємодія з об'єктом і засобами дослідження); 2) робота з науковою, технічною та довідковою інформацією; 3) співпраця з колегами інженерами та молодшим технічним персоналом; 4) систематичне залучення нових досягнень науки і техніки.

Виконуючи свої посадові обов'язки, у визначених напрямках діяльності, інженер співпрацює з об'єктами, засобами дослідження та суб'єктами наукового пошуку, що створює відповідне «середовище» суб'єкт-суб'єктної і суб'єкт-об'єктної взаємодії.

Багатогранний характер дослідницької діяльності та фахової взаємодії інженера потребує поєднання широкого кола комплексних дослідницьких умінь і залучення професійних компетенцій, які становлять єдине ціле та забезпечують досягнення результату в інформаційних, комунікативних, конструктивних, технічних, раціоналізаторських і винахідницьких видах науково-дослідницької діяльності. Саме ці види та напрями складають зміст і становлять сутність комплексних дослідницьких умінь інженера, що необхідно враховувати в процесі професійної підготовки студентів технічних університетів.

Більшість науковців [1; 3; 6; 7; 8; 9; 10; 15] дослідницьку діяльність студентів розподіляють на кілька етапів: 1) усвідомлення проблеми, збирання первинної інформації та формулювання пошукового завдання; 2) принципове теоретичне розв'язання проблеми шляхом висунення робочої гіпотези і розробки проекту; 3) організація та проведення експериментальної роботи, практичне впровадження отриманих результатів. При цьому, успішність творчої діяльності майбутнього інженера залежить від знання різноманітних конструктивних особливостей і технологічних схем вузлів та механізмів, теоретичних відомостей з професійно-орієнтованих предметів, основних техніко-технологічних характеристик. Як зазначено у працях [1; 6; 8; 10; 15], важливою складовою ключових професійних компетенцій є дослідницькі вміння, що не обмежуються сферою перерахованих видів і напрямів фахової взаємодії інженера, а поширюються на всі сфери наукові та виробничої діяльності. Дослідницькі вміння допомагають студентам пізнати об'єктивну реальність, збагатити свій професійний досвід.

Поняття дослідницькі вміння вчені розкривають через: перелік видів діяльності, «сукупність проектувальних, аналітико-синтетичних, інформаційних, спеціальних і організаційних умінь» [10, с. 9]; «систему інтелектуальних і практичних дій» [9, с. 5]; «уміння застосовувати певні прийоми наукового методу пізнання» [1, с. 107]; здатність до самостійних спостережень і досвіду розв'язання дослідницьких завдань [12]; сукупність систематизованих знань, умінь і навичок та готовність до творчого пошуку [7]; застосування засвоєних знань у формі дій з розв'язання завдань дослідницького характеру [6]. Адже, лише під час розв'язання дослідницьких завдань студент здобуває досвід і відповідні вміння та переконується у їх необхідності [16].

У нашому розумінні, дослідницькі вміння – це складне, комплексне і багатогранне особистісне утворення спрямоване на вирішення

сформульованого завдання; інтеграційне надбання особистості, що визначає місце та ставлення людини до дійсності, відображає її здатність до адаптації й наукового пошуку; вищий щабель індивідуального досвіду; фундамент для розвитку компетентнісного потенціалу особистості. Можна сказати, що дослідницькі вміння – це вміння, які формуються в процесі застосування дослідницького методу навчання і вивчення методології наукового дослідження для ефективного та раціонального здійснення науково-творчого пошуку на основі індивідуальних особливостей студентів. Аналізуючи існуючі дефініції «дослідницькі вміння» ми дійшли висновку, що вони: 1) завжди високорозвинені та комплексні; 2) безпосередньо пов'язані з тими дослідницькими завданнями, у яких вони реалізуються, лише правильне виконання завдань відображає їх наявність; 3) включають у себе знання, прості вміння і навички, глибоко усвідомлені та гнучкі, пов'язані між собою. Зазначені вміння за видами діяльності науковці [1; 3; 6; 7; 15] поділяють на групи:

1) інтелектуальні вміння (логічно мислити і самостійно набувати знання);

2) практичні вміння (вимірювати, обчислювати, будувати графіки та діаграми, користуватися необхідними приладами й обладнанням);

3) творчі вміння (розв'язувати завдання нетипового характеру, прогнозувати діяльність і результат);

4) самоорганізаційні вміння (планувати й управляти своєю діяльністю).

У контексті нашого дослідження першочергова увага приділяється озброєнню студентів інтелектуальними й творчими вміннями, які вважаємо необхідною умовою підвищення ефективності навчально-виховного процесу технічних університетів і важливим засобом виконання науково-дослідницької роботи. Практичні та самоорганізаційні вміння ми розглядаємо як інструмент фахової реалізації інтелектуальних і творчих умінь. Сформовані у студентів інтелектуальні вміння (як складова комплексних дослідницьких умінь), за В. Андрєєвим [1; 2], сприяють систематизації розширенню і поглибленню наукових знань, розвитку пізнавальної діяльності й пошуку необхідних (часто нетипових та оригінальних, але завжди ефективних) рішень. Особливо актуально сформувати у студентів уміння спостерігати (отримання достовірної інформації), уміння самостійно організувати і проводити експеримент (складати дослідну установку, визначати межі вимірювань, планувати програму експериментальних дій, виконувати графічні побудови, аналізувати отримані дані). Для формування творчих умінь необхідне спонукання студентів до критичного і виваженого аналізу проблемних ситуацій, висунення й обґрунтування гіпотез, самостійного формулювання висновків, виділення головного, раціонального і доцільного

конструювання та моделювання об'єктів і ситуацій, знаходження нестандартних розв'язків, постановки актуальних завдань, конкретизації мети, своєчасного пошуку інформації, прогнозування і прийняття рішень [16]. На думку дослідників [2; 4; 8; 10; 14], розвиток у студентів творчих умінь, повинен мати науковий, системний, комплексний характер, ґрунтуватися на результатах моніторингових досліджень і забезпечуватися індивідуалізацією навчання, факультативними заняттями, участю в дослідницьких гуртках тощо.

У більшості випадків стихійно дослідницькі вміння студентів не формуються. Тому під час практичної роботи нами враховувалась ідея В. Андрєєва, В. Літовченко, Т. Шипілової та інших про те, що успішне формування дослідницьких умінь забезпечується через застосування дослідницького методу навчання, як в аудиторній, так і позааудиторній навчально-пізнавальній роботі студентів на трьох рівнях складності:

1) виконавський (алгоритмічний) рівень – оволодіння науковими знаннями і прийомами пізнання;

2) частково-пошуковий (напівалгоритмічний) рівень – практичне застосування знань і прийомів наукового методу пізнання у типових ситуаціях;

3) дослідницько-творчий рівень – використання знань і прийомів наукового методу пізнання у нетипових і незнайомих ситуаціях.

Як відомо з наукової літератури [1; 3; 6; 7; 9; 11; 15], процес формування дослідницьких умінь включає такі основні етапи: мотивацію, пояснення наукових основ діяльності, виявлення змісту і структурних компонентів умінь, організацію самостійної діяльності, залучення міжпредметних зв'язків. Це дозволяє забезпечити у студентів більш високий рівень самостійності й творчого підходу до виконання дослідницьких завдань. Для підвищення ефективності процесу формування дослідницьких умінь необхідно забезпечити відповідну мотивацію пошукової діяльності, яка є передумовою прийняття цілей і завдань дослідницької роботи, осмислення змісту і процесу наукового пізнання, виявлення інтересу, уважного сприйняття інформації, глибокого обмірковування й виділення головного [4]. Результати формування пізнавальної мотивації сприяють залученню до розв'язання дослідницьких завдань та забезпечують можливість самостійного досягнення прийнятої мети і прогнозованого результату [11]. Отже, дослідницькі вміння формуються у процесі навчально-дослідницької діяльності, яка забезпечує самостійний пошук і застосування знань та наукових методів пізнання. Як зазначають науковці [1; 3; 7; 8; 15], високу ефективність успішної реалізації творчого потенціалу особистості забезпечує використання проблемних методів навчання. Виходячи з такого посилення, вважаємо, що на шляху формування дослідницьких умінь викладачі технічних

університетів повинні підтримувати кожен цікаву ідею студента, спонукаючи особистість до власного вирішення виниклих проблем.

На думку вчених [1; 3; 6; 9; 10; 16], ефективними шляхами формування дослідницьких умінь студентів є такі: стимулювання творчої активності та самостійності; підтримання самоорганізації особистості у пізнавальній діяльності; розв'язання системи дослідницьких завдань; широке використання проблемного підходу, що спонукає мислити критично і аргументовано; забезпечення умов для отримання і застосування знань на практиці; залучення студентів до використання наукових методів пізнання; користування у пошуковій діяльності моделями, схемами, планами, прогнозами, графіками, логічними структурами; урахування індивідуальної особливості кожного студента. Необхідно зазначити, що сформованість дослідницьких умінь студентів технічних університетів співвідноситься також з рівнем володіння методикою наукового пошуку та досвіду взаємодії із засобами дослідження й обумовлена конкретним етапом навчально-виховного процесу, віком, курсом, ступенем навченості. На нашу думку, важливим показником сформованості дослідницьких умінь є адекватне визначення проблеми дослідження, планування і виконання науково-пошукових дій, формулювання коректних висновків.

Низка науковців [1; 4; 7; 10; 14] висловлюють слушну думку про те, що для формування дослідницьких умінь студентів необхідно, перш за все, самому викладачеві провести аналіз структури і змісту діяльності, чітко уявити, з яких елементів складається алгоритм розв'язку дослідницьких завдань. Потім необхідно визначити послідовність системи прийомів наукового методу пізнання, що забезпечує досягнення прогнозованого результату з наступним виконанням дослідницької роботи. На основі запропонованого алгоритму організації навчально-виховного процесу та розширення напрямів і видів науково-пошукової взаємодії можна сформулювати вміння виконувати більш складну дослідницько-творчу діяльність.

Оволодівши дослідницькими вміннями, студенти не створюють щось якісно нове, ніколи раніше не існуюче, але для підвищення творчої продуктивності процесу формування вмінь у технічному університеті потрібно систематично вивчати і використовувати нові методи та засоби пізнання на основі самостійного прийняття рішень [14]. Тому, організаційні компоненти реалізації методики формування дослідницьких умінь студентів нами розроблені відповідно до запропонованого алгоритму: 1) визначення (уточнення) цілей професійно-орієнтованої підготовки майбутніх інженерів; 2) розроблення модульно-рейтингових програм відповідно до затверджених професіограм; 3) вибір і використання системи дидактичних методів, форм, змісту і засобів навчання; 4) створення

сприятливого мотиваційного середовища дослідницько-творчої діяльності; 5) організація роботи викладача з підготовки науково-методичного забезпечення навчально-дослідницького процесу; 6) здійснення індивідуальної та групової навчально-пошукової діяльності; 7) моніторинг якості виконання досліджень і підготовки кадрів.

На основі висновків учених і власного педагогічного досвіду, у розробленій методиці формування дослідницьких умінь студентів під час вивчення професійно-орієнтованих дисциплін ураховувалася необхідність забезпечення майбутніх випускників професійними компетенціями за видами і напрямками майбутньої фахової підготовки. Як показали результати експериментальної роботи з перевірки ефективності методики формування дослідницьких умінь, результативність навчально-виховного процесу технічних університетів підвищується при дотриманні таких умов: забезпечення цілісності пізнавально-пошукового процесу в аудиторній і позааудиторній навчальній діяльності студентів; пропонування студентам на вибір системи дослідницьких завдань різного змісту, рівня складності й напряму професійної діяльності; широкого використання засобів дослідження та прийомів наукового методу пізнання; залучення до творчого вирішення проблем.

Ураховуючи вітчизняний та закордонний досвід, вважаємо за доцільне, вводити до навчально-виховного процесу технічних університетів, з урахуванням потреб формування професійних дослідницьких умінь, такі компоненти: 1) залучення фахових інтересів студентів для прогнозування особистісно значущих умінь; 2) наголошення на відповідальності студентів за формування власних умінь; 3) диференційована підтримка розвитку позитивної мотивації; 4) раннє «занурення» студентів у наукове дослідження; 5) пошуково-експериментальна діяльність студентів починаючи з першого року навчання; 6) забезпечення ситуації успіху після першої спроби пошукового-дослідження; 7) індивідуалізація дослідницької роботи; 8) спеціалізована проблемно-дослідницька орієнтація в науковій та виробничій сферах діяльності; 9) циклічність пошукової, експериментально-практичної та фахової підготовки.

Література

1. Андреев В. И. Эвристическое программирование учебно-исследовательской деятельности: Метод. пос. / В. И. Андреев. – М. : Высш. школа, 1981. – 240 с.
2. Андреев В. И. Педагогика творческого саморазвития / В. И. Андреев. – Казань : Изд-во Казанского ун-та, 1998. – 318 с.
3. Балашова С. П. Формування дослідницьких умінь студентів педагогічного коледжу в процесі вивчення природознавчих дисциплін / С. П. Балашова : Автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. – К. : Нац. пед. університет імені М. П. Драгоманова, 2000. – 22 с.

4. Буряк В. К. Формування у студентів критичного стилю мислення / В. К. Буряк // Вища школа. – 2007. – №3. – С. 21-30.
5. Коробська Г. В. Формування в учнів навчальних умінь як складової освітніх компетенцій / Г. В. Коробська // Імідж сучасного педагога. – 2005. – №9 / 10 (58-59). – С. 61-62.
6. Кулешова В. В. Формування пошуково-дослідницьких умінь майбутніх інженерів-педагогів: Навчально-методичний посібник для викладачів та самостійної роботи студентів інженерно-педагогічних спеціальностей / В. В. Кулешова. – Харків : УПА, 2007. – 91 с.
7. Литовченко В. Н. Формирование исследовательских умений студентов педагогических специальностей университета средствами НИР / В. Н. Литовченко : Автореф. дисс. ... канд. пед. наук : 13.00.01. – Минск, 1990. – 20 с.
8. Максимова Т. С. Методика формування професійно-орієнтованої евристичної діяльності студентів вищих технічних навчальних закладів на практичних заняттях з вищої математики / Т. С. Максимова : Автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01. – К. : Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова, 2006. – 20 с.
9. Миргородська О. Л. Формування дослідницьких умінь майбутніх учителів географії у процесі професійної підготовки / О. Л. Миргородська : Автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. – К. : Інст-т вищої освіти АПН, 2008. – 20 с.
10. Сенча І. А. Педагогічні умови формування дослідницької культури майбутніх менеджерів у процесі фахової підготовки / І. А. Сенча : Автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. – Одеса : Південноукраїнський державний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського, 2008. – 20 с.
11. Усова А. В., Бобров А. А. Формирование учебных умений и навыков учащихся на уроках физики / А. В. Усова, А. А. Бобров. – М. : Просвещение, 1988. – 112 с.
12. Успенский В. В. Школьные исследовательские задачи / В. В. Успенский // Советская педагогика. – 1968. – №7. – С. 31-39.
13. Хуторской А. В. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования / А. В. Хуторской // Народное образование. – 2003. – № 2. – С. 58-64.
14. Шимко І. М. Організація самостійної роботи студентів / І. М. Шимко // Засоби навчальної та науково-дослідної роботи студентів : Зб. наук. пр. – Х. : ХДПУ, 1998. – Вип. 8/9. – С. 45-56.
15. Шипилова Т. Н. Формирование исследовательских умений и навыков у будущих учителей технологи / Т. Н. Шипилова : Автореф. дисс. ... канд. пед. наук : 13.00.08. – Липецк, 2001. – 24 с.
16. Шишкина М. С. Конструирование систем задач, обеспечивающих формирование исследовательских умений у студентов педвузов [Текст] / М. С. Шишкина // Высшее образование сегодня. – 2009. – №2. – С. 71-73.

Шевелєва Т.

*магістрант факультету підготовки вчителів початкових класів
Слов'янського державного педагогічного університету*

УДК 37.022:373.31

ІННОВАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ В ПЕДАГОГІЧНОМУ ДОСВІДІ НАУКОВО-МЕТОДИЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ВЧИТЕЛІВ

У статті досліджено зміст, форми та методи науково-методичної діяльності. Визначено психолого-педагогічні чинники, що сприяють цілеспрямованому формуванню науково-методичної роботи. Вивчено педагогічний досвід методичної роботи вчителів початкової освіти на основі впровадження інформаційних технологій у навчально-виховний процес. Показано доцільність використання запропонованої технології у навчально-виховному процесі початкової школи.

Ключові слова: форма, метод, методична робота, інноваційні технології.

Шевелева Т.

*- магістрант факультета підготовки учителів начальних классов
Славянського державного педагогічного університету*

ИННОВАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ОПЫТЕ НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧИТЕЛЕЙ

В статье исследовано содержание, формы и методы научно-методической деятельности. Определены психолого-педагогические факторы, способствующие целенаправленному формированию научно-методической работе. Изучен педагогический опыт методической работы учителей начального образования на основе внедрения информационных технологий в учебно-воспитательный процесс. Показана целесообразность использования предложенной технологии в учебно-воспитательном процессе начальной школы.

Ключевые слова: форма, метод, методическая работа, инновационные технологии.

Shevelyeva T.

*- a Undergraduate faculty training for primary school teachers Slavonic State
Pedagogical University*

INNOVATIVE TECHNOLOGIES IN EDUCATIONAL EXPERIENCE SCIENTIFIC AND METHODOLOGICAL WORK OF THE TEACHER

The article examined the contents, forms and methods of scientific and methodological activities. Identified psychological and pedagogical factors that contribute to the formation of a focused research and methodological work. Studied the teaching experience of methodical work of teachers in primary

education through the introduction of information technologies in the educational process. The expediency of using the proposed technology in the educational process in elementary school.

Keywords: *form, method, methodical work, innovative technology.*

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок з важливими науковими чи практичними завданнями. Сучасний етап розвитку суспільства зумовлює зростаючу потребу у формуванні творчої особистості вчителя. Реалізація цього завдання покладена на систему освіти, яка сьогодні потребує принципово нових підходів до професійної підготовки вчителя третього тисячоліття, фахівця нової генерації. Національна доктрина розвитку освіти (2002 р.), закони України “Про освіту” (1999 р.), “Про вищу освіту” (2002 р.), Державна програма “Вчитель” (2002 р.) наголошують на необхідності забезпечення суттєвого зростання предметної, методичної та наукової компетентності випускників, підготовки вчителя як високопрофесійного фахівця, спроможного до ефективної професійної діяльності, успішність якої буде залежати від цілісної системи взаємопов'язаних заходів, що ґрунтуються на досягненнях психолого-педагогічної науки та передового педагогічного досвіду. Саме на цій основі і формується педагогічна майстерність учителя.

Якість, результати навчально-виховного процесу школи залежать передусім від педагога, його теоретичної підготовки, педагогічної та методичної майстерності. Педагогічна діяльність вчителя відбувається в умовах, коли поряд з позитивними тенденціями у розвитку сучасного суспільства спостерігаються і певні негативні тенденції, які впливають на характер суб'єкт-суб'єктної педагогічної взаємодії між вчителем і учнем, вчителем і батьками, батьками і дітьми: деформації у моральних цінностях, негативний вплив деяких засобів масової інформації, зниження ролі книги на перевагу технічних і комп'ютерних засобів, недостатня увага батьків до виховання дітей внаслідок економічних проблем сім'ї, диференціація сімей за рівнем достатку та соціальним статусом, матеріальна незабезпеченість вчителів.

Вчитель початкових класів стоїть біля витоків розвитку особистості дитини, його професійна діяльність має багато вимірів і напрямів, відрізняється багатоаспектністю і складністю. Саме тому вирішення ним означених проблем в умовах щоденної професійної діяльності набуває особливого значення.

Підвищенню фахової підготовки педагогічних кадрів у школах сприяє спеціальна методична робота, яка збагачує їх педагогічними знахідками, дає змогу молодим учителям оволодівати педагогічною майстерністю, підтримує в педагогічному колективі дух творчості, прагнення до пошуку.

Аналіз останніх досліджень і публікацій, яких започатковано розв'язання даної проблеми і на які спирається автор, виділення невирішених раніше частин загальної проблеми, котрим присвячується означена стаття. За умови практичної реалізації завдань Державної національної програми «Освіта (Україна ХХІ століття)» гостро стоїть завдання підвищення кваліфікацій педагогічних працівників, що забезпечується високим рівнем методичної роботи.

Методична робота – це система аналітичної, організаційної, діагностичної пошукової, дослідницької, науково-практичної, інформаційної діяльності засвоєна на досягненнях науки та передового педагогічного досвіду з метою удосконалення професійної компетентності педагогічних працівників та підвищення ефективності навчально – виховного процесу.

Аналіз педагогічної літератури, нормативних документів, досвіду роботи з обраної проблеми свідчить про те, що організація науково-методичної роботи в початковій школі належить до надзвичайно важливих завдань модернізації системи середньої освіти. Ці питання знайшли своє відображення в дослідженнях провідних учених: Ю. Бабанського, Т. Бесіди, В. Бондаря, Н. Волкової, О. Галан, Ю. Гільбуха, М. Дробнохода, М. Красовицького, С. Крисюка, Ю. Кудрявцева, О. Панасюка, І. Раченко, О. Сидоренка, І. Соколова та інших. Вивчення науково-педагогічної літератури і досвіду роботи загальноосвітніх шкіл показало, що сучасні науковці визначають і певною мірою розкривають сутність, особливості, значення науково-методичної роботи, доводять, що вона сприяє збагаченню педагогічного колективу творчими знахідками, допомагає молодим учителям навчатися майстерності в більш досвідчених колег, а також спонукає вчителя до роботи над підвищенням свого фахового рівня.

На сьогоднішній день зростає роль творчої особистості вчителя і це відбувається шляхом індивідуальної науково методичної роботи педагогів. Формування педагогічної майстерності – це неперервний гнучкий процес, який потребує наполегливої й сумлінної праці, здібностей, самоосвіти, самовиховання, самовдосконалення, рефлексії. І здійснюється це завдяки нестандартним формам методичної роботи.

Формулювання цілей статті (постановка завдань). У статті розглядаємо визначення педагогічних умов формування готовності майбутніх учителів початкових класів до методичної творчості і розроблення технології їх реалізації в навчально – виховному процесі системи освіти в початковій школі.

Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів. Вчителі початкових класів у 2009-2010рр. працюють над проблемою: "Створення умов для розвитку ключових компетентностей учнів через впровадження

інноваційних освітніх технологій та інформаційно комп'ютерних технологій в навчально-виховний процес." А тому при вивченні досвіду методичної роботи ми зупинилися саме на проблемі впровадження інноваційних технологій.

Дослідження з даної теми ми проводили загальноосвітньої школі I-III ступенів села Райполе Красноармійського району Донецької області.

Проаналізувавши науково – методичну роботу та педагогічний досвід учителів, можна зробити висновок, що всі види методичної роботи спрямовані на висвітлення інтересів педагогічних працівників, професійних навичок та надбань, показують єдність знань, методичних умінь, особистих рис, мовної культури, педагогічної техніки, такту.

Діяльність досвідчених вчителів, в процесі навчання і виховання молодших школярів, спрямована на вдосконалення їхньої теоретичної і практичної підготовки, необхідної для практичної діяльності. Працюючи над індивідуальною науково-методичною проблемою, вчитель початкової ланки поглиблено і цілеспрямовано аналізує, прогнозує та моделює ситуації її вирішення.

Методичне об'єднання вчителів початкових класів Райпільської ЗОШ у своїй роботі використовує такі види інноваційних форм: ярмарок педагогічної творчості, педагогічний аукціон, методичний міст, педагогічний КВК. Вони спонукають його на стимулювання сумлінної результативної праці, на розвиток творчих здібностей молодого вчителя, підвищення рівня професійної майстерності шляхом запровадження нових ідей і підходів, розвиток інтересу до творчості.

Райпільська ЗОШ співпрацює з педагогічним колективом Красноармійським педагогічним училищем. Викладачі училища систематично проводять тижні професійної майстерності та методичні фестивалі. Ці форми методичної роботи передбачають пропаганду передового педагогічного досвіду і ставлять за мету впровадження нових педагогічних знахідок.

Вчителі методисти даної школи зазначають, що можливості сучасного уроку значно розширюються завдяки використанню комп'ютерних технологій. Вони дозволяють керувати відображеними на екрані монітора моделями різних об'єктів, явищ, процесів. Доведено, що більше 90 % інформації людина сприймає органами зору. Під час вивчення нового матеріалу в учнів виникає цілий ряд запитань. Але дати відповіді на всі одночасно просто немає змоги. Тому виникає потреба в створенні умов для самостійного пошуку відповідей на запитання з врахуванням можливості повтору перегляду для поточного обдумування щойно побаченого. Цю проблему допоможе розв'язати створення комп'ютерних презентацій. Презентація – це набір слайдів, де є текст, графічні об'єкти, рисунки тощо. Її можна використати на різних етапах уроку, вона передбачає як

індивідуальну роботу, так і роботу в парах чи в малих групах. Презентація вирішує проблему наочності, підвищує продуктивність уроку. Під час роботи з презентацією відбувається перерозподіл часу: сильніші учні працюють самостійно, а слабшим можна приділити більше уваги.

Комп'ютер підвищує якість та ефективність навчальних методик, дає можливість реалізації індивідуального підходу до кожного учня. Спонукає вчителя до творчості та саморозвитку.

Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок у подальшому напрямку. Отже, науково-методична робота в початковій школі як цілісна динамічна система складається з двох підструктур - навчально-методичної і науково-дослідницької, які тісно взаємопов'язані і взаємозумовлені. Навчально-методична підструктура спрямована на підвищення професійно-педагогічної культури педагогів і комплексне методичне забезпечення навчально-виховного процесу; науково-дослідницька підструктура стимулює процес створення і впровадження нових педагогічних ідей, технологій навчання і виховання, забезпечує експериментальну перевірку їх ефективності.

Зміст науково-методичної роботи визначається метою, а також завданнями, які впливають із аналізу результатів діяльності педагогічного колективу, окремих педагогів.

Вивчення педагогічного досвіду вчителів початкових класів Райпільської ЗОШ дозволяє зробити висновок, що методична робота вчителя початкових класів повинна бути направлена на вирішення таких завдань:

- поглиблення філософсько-педагогічних знань;
- підвищення рівня теоретичної (предметної) і психолого-педагогічної підготовки;
- організація роботи по вивченню нових освітніх програм, навчальних планів,
- освітніх державних стандартів;
- систематичне вивчення, узагальнення і поширення передового педагогічного досвіду, впровадження досягнень педагогічної науки;
- збагачення новими педагогічними технологіями, формами і методами навчання та виховання;
- організація діяльності єдиних дослідницьких колективів, які об'єднують дослідників-педагогів, учнів та вчених;
- підвищення загального рівня професійно-педагогічної культури, надання допомоги у розвитку якостей і властивостей особистості, необхідних для сучасного педагога.

У статті 55 Закону України "Про освіту" наголошується, що педагогічні та науково-педагогічні працівники мають право на "вільний вибір форм, методів, засобів навчання, виявлення педагогічної ініціативи".

У цьому плані особливої актуальності набуває індивідуальна науково-методична робота педагога.

Література

1. Григораш В. В. Методична робота в школі: теоретичні засади; система роботи; досвід [текст] / В. В. Григораш – Х. : Вид. група «Основа», 2009.– 304 с.
2. Макарова Т. М. Планування та організація методичної роботи в школі: метод. посібн. / Т. М. Макарова – Х. : Веста : Видавн. «Ранок», 2007. – 160 с.
3. Маслікова І. В. Перспективний педагогічний досвід: міф чи реальність / І. В. Маслікова // Управління школою. – 2004, № 29 (77). – С. 10.

Бойко Я.

– аспірант кафедри педагогіки Слов'янського державного педагогічного університету

УДК 378.14

ІНФОРМАЦІЙНА КУЛЬТУРА СТУДЕНТА ВИЩОГО ПЕДАГОГІЧНОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ

У статті розглянуті аспекти проблеми формування інформаційної культури майбутнього вчителя. Визначається сутність поняття «інформаційна культура». Відмічено, що студент повинен мати певний рівень культури щодо дій з інформацією для ефективного використання нових технологій та джерел інформації, що сприятиме більш продуктивному засвоєнню нових знань та умінь у системі подальшого розвитку інформатизації суспільства. Звертається увага на те, що важливим завданням є вироблення навичок швидкої «адаптації» майбутнього вчителя до будь-якого інформаційного середовища, або, інакше кажучи, до будь-якої інформаційної обстановки. Зазначено, що невід'ємною частиною інформаційної культури є знання нових інформаційних технологій й уміння їх застосовувати як в професійній діяльності, так й у повсякденному житті. Наводяться аспекти виявлення інформаційної культури та цілі, на які вона орієнтується. Вказано, що показником рівня інформаційної культури студента педагогічного вузу є інформаційна компетентність та визначені її критерії.

Ключові слова: *інформаційна культура, студент, інформація, технологія, знання, уміння, навичка.*

Бойко Я.

– аспірант кафедри педагогіки Славянського державного педагогічного університету

ИНФОРМАЦИОННАЯ КУЛЬТУРА СТУДЕНТА ВЫСШЕГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО УЧЕБНОГО ЗАВЕДЕНИЯ

В статье рассмотрены аспекты проблемы формирования информационной культуры будущего учителя. Определяется сущность понятия «информационная культура». Отмечено, что студент должен иметь определенный уровень культуры относительно действий с информацией для эффективного использования новых технологий и источников информации, что будет способствовать более продуктивному усвоению новых знаний и умений в системе дальнейшего развития информатизации общества. Обращается внимание на то, что важной задачей является выработка навыков быстрой «адаптации» будущего учителя к любой информационной среде, или, иначе говоря, к любой информационной обстановке. Указано, что неотъемлемой частью информационной культуры являются знания новых информационных технологий и умения их применять как в профессиональной деятельности, так и в повседневной жизни. Приводятся аспекты выявления информационной культуры и цели, на которые она ориентируется. Указано, что показателем уровня информационной культуры студента педагогического вуза является информационная компетентность и определены ее критерии.

Ключевые слова: информационная культура, студент, информация, технология, знание, умение, навык.

Voiko Ya.

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

INFORMATION CULTURE OF STUDENT OF HIGHER EDUCATIONAL PEDAGOGICAL INSTITUTION

In the article considers aspects of information culture of future teachers. We define the essence of the concept «information culture». It was noted that a student must have a certain level of culture on the action with the information for the effective use of new technologies and information sources that will contribute to a more productive assimilation of new knowledge and skills in the further development of informatization of society. Attention is drawn to the fact that an important task is to develop skills fast «adaptation» of the future teacher to any information medium or, in other words, for any information environment. It is indicated that an integral part of the information culture is the knowledge of new information technologies and the ability to apply them in professional activities and in everyday life. We present aspects of the identification information culture and the purposes for which it focuses. An indicator of the level of information culture of the student, future teacher of high school, is an information competency and defining its criteria.

Keywords: information culture, student, information technology, knowledge, efficiency, experience.

Постановка проблеми у загальному її вигляді та її зв'язок з

важливими науковими чи практичними завдання. Розвиток сучасного суспільства супроводжується зростанням значущості інформаційної складової в усіх сферах життя, проникненням інформаційних ідей, засобів і технологій у виробництво, інфраструктуру, побут і суспільну психологію. Інформаційні технології проникли практично в кожен з галузей людської діяльності, навіть у культуру і мистецтво. Об'єкти культурної спадщини, які завжди були недосяжними для формалізації, зараз відтворюються в електронному вигляді, і це забезпечує якість, довговічність та ефективність їх зберігання. Поширення телекомунікаційних засобів дає можливість швидкого доступу до інформаційних ресурсів, накопичених людством. Разом з тим, не кожна людина реалізує можливості, які надаються інформаційними технологіями, і усвідомлює їх цінність. Необхідність орієнтації людини на використання інформаційних технологій сучасного рівня передбачає нові потреби людського суспільства в освіті: стає важливим засвоювати знання про основи інформаційного обміну, способи накопичення, зберігання, поширювання знань, засоби комунікації; набувати вміння відбору життєво важливої інформації та навички її цілеспрямованого використання. Такі знання, уміння, навички є сутністю інформаційної культури [5].

У відповідності до концепції інформатизації освіти, випускник загальноосвітньої школи має бути теоретично і практично готовим до активного застосування у своїй діяльності нових інформаційних технологій, освоєння інфраструктури інформаційного суспільства. Тому необхідною складовою професійної діяльності майбутнього вчителя є його інформаційна культура. В умовах переходу нашого суспільства у постіндустріальне та інформаційне суспільство студент мусить ефективно використовувати нові технології та джерела інформації, що сприятиме більш продуктивному засвоєнню нових знань та умінь у системі подальшого розвитку інформатизації суспільства. Значну увагу слід приділяти прищепленню інформаційної культури студентам різних спеціальностей та розробці методології її формування; широкому впровадженню інформатизації в навчальний процес і наукові дослідження.

Аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми і на які спирається автор, виділення невирішених раніше частин загальної проблеми, котрим присвячується означена стаття. У психолого-педагогічних дослідженнях протягом останніх років розглядаються різноманітні аспекти формування інформаційної культури людини. Безпосередньо питанню сутності інформаційної культури приділяється увага в роботах С.Г.Антонової, В.О.Виноградова, А.О.Вітухновської, А.П.Єршова, В.А.Кайміна, В.З.Когана, В.Ю.Мілітарьова, Ю.А.Первина, В.М.Розина, Л.В.Скворцова, В.Ф.Сухіної, І.М.Яглома. Інформаційна культура, як показали

С.Г.Антонова, А.О.Вітухновська, А.П.Єршов, Ю.А.Первин, В.Ф.Сухіна, є важливим фактором розвитку кожної людини. Становлення інформаційної культури відбувається в процесі навчання і професійної діяльності через їх інформаційний компонент. Аспект формування всебічно розвиненої, гармонійної особистості в умовах інформаційного суспільства піднімався в роботах Б.С.Гершунського, В.І.Громики, Л.Б.Ітельсона, В.Я.Ляудис, Є.І.Машбиця, В.М.Монахова, П.І.Підкасистого, Н.Ф.Тализіної, О.К.Тихомирова. Впливу нових інформаційних технологій на зміст навчання присвячені роботи Л.І.Білоусової, Д.Х.Джонасена, О.М.Довгялла, А.П.Єршова, М.П.Лапчика, С.С.Лаврова, О.Ю.Уварова. Проблеми формування предметних комп'ютерних середовищ і педагогічних програмних засобів розглядаються у роботах П.Л.Брусилівського, О.Г.Гейна, Н.Л.Луїної, В.О.Петрушина, С.А.Ракова, І.В.Синельник. Застосування у навчанні ідей і засобів штучного інтелекту щодо формування інформаційної культури людини обґрунтовано в роботах О.М.Довгялла, М.І.Жалдака, Г.С.Поспелова, Д.О.Поспелова, Ю.С.Рамського.

Формулювання цілей статті (постановка завдання). Мета статті полягає в обґрунтуванні значення формування інформаційної культури як необхідної умови ефективної професійної діяльності майбутніх вчителів.

Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів. У період переходу до інформаційного суспільства необхідно підготувати людину до швидкого сприйняття й опрацювання великих обсягів інформації, оволодінню нею сучасними засобами, методами і технологією роботи. Крім того, нові умови роботи породжують залежність інформованості однієї людини від інформації, придбаної іншими людьми. Тому вже недостатньо вміти самостійно освоювати і накопичувати інформацію, а треба навчитися такої технології роботи з інформацією, коли підготовляються і приймаються рішення на основі колективного знання. Мова йде про те, що людина повинна мати певний рівень культури щодо дій з інформацією. Для відображення цього факту був уведений термін *інформаційна культура*.

Під інформаційною культурою студентів педагогічних вузів ми розуміємо сукупність алгоритмів навчальної діяльності, пов'язаних з широким залученням нових інформаційних і комунікативних технологій.

На сучасному етапі розвитку суспільства інформаційну культуру майбутнього вчителя слід розглядати як необхідну складову його професійної компетентності. При цьому слід зазначити, що ніякого прогресу в освіті, пов'язаного із залученням засобів нових інформаційних технологій, не відбудеться до тих пір, поки інформаційна культура майбутнього вчителя буде свого роду додатком до існуючої системи психолого-педагогічної і предметної підготовки. На нашу думку,

формувати інформаційну культуру мають педагогічні ВНЗ, в яких нові інформаційні технології повинні бути широко залученими при вивченні навчальних предметів.

Таким чином, у сучасному інформаційному суспільстві серйозно постає питання пристосованості нових його членів до існування в нових умовах, тобто – постійного збору, опрацювання і використання накопиченої інформації на користь суспільству і собі. Сучасна людина, вступаючи в самостійне життя в інформаційному суспільстві, з перших кроків стикається з проблемою адаптації до умов постійної роботи з інформацією. Мова йде про всі галузі, починаючи з перегляду новин, реклами, і закінчуючи будь-якою фаховою інформацією за родом діяльності. Такий величезний обсяг інформації невідготовленій людині опрацювати досить складно, тому найбільш важливим завданням сьогодення вважається набуття навичок «відокремлювати зерно від плевел», тобто у величезному потоку інформації виділяти тільки потрібну, корисну інформацію для себе або для своєї фахової діяльності.

Інформаційна культура – уміння цілеспрямовано працювати з інформацією і використовувати для її одержання, опрацювання і передачі комп'ютерні інформаційні технології, сучасні технічні засоби і методи.

Для вільної орієнтації в інформаційному потоку людина повинна досягти певного рівня інформаційної культури як складової частини загальної культури. Інформаційна культура пов'язана із соціальною природою людини. Вона є продуктом різноманітних творчих можливостей людини і виявляється в таких аспектах:

- у конкретних навичках щодо використання технічних пристроїв (від телефону до персонального комп'ютера і комп'ютерних мереж);
- у здатності і готовності використовувати у своїй діяльності комп'ютерні інформаційні технології, базовою складовою яких є численні програмні продукти;
- в умінні витягати інформацію з різноманітних джерел: як із періодичної преси, так і з електронних комунікацій, подавати її в зрозумілому вигляді і вміти її ефективно використовувати;
- у володінні основами аналітичної переробки інформації;
- в умінні працювати з різноманітною інформацією;
- у знанні особливостей інформаційних потоків у своїй сфері діяльності.

Інформаційна культура вбирає в себе знання з тих наук, що сприяють її розвитку і пристосуванню до конкретного виду діяльності (кібернетика, інформатика, теорія інформації, математика, теорія проектування баз даних і ряд інших дисциплін). Невід'ємною частиною інформаційної культури є знання нових інформаційних технологій й уміння їх застосовувати як для автоматизації рутинних операцій, так і в

неординарних ситуаціях, що потребують нетрадиційного творчого підходу.

В інформаційному суспільстві слід починати опановувати інформаційну культуру з дитинства, спочатку за допомогою електронних іграшок, а потім за допомогою персонального комп'ютера. Для вищих навчальних закладів соціальним замовленням інформаційного суспільства варто вважати забезпечення рівня інформаційної культури студента, необхідного для роботи в конкретній сфері діяльності. У процесі прищеплювання інформаційної культури студенту у ВНЗ поряд із вивченням теоретичних дисциплін інформаційного напрямку багато часу необхідно приділяти комп'ютерним інформаційним технологіям, що є базовими складовими майбутньої сфери діяльності. Причому якість навчання повинна визначатися ступенем закріплених стійких навичок роботи в середовищі базових інформаційних технологій при рішенні типових задач сфери діяльності.

У інформаційному суспільстві головна увага приділяється суспільному виробництву, де істотно підвищуються вимоги до рівня підготовки всіх його учасників. Тому в програмі інформатизації слід особливу увагу приділяти інформатизації освіти як напрямку, пов'язаному з набуттям і розвитком інформаційної культури людини. Це, у свою чергу, ставить освіту в позицію «об'єкту» інформації, де потрібно так змінити зміст підготовки, щоб забезпечити майбутньому спеціалісту необхідний рівень інформаційної культури. Повсюдне впровадження персональних комп'ютерів у всі сфери народного господарства, нові його можливості щодо організації «дружнього» програмного середовища, орієнтованого на користувача, використання телекомунікаційного зв'язку, що забезпечує нові умови для спільної роботи спеціалістів, застосування інформаційних технологій для найрізноманітнішої діяльності, постійно зростаюча потреба у спеціалістах, здатних її здійснювати, ставлять перед суспільством і державою проблему перегляду всієї системи підготовки фахівців за сучасними технологічними принципами. У нашій країні вирішення цієї проблеми перебуває у початковій стадії, тому доцільно врахувати досвід найбільш розвинутих країн, до числа яких належать США, Японія, Англія, Німеччина, Франція, де цей процес вже набув значного розвитку.

Отже, виникає потреба у створенні певного комплексу базових знань – як вищої форми інформації, що і дозволить надалі пристосуватися людині до існування у сучасному інформаційному суспільстві. Має бути розроблена своєрідна програма, що буде містити той базовий обсяг знань, необхідних людині для роботи у сучасному інформаційному суспільстві, а також методика виробки навичок щодо опрацювання інформації, її перетворенню з одного виду в інший за допомогою інформаційних технологій, обчислювальної техніки і тощо. Спочатку має бути визначений той базовий «стрижень» знань, на який надалі будуть «нанизуватись» усі

спеціалізовані знання людини за родом його майбутньої діяльності або за ступенем його інтеграції в інформаційне суспільство. Мається на увазі, неможливість на етапі навчання передбачити всі можливі ситуації, із якими може зіткнутися людина в майбутньому при роботі з інформацією (будь-якого роду), тому слід зосередити зусилля на виробці навичок швидкої «адаптації» до будь-якого інформаційного середовища, або, інакше кажучи, до будь-якої інформаційної обстановки. Тут мова йде про здатність людини швидко знаходити потрібні джерела інформації й уміння в найкоротші терміни пристосуватися до використання цих джерел із метою збору й опрацювання необхідної інформації.

Водночас інформаційна культура майбутнього вчителя включає вміння систематично підвищувати свою кваліфікацію, застосовувати раціональні прийоми пошуку, аналізу, відбору, систематизації, узагальнення та використання інформації, у тому числі навчального матеріалу, орієнтуватися в інтенсивному потоці інформації, що стосується відповідної предметної галузі та суміжних галузей [1].

Таким чином, на нашу думку, інформаційна культура майбутнього вчителя – це система інтеграційних взаємодій між розвитком інформаційної грамотності відповідно до сучасних досягнень науки і техніки, розвитком інформаційного досвіду, де головним критерієм виступає на базі одержаної інформації потенціал продукування нової науково корисної інформації, що становить певний рівень інформаційної компетентності спеціаліста.

Інформаційна культура студента педагогічного вузу дає йому можливість самореалізації у процесі творчої інформаційної діяльності через використання інформаційних технологій, готує до самостійного продовження своєї освіти.

Інформаційна культура майбутнього вчителя має орієнтуватися на такі цілі [3; 4]:

- набуття досвіду використання ІКТ для підтримки навчального процесу;
- професійний розвиток;
- взаємодія з іншими вчителями;
- використання програмних засобів для вдосконалення професійних навичок;
- використання засобів дистанційного навчання;
- використання ІКТ з метою пошуку інформації для того, щоб задовольнити професійні та особисті інтереси;
- адміністрація – моніторинг процесу навчання тощо.

Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок у даному напрямку. Інформаційна компетентність як показник рівня інформаційної культури студента педагогічного вузу є одним з

головних елементів, що впливають на професійну компетентність майбутнього вчителя, і має включати, на нашу думку, такі критерії:

- уміння адекватно визначати необхідність у певній інформації: розуміти, що за певною темою необхідна додаткова інформація; аналізувати джерела інформації для більш глибокого ознайомлення з проблемою теми; визначати основні поняття і терміни, що є необхідними для розкриття цієї теми; визнати, що інформація, яка є за певною темою, може бути об'єднаною з початковими думками, досвідом та продукуванням нової інформації за цією темою;

- ефективне здійснення пошуку необхідної інформації: вміти шукати необхідну інформацію як за допомогою послуг мережі Інтернет, так й інших засобів комунікації, а саме: використання різних систем для пошуку інформації різних форматів; використання спеціалізованих мереж або послуг (міжбібліотечні абоненти/документи, професійні асоціації, науково-дослідні організації, експерти, практики тощо); використання досліджень, листів, інтерв'ю тощо для отримання інформації з першоджерел; визначати та підбирати необхідні методи дослідження та пошуку інформації; аналізувати та визначати переваги застосування різних методів дослідження; вибирати ефективні підходи щодо забезпечення доступу до необхідної інформації;

- аналізування, синтезування інформації та створення при цьому нової інформації: критично оцінювати інформацію та її джерела, вибирати корисну інформацію відповідно до проблеми дослідження чи певної теми; виділяти основні ідеї певної інформації; на аналізі існуючої інформації створювати свою нову логічну, чітку, науково цінну інформацію;

- уміння адекватно оцінювати інформацію: визначати рівень необхідності певної інформації; адекватно використовувати обрані критерії для перевірки інформації за такими оцінками як правдива/неправдива, логічна/суперечна, необхідна/зайва, нова/застаріла тощо; робити логічно обґрунтовані висновки відповідно певної інформації;

- комунікативні вміння щодо обміну інформацією з іншими: знає і слідує етикету комунікації з іншими дослідниками даної теми, влучно і доречно використовує метод інтерв'ю та анкетування; розуміє закони, постанови інституційної політики та етики, що стосуються доступу та використання інформаційних ресурсів, а також дотримується їх, а саме: бере участь в електронних дискусіях, дотримуючись етикету спілкування в мережі; використовує затверджені паролі та інші форми ID для доступу до інформаційних ресурсів; відповідає вимогам інституційної політики доступу до інформаційних ресурсів;

- комп'ютерна грамотність: використовує інформаційні та комунікаційні технології для зберігання, пошуку, зміни формату інформаційних документів відповідно до вимог аудиторії та до розвитку

технічних засобів.

Виходячи з цього необхідно, шляхом дослідження, установити певний комплекс заходів, що сприяють формуванню своєрідної культури спілкування у сучасному інформаційному суспільстві, і, як наслідок, формування інформаційної культури, як однієї з важливих складових духовного світу людини.

Література

1. Жалдак М.И. Система подготовки учителя к использованию информационной технологии в учебном процессе: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня докт. пед. наук / М.И. Жалдак. – М., 1989. – 48 с.
2. Зязюн І.А. Наукове осмислення освітнього простору культури в педагогічній теорії / І.А. Зязюн // Імідж сучасного педагога. Науково-практичний освітньо-популярний часопис. – Полтава, 2006. – №5-6. – С. 12-16.
3. Карабін О. Інформаційна культура студентів в контексті модернізації педагогічної освіти / О. Карабін // Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету. Серія: Педагогіка. – 2005. – №2. – С. 37-40.
4. Коломієць А. Міжпредметні та надпредметні проекти як спосіб розвитку інформаційної культури студента / А. Коломієць, Д. Коломієць // Педагогіка і психологія професійної освіти. – 2006. – №2. – С. 24-31.
5. Столяревська А.Л. Формування інформаційної культури студентів педагогічних вузів при вивченні курсу інформатики: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: 13.00.01 «Теорія та історія педагогіки» / А.Л. Столяревська. – Харків, 1998. – 18 с.

ІСТОРІЯ ПЕДАГОГІКИ

*Бобилева Я.***РОЗВИТОК ТРУДОВОГО НАВЧАННЯ ЯК ПРЕДМЕТУ
ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОЇ ШКОЛИ ЗА ЧАСІВ РАДЯНСЬКОЇ ВЛАДИ**

У статті зроблено історико – педагогічний аналіз розвитку трудового навчання в історії наукової думки за часів радянської влади.

Ключові слова: трудове навчання, навчальний план, зміст трудового навчання, трудове виховання, політехнічна освіта, закони.

**РАЗВИТИЕ ТРУДОВОГО ОБУЧЕНИЯ КАК ПРЕДМЕТА
ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ В СОВЕТСКИЙ ПЕРИОД**

В статье подан историко-педагогический анализ развития трудового обучения в истории научной мысли времен советской власти.

Ключевые слова: трудовое обучение, учебный план, содержание трудового обучения, трудовое воспитание, политехническое образование, закони.

**OF VOCATIONAL EDUCATION AS A SUBJECT SCHOOLS IN SOVIET
PERIOD**

The offered historical and pedagogical analysis of vocational education in the history of scientific thought since the Soviet authorities.

Keywords: labor training, curriculum, content of labor education, labor education, polytechnic education, law.

Постановка проблеми. Трудове навчання, як навчальний предмет займає одне з провідних місць у навчальному плані загальноосвітньої школи. Ще в радянські часи на нього покладалося ряд відповідальних завдань з підготовки підростаючого покоління такі, як трудове виховання, політехнічна освіта, вибір професії та ін.

Пошук шляхів удосконалення трудової підготовки підростаючого покоління в закладах освіти триває. Протягом багатьох років завдяки наполегливій праці та творчим пошукам вчителів трудового навчання, методистів та науковців зібрано великий педагогічний досвід у галузі трудового навчання. Розроблено зміст, предмет і завдання методики трудового навчання, як навчального предмету та галузі педагогічної науки, розкрито механізми формування технічних понять та практичних умінь і навичок та ін.

На нашу думку, використання взаємозв'язку між минулим і сучасним, аналіз та узагальнення цих здобутків, дуже важливе для подальшого удосконалення педагогічного процесу.

Метою статті є спроба зробити історико – педагогічний аналіз розвитку трудового навчання в історії наукової думки та простежити зміни які відбувалися на різних періодах радянської влади.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. При підготовці статті важливе значення мали наукові праці О. Христіанінова, який досліджував розвиток змісту знань з елементів техніки у системі трудового навчання учнів загальноосвітньої школи в період 1931–1986 рр., А. Вихрущ – закономірності розвитку трудової підготовки учнів в загальноосвітніх школах України, В. Кухарський - особливості розвитку трудової підготовки учнів в загальноосвітніх школах у 1937–1954 рр., С. Дем'янчук - системи трудової підготовки учнів в загальноосвітніх школах України в другій половині ХХ століття, Б. Струганець - особливості підготовки вчителів трудового навчання у вищих навчальних закладах України в другій половині ХХ століття, Т. Сорока - зміст і методика трудового навчання учнів 5 – 7 класів загальноосвітньої школи в Україні (друга половина ХХ століття).

Але, особливої уваги, на нашу думку, заслуговує дослідження з історії педагогіки відомого вченого Д.О. Тхоржевського, яке присвячене дидактичному дослідженню систем трудового навчання та основ використання проблемності на уроках трудового навчання.

Розгляд проблеми. Як свідчать архівні данні у третій половині ХІХ ст. в країні найбільш важливим завданням у галузі освіти було здійснення загальної обов'язкової середньої освіти, перехід школи на новий зміст освіти, удосконалення навчального процесу і виховання учнів. Було прийнято закони про введення в загальноосвітніх школах ручної праці. Як зазначають дослідники, цей факт свідчить про вторгнення потреб виробництва в сферу навчання і виховання.[9, с. 9]

Головною причиною введення трудового навчання в шкільні плани було прагнення підготувати підрастаюче покоління до праці, забезпечити йому можливість здобути професію.

Проте деякі педагоги виступали проти використання ручної праці як засобу отримання професії, відстоювали її загальноосвітній характер та її значення для всебічного розвитку дітей. [8; 10]

Наприклад, видатний шведський діяч ручної праці Отто Саломон побудував свою систему трудового навчання на тому, що вироби які виготовляють учні повинні бути типовими, посильними і виготовляли їх не за кресленнями, а за зразками, які добирали з певних 18 положень. Виходячи з цих положень, автор створив ряд «колекцій» виробів. О. Саломон вважав, що виконуючи таку колекцію, учень ознайомлюється з 88 прийомами обробки деревини. На його думку, завдяки цьому забезпечується перехід від простого до складного, від легкого до важкого, що є однією з найважливіших вимог, які ставляться до будь якого

навчального процесу, зокрема до трудового навчання. Він підкреслював значення ручної праці для естетичного виховання учнів, що воно повинно сприяти розвитку почуття форм і почуття прекрасного. [7, с. 41]

Водночас з шведською системою трудового навчання існувала датська система Акселя Міккельсона, яку описав І.К. Карель. Міккельсон наголошував, що головне завдання ручної праці полягає не у виготовленні певних предметів, а у виконанні якомога краще відповідних вправ. Він розглядав ручну працю, як засіб фізичного розвитку дітей. [6, с. 61; 7, с. 42]

Значний внесок в поширення ручної праці як загальноосвітнього предмета в школах царської Росії внесли видатні педагоги К.Ю. Ціруль, І.К. Карель, Н.В. Касаткін. Які спираючись на досвід інших країн та додаючи свій власний досвід розробляли оригінальні навчальні програми і методичні посібники. Як свідчать історичні джерела російські діячі ручної праці в деяких важливих методичних питаннях випереджали західних колег. [9, с. 9]

В той час існувало три точки зору. Перша, що для найкращого забезпечення зв'язку школи з життям треба включити в навчальний план школи трудове навчання як самостійний предмет. Друга, що трудове навчання слід розуміти як відповідну спрямованість навчального процесу, що охоплює всі шкільні навчальні предмети. Третя, що трудовому навчанню слід надати центральне місце в шкільній системі. Остання перемогла на деякий час серед працівників народної освіти. Предметна система була ліквідована. Елементи знань традиційних шкільних предметів групувалися навколо трудових знань учнів. Але така побудова навчального процесу мала більше недоліків, ніж переваг. Страждало і саме трудове навчання, тому що було побудоване без певної системи.

Державними органами було прийнято спеціальну постанову про навчальні плани та програми. Поновлено систематизоване викладання основ наук та трудове навчання як самостійний предмет. Але, через ряд обставин рівень викладання в наступні роки почав знижуватись. Цьому сприяло те, що трудове навчання викладали люди, які не мали спеціальної підготовки, не було належної матеріальної бази, не забезпечувався дидактичний зв'язок між трудовим навчанням і вивченням предметів з основ наук. [9]

Таке становище привело до того, що у 1937 році трудове навчання як самостійний навчальний предмет у школі було ліквідовано. Трудове виховання здійснювалось в ті часи у процесі позакласної, позашкільної і суспільно корисної роботи. [10]

Після закінчення війни розпочалася відбудова народного господарства, відновлення роботи загальноосвітньої школи. Увага громадськості повертається до проблем трудового навчання.

Загальноосвітня школа стає головним резервом вищих навчальних закладів. Але не всі випускники шкіл мають змогу вступити до вузів, значна частина має приступити до роботи на виробництві. Виявилось, що молодь зовсім не підготовлена не психологічно, не практично. Таким чином, постає питання про трудове навчання в зв'язку з завданнями політехнічної освіти. [9, с. 10]

Верховна Рада СРСР 24 грудня 1958 року прийняла закон «Про зміцнення зв'язку школи з життям та про дальший розвиток системи освіти в СРСР». Головним в перебудові системи народної освіти було поєднання навчання з продуктивною працею. З 15-16 років вся молодь повинна була включатися в посильну суспільно – корисну працю. [3, с. 217]

Основоположники наукової теорії комунізму наголошували, що поєднання навчання з продуктивною працею є одним з основних засобів виховання всебічно розвиненої людини. Тому цей принцип завжди був у центрі уваги працівників освіти. (исистеми тр навч) В цей час проведено багато досліджень, у яких приймали участь відомі педагоги – дидакти, як П.Р. Атутов, М.О. Жиделев, М.М. Скаткін, Д.О. Тхоржевський, С.М. Шабалов, С.Г. Шаповаленко, О.О. Шибанов та ін. [11; 12]

На Україні відразу почали вивчати можливість поєднання загальної середньої освіти в старших класах з професійною підготовкою. Завдяки зусиллям вчених та вчителів створено ряд монографій, у яких розкривається суть принципу поєднання навчання з продуктивною працею в умовах сучасного науково – технічного прогресу та основні шляхи його здійснення. Експеримент виявився вдалим. Аналізуючи історичні джерела, у 1958 р. на Україні було створено 28 експериментальних восьмирічних загальноосвітніх трудових політехнічних шкіл. Навчальний план експериментальної восьмирічної школи давав більше можливостей учням набувати знання навички і уміння, необхідні їм для практичної діяльності та продовження навчання в старших класах середньої загальноосвітньої школи і в середніх спеціальних навчальних закладах. В 1958 – 1959 навчальному році учні вивчали близько 200 різних спеціальностей. [5]

Видатний вчений Д.О. Тхоржевський, який присвятив багато праць проблемі політехнічної освіти та брав участь у розробці навчальних планів та програм середньої загальноосвітньої політехнічної школи з виробничим навчанням, писав, що поєднання в середній школі професійної і загальноосвітньої підготовки можливо, але лише там, де для цього є належні умови і передусім відповідна матеріальна база та кваліфіковані кадри. [11, с. 17]

На жаль, у значній кількості шкіл таких умов не було. Враховуючи ситуацію, яка склалася, 10 серпня 1964 року ЦК КПРС і Радою Міністрів було прийнято постанову «Про зміни терміну навчання в середніх

загальноосвітніх трудових політехнічних школах з виробничим навчанням», де зазначалось, що середні загальноосвітні трудові політехнічні школи потребували зміцнення матеріальної бази для професійної підготовки учнів.

У 1968 році в програму трудового навчання було внесено зміни. Які передбачали розширення змісту навчального матеріалу. Тему «Елементи машинознавства» частково перенесли у 7 клас, елементи електроніки почали вивчати з 4 класу, у 8 класі ввели теми «Елементи автоматики» та «Елементи радіомонтажних робіт». [11, с. 17]

Як відзначав Д.О. Тхоржевський, продуктивна праця передусім повинна бути свідомою, тобто спиратися на знання учнів з основ наук та спеціальні технічні і технологічні знання. Вона повинна ознайомлювати учнів з виробництвом. При цьому обладнання, інструменти, технологія, прийоми роботи організація праці повинні відповідати тому, що має місце на сучасних промислових підприємствах. Такі вимоги він ставив для виробничого навчання, а для молодших та середніх класів умови трудового навчання, в першу чергу, повинні відповідати віковим особливостям учнів. [11, с. 19]

Як свідчать історичні джерела, період з кінця 50-х до середини 70-х рр. характеризувався змінами в теорії та практики трудового навчання учнів старших класів у вітчизняній педагогіці. Проблемі поєднання загальної середньої освіти з професійною підготовкою приділялося багато уваги. Був накопичений досвід створення матеріальної бази, планування та здійснення підготовки учнів з виробничих спеціальностей, приймалися закони, які сприяли процесу становлення трудового навчання.

У 70 році було прийнято новий державного документу, на основі якого випускники восьмирічних шкіл могли продовжувати освіту: в загальноосвітніх десятирічних школах (9-10 класи), середніх спеціальних навчальних закладах – технікумах (3-4 роки навчання), а також в школах робітничої і селянської молоді (9-11 класи). Всі ці навчальні заклади давали повну середню освіту і атестат зрілості. Прийняття цього Статут вирішувало проблему одержання повної середньої освіти в поєднанні з професійною підготовкою молоді до праці.

Наступним кроком до поліпшення системи освіти стала постанова ЦК КПРС і Ради Міністрів «Про дальше покращення навчання, виховання учнів загальноосвітніх шкіл і підготовки їх до праці» від 22 грудня 1977 року. У цій постанові вказувалося, що школа зобов'язана допомогти учням оволодіти глибокими знаннями з основ наук і трудовими навичками. Вона передбачала збільшення часу на трудове навчання у старших класах. Особлива увага приділялася змісту і методам навчання, удосконаленню навчально – виховного процесу, позакласної і позашкільної роботи, яка повинна враховувати інтереси і бажання школярів. [3, с. 218; 9, с. 10]

Але, вищезгадані постанови не працювали, і радянська влада поступово входила в кризовий період. Система освіти, як і трудова підготовка вимагали вдосконалення. Тому в 1984 році була зроблена спроба вивести школу з кризи. Була проведена реформа загальноосвітньої і професійної школи, яка мала на меті подолання наявних недоліків в системі освіти, в змісті і методах навчання і виховання. Вона передбачала «злиття» професійної та загальноосвітньої школи. [3]

Загальний висновок. Як показує стислий огляд історії розвитку трудового навчання як предмету загальноосвітньої школи, за часів радянської влади, серед науковців не було єдності. Одні вважали, що для найкращого забезпечення зв'язку школи з життям треба включити в навчальний план школи трудове навчання як самостійний предмет, а інші заперечували, посилаючись на те, що трудове навчання слід розуміти як відповідну спрямованість навчального процесу, що охоплює всі шкільні навчальні предмети. Такі дискусії тривали ще у 50-роки нашого сторіччя в зв'язку з пошуками напрямків завдань політехнічної освіти та продовжуються і в наш час. [10]

Якщо розглядати долю предмету «трудове навчання», то можна зробити висновок, що в період розвитку радянської школи він виступав як самостійний предмет, як системоутворюючий елемент загальної освіти або ж вилучався із навчального плану. [9, с. 10]

Сьогодні трудове навчання як складова частина освітньої галузі «Технологія» зазнає змін, це пов'язано з розвитком науково-технічного прогресу, модернізації сфери техніки і технологій. Тому дуже важливо враховувати історичний досвід педагогічної науки і практики.

Література

1. Вопросы профессиональной педагогики. Под ред. М.Н. Скаткина - М.: - 1981. – 286 с.
2. Кухарський В.М. Трудова підготовка учнів у загальноосвітніх школах України (1937 – 1954 рр.): Автореф. дис...канд. пед. наук: 13.00.01 / Український держ. пед. ун-т ім. М.П. Драгоманова. К.: - 1995. – 25 с.
3. Історія педагогіки. Навчальний посібник / За редакцією М.В. Левківського. «ОВС». Харків.: - 2002. – 240 с.
4. Жиделев М.А., Фиганов И.С. Вопросы содержания производственного обучения в средней школе. // Советская педагогика. – 1963. - № 6 – с. 43 – 45
5. Струганець Б.В. Підготовка вчителів трудового навчання у вищих навчальних закладах України (1958 – 1994 рр.): Дис... канд. пед. наук: 13.00.01. – Тернопіль, 1995. – 161 с.
6. Тхоржевский Д. А. Генезис понятия «система трудового обучения». // Новые исследования в педагогических науках. - 1974 г. - №9 – с. 61-62.
7. Тхоржевский Д. А. Трансформация понятия «система трудового обучения». // Новые исследования в педагогических науках. - 1975 г. - №12 – с. 41-42.

8. Тхоржевський Д.О. Методика трудового та професійного навчання. Частина I. Теорія трудового навчання. 4-е видання. К.: - 2000р. - 248 с.
9. Тхоржевський Д.О. Методика трудового та професійного навчання. Видавництво НПУ ім. М.П. Драгоманова. К.: - 2004р. – 319 с.
10. Тхоржевський Д.О. Методика трудового навчання. Видавництво «Вища школа». К.: - 1973р. – 352 с.
11. Тхоржевський Д.О. Система трудового навчання. Видавництво «Радянська школа». К.: - 1975р. – 199 с.
12. Тхоржевський Д.О. Дидактика трудового навчання. Видавництво «Радянська школа». К.: - 1972р. – 223 с.
13. Тхоржевський Д. Яким має бути зміст освітньої галузі «Технології» // Трудова підготовка в закладах освіти. – 2000 р. - №3 – с. 7.
14. К.Ю. Цируль. Ручной труд в общеобразовательной школе. – СПб. – 1894. – 228 с.
15. Шабалов С.М. Политехническое обучение. – М.: АПН, 1956. – 683 с.

Борисова С.

доцент кафедри харчових та швейних технологій Слов'янського державного педагогічного університету

ПАРАДИГМА ТРУДОВОЇ ШКОЛИ В ПЕДАГОГІЧНІЙ СПАДЩИНІ ПЕРІОДУ 30-Х РОКІВ ХХ СТОЛІТТЯ

В статті подано аналіз поглядів А.Луначарського, Н.Крупської, П.Блонського, А.Калашнікова на трудове виховання і навчання, що формували освітню парадигму 30-х років ХХ століття у СРСР.

Ключові слова: освітня парадигма, школа, виховання.

ПАРАДИГМА ТРУДОВОЙ ШКОЛЫ В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ НАСЛЕДИИ ПЕРИОДА 30-Х ГОДОВ ХХ СТОЛЕТИЯ

В статье рассмотрены взгляды на трудовое воспитание и обучение, которые формировали образовательную парадигму 30-х годов ХХ столетия.

Ключевые слова: образовательная парадигма, школа, воспитание.

PARADIGM TRAINING SCHOOLS IN PEDAGOGICAL HERITAGE FROM 30-YEARS OF XX CENTURY

The article describes the views on labor education and training that shaped the educational paradigm of 30-ies of XX century.

Keywords: educational paradigm, school, education.

Постановка проблеми. Теоретичні положення, які формували уявлення про те, якою має бути школа (трудова школа) як центр радянської системи виховання були узагальнені представниками радянської школи в 30-х роках ХХ ст. Праці А.Луначарського, Н.Крупської, П.Блонського, А.Калашнікова, які ми аналізуємо в нашій статті, формували освітню парадигму свого часу. Звернулись ми до цієї проблеми через низку причин.

Погляди, судження, оцінки людини відповідають тій епосі, в якій відбувалося становлення її особистості. Тобто будь-яка людина за своєю суттю є людиною історичною.

Мета статті. Ми розуміємо, що нині можна по-різному ставитися до педагогічної спадщини періоду 30-х років ХХ ст. В більшості випадків лунають критичні висловлювання і відсутність якихось позитивних, з точки зору сучасності, поглядів на виховання молоді середини ХХ ст., в тому числі й трудового. Тому в нашій статті ми намагалися виділити ті позитивні моменти, на які варто звернути увагу і які певним чином перегукуються із нашим сьогоденням.

Виклад основного матеріалу. Для аналізу була обрана педагогічна хрестоматія «Советская производственно-трудовая школа», яка була укладена під керівництвом А.Г.Калашнікова у 1925 році [2]. Фактично хрестоматія містить програмний матеріал щодо питання якою мала бути майбутня школа, оскільки зміни, які відбувалися в суспільстві, вимагали реформування школи (так само, як і в нашому сучасному суспільстві) та приведення її до відповідності з новими суспільними відносинами. П.Блонським ця теза у розділі «Общество и школа будущего» була подана у вигляді закону [2, с. 32].

Перш за все звертає на себе увагу уявлення про освіту, під якою розумілися три речі:

- 1) розумова освіта;
- 2) фізичний розвиток, такий, який дають гімнастичні школи та військові вправи;
- 3) політехнічне виховання, яке знайомить із загальними науковими принципами усіх виробничих процесів і в той самий час дають дитині практичні навички у користуванні елементарними інструментами всіх виробництв.

Метою школи мав бути найповніший всебічний розвиток учня, до речі, за словами Н.К.Крупської [2, с. 27], школа не повинна пригнічувати індивідуальність учня, а лише допомагати їй формуватися. «Не должна пропадать ни одна сила, ни одно дарование.» [2, с. 30]

Показовим є те, що таке залучення до праці передбачалося з дев'ятирічного віку, а витрати на утримання політехнічної школи повинні були частково покриватися за рахунок продажу виробів, виконаних самими дітьми [2, с. 14].

А.В.Луначарський критикував школу з навчанням, спрямованим лише на запам'ятовування навчального матеріалу, «школу книги, учебника, устного урока, который дает учитель, и устных же ответов со стороны учеников..., школу... усвоения на память» [2, с. 15]. Як і в сучасній системі освіти, акцентувалася увага на тому, що дитина повинна сприймати предмети навчання через живі активні процеси, з тією

різницею, що А.В.Луначарський в якості такого активного процесу бачив працю.

А.Калашніков взагалі виділив чотири особливості, крім змісту, які повинні бути характерними для нової школи:

- 1) зв'язок з життям;
- 2) активний метод;
- 3) внутрішній устрій і самоврядування учнів;
- 4) керівництво педагогів, побудоване на знанні психології юнацького віку [2, с. 49].

Таким чином, школа повинна була пробуджувати в учні максимум активності інтелекту і волі, сприяти утворенню навичок, швидкості орієнтування в оточуючому житті і знайомити з прийомами справжнього наукового дослідження. Лише за умови активної роботи учнів «достигается наиболее полное развитие всех сил и активностей, присущих личности,... благодаря подбору содержания общество получает сочлена, который чрезвычайно быстро освоится с теми обязанностями, которые на него затем будут возложены» [2, с. 50]. Отже, проблема активізації навчально-пізнавальної діяльності учнів не є такою вже й новою.

Для реалізації цього завдання передбачалося використання індивідуальних інтересів учнів як головних стимулів плідної та свідомої роботи, які є «могутчими рычагами воспитания воли». Особистий інтерес учня, за умови керування ним школою, ставав ланкою, яка пов'язувала між собою виховання, інтелектуальний розвиток і накопичення навичок і знань. Але, з іншого боку, ці самі індивідуальні інтереси мали координуватися з інтересами соціальними.

Велике значення, особливо на першій ступені школи, при навчанні дітей до 10 років, приділялося грі як методу самоосвіти. Декілька разів зазначено, що гра є природною діяльністю для дитини, це не безцільне витрачання енергії, у грі відбувається найглибший розвиток дитини – «развиваются органы движений и ощущений ребенка, его внимание и воображение, сметливость и догадливость, подражание и творчество, социальные чувства, подчинение законам и т. д. Играть – для ребенка значит накапливать опыт,... соединенный с активностью» [2, с. 39]. Тому керівники – педагоги мали використовувати можливості гри, відбирати ігри для того, щоб в їх процесі дитина кожного дня отримувала нові знання, в тому числі трудові. «Труд ведь веселая вещь, когда он не доводит до переутомления...» [2, с. 16].

Надалі передбачалося, що вчитель надасть дітям можливість розбитися на групи, обере заняття й спрямує їх до отримання відомих знань через постанову завдання й надання дітям підготовленого матеріалу для обробки та висновків. Сутністю такого викладання ставало збагачення самою дитиною власного досвіду. Наведені приклади викладання географії

(при вивченні мапи – розглянути місцевість в натурі – пагорб, річка, рівнина, виконати з глини плато, гірську вершину, виконати карту місцевості, можливо, частини краю) та історії (під час вивчення середньовіччя – змалювати стосунки між цеховиками і замовниками, між сувереном і васалом за участі духовенства, створити й розіграти сценку за розглянутими матеріалами) доводять, що в них мова ведеться швидше не про «трудова викладання», як його назвав А.В.Луначарський, а про унаочнене. І таким чином засвоєних знань учень «нікогда не забудет... он это пережил, у него это в крови» [2, с. 16].

Якщо ж вести мову про працю, то, як справедливо зазначив А.В.Луначарський, дітей необхідно привчати до праці корисної, не придумувати непотрібну штучну працю, «какое-нибудь выпиливание из дерева рамок». «Ни одного часа труд не имеет права существовать в школе, если ребенок благодаря ему не сделался умнее и ловчее» Учень має в процесі праці виховуватися, сама праця повинна надаватися в таких пропорціях, щоб дитина вчилася – «если ребенок трудится и ничего не приобретает, то это – преступление школы» [2, с. 18].

Наступним кроком навчання ставала самостійна пошукова діяльність учнів. «Учитель... скажет ученику: ты поищи в такой-то книге, сам расспроси рабочих, сам догадайся» [2, с. 20]. Для цього учитель мав у процес навчання ввести реферати, до яких учень повинен був підготуватися, зібрати матеріал за підказками учителя (яку літературу опрацювати, з ким поспілкуватися), виступити із доповіддю перед класом, а потім мала відбуватися дискусія за матеріалами реферату. Головним і найціннішим у цьому процесі вбачалося не вивчення матеріалу «на зубок», а його набуття.

Школа майбутнього, на думку А.Калашнікова, не могла бути школою «ручної праці» за перевагою (а природною причиною цього став розвиток різноманітних виробництв), тому ручна праця не повинна бути центром роботи школи [2, с. 48]. Оскільки відзначалося збільшення інтелектуально-організаційної роботи в якості керівника тієї ж самої машини, то і школа мала випускати молодь, ознайомлену з тенденціями розвитку виробництва, з господарством країни в цілому, а досягти цього можна було за рахунок організації уроків праці, а також через навчання елементам технології і фізико-математичних знань. Саме в такій ознайомленості Н.К.Крупська вбачала політехнічний характер школи [2, с. 30].

Не зважаючи на патетичність деяких висловлювань П.Блонського («политехническая школа создает рабочего философа и открывает пред ним широкие перспективы интегрального научно-технического образования... индустрия, высшее достижение человечества в его господстве над природой является и высшей учительницей подростка и

юноши в его цельном политехническом – научно – философском образовании» [2, с. 39]) досить сучасно звучить його думка про виробництво, яке сприяю не тільки соціальному вихованню, а й соціальній освіті та «ведет к знанию всего земного шара, сближению со всем человечеством... машина с тем, что поступает для нее и поступает из-под нее, выводит людей на весь земной шар во всей сложности и многообразии международной человеческой жизни» [2, с. 42].

Тому навчання у школі мало озброїти учнів «умением учиться в процессе работы, умением работать сознательно, творчески, умением применять теоретическое знание к практике, умением быстро ориентироваться в работе» [2, с. 31].

Певним чином з принципом політехнізму пов'язаний інший – принцип самоврядування, значення якого кілька разів підкреслювалося укладачами хрестоматії. Передбачалося ввести самоврядування в практику шкільного навчання, оскільки власне школа повинна була систематично й планомірно вчити жити, під життям в даному випадку розумілася економічна і технічна організація праці та суспільних відносин, а під методом – «выработку практики общественных отношений, организацию социальных навыков в учащемся...» [2, с. 51].

Висновки. Узагальнюючи теоретичні підстави, на яких мала бути побудована «сучасна» школа (за висновками А.Калашнікова), ми виділили головні і, що найцінніше, дійсно сучасні висновки:

1) головним для шкільної реформи є побудова школи, яка точно відповідає економічним і соціальним умовам даного часу;

2) дійсно сучасна школа – це та школа, яка відповідає сучасним потребам суспільного виробництва;

3) оскільки суспільна праця є різко диференційованою, то й сучасна школа не може бути однотипною за формою і змістом, вона повинна бути спеціалізованою щодо широких галузей суспільного розподілу праці;

4) необхідне точне врахування потреб у спеціалістах для ведення народного господарства і відповідно до отриманих цифр будувати і розвивати школу, в тому числі й вищу;

5) має терміново розпочатися зближення школи з життям;

6) оскільки сучасне життя вимагає від кожної особистості максимум самодіяльності, уміння орієнтуватися за різних обставин, необхідно змінити пасивний метод викладання на такі прийоми шкільної освітньої роботи, за яких би створювалася стійка активна організація інтелекту і волі;

7) суспільне виховання має досягатися шляхом організації в школі самоуправління;

8) для побудови раціональної школи необхідне врахування кожним педагогом висновків таких наук, як соціальна педагогіка, психологія і фізіологія людини певного віку [2, с. 52 - 54].

В світлі вищевикладеного певним чином ми можемо погодитися з цитатою з газети «Норддейтше Алльгемейне Цейтунг», наведеної А.В.Луначарським, зміст якої є досить сучасним: «Если бы большевикам удалось этого (*реалізації програми школи, додано нами*) достигнуть, то, само собой разумеется, у них была бы школа несравненно более высокая, чем в любой другой стране» [2, с. 23]. Дійсно, організація освіти є тим чинником, який може впливати на зміни в суспільстві шляхом конструювання нових цінностей. Але в той же час треба бути свідомим того, що ці зміни вимагають коригування сучасної педагогічної парадигми. Тому варто підкреслити кінець цитати «Но это, конечно, химера и, конечно, утопия, – они этого сделать не могут», який яскраво засвідчує те, що, навіть прекрасні теоретичні розробки, мають бути доведені до логічного завершення чого, на жаль, на практиці не сталося.

Література

1. Пидлуцкий О. Дмитрий Тхоржевский: человек, который сделал больше, чем было возможно // Зеркало недели.- 2002.- №10.- 16-22 марта.- www.zn.ua/3000/3760/34123/
2. Советская производственно-трудовая школа. Педагогическая хрестоматия / Сост. В.Вейкшан, С.Ривес; под ред. и руков. А.Г.Калашникова. - Т.1.- 3-е изд. - М.: Издательство «Работник просвещения», 1925.-178 с.

Кравченко Д.

старший викладач кафедри культурології Полтавського національного педагогічного університету імені В.Г. Короленка

НОРМАТИВНО-ПРАВОВА БАЗА ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛЯ ІСТОРІЇ У ВІТЧИЗНЯНИХ ВНЗ У 30-Х РОКАХ ХХ СТОЛІТТЯ

Розглядається загальна нормативно-правова база професійної підготовки вчителя історії у вітчизняних вищих навчальних закладах (педагогічних інститутах, інститутах народної освіти, інститутах соціального виховання) у 30-х роках ХХ століття.

Ключові слова: *нормативно-правова база, система освіти, учитель історії, професійна підготовка, вищий навчальний заклад.*

Рассматривается общая нормативно-правовая база профессиональной подготовки учителя истории в отечественных высших учебных заведениях (педагогических институтах, институтах народного образования, институтах социального воспитания) в 30-х годах ХХ века.

Ключевые слова: *нормативно-правовая база, система образования, учитель истории, профессиональная подготовка, высшее учебное заведение.*

The general normatively-legal base of professional preparation of teacher of history is examined in domestic higher educational establishments

(pedagogical colleges, institutes of folk education, institutes of social education) in 30th of XX age.

Keywords: *normatively-legal base, system of education, teacher of history, professional preparation, higher educational establishment.*

Глибокі соціальні, духовні, економічні зрушення, що відбуваються на початку ХХІ століття в Україні, інноваційні перетворення в системі загальної середньої освіти суттєво змінюють вимоги до рівня професіоналізму, інтелектуальних, соціокультурних, моральних рис учителя, якості його професійної підготовки. У державній програмі «Вчитель» підкреслюється, що саме через діяльність педагога реалізується державна політика, спрямована на зміцнення інтелектуального та духовного потенціалу нації, розвиток вітчизняної науки, збереження і примноження культурної спадщини. Особливу місію в цьому процесі виконують учителі історії, діяльність яких пов'язана з відродженням вітчизняної історії та культури, формуванням історичної свідомості, національних і загальнолюдських цінностей нових поколінь. Специфіка змістового, методичного і організаційного-педагогічного аспектів професійної діяльності вчителя історії сьогодні потребує залучення якісно нових та оновлення традиційних ресурсів у процесі його фахової підготовки. Одним із таких традиційних ресурсів є вивчення генези (становлення, розвитку, вдосконалення, взаємозбагачення, наявності позитивних і негативних змістових аспектів, тривале існування кращих зразків педагогічного досвіду та ін.) підготовки вчителя історії у вітчизняних вищих навчальних закладах (ВНЗ) різних часових періодів функціонування. Зокрема, у даному дослідженні нас цікавить період 30-х років ХХ століття, який характеризується складними позитивними (організація чіткої системи підготовки вчителів на державному рівні, утвердження структури, навчальних планів та програм, термінів підготовки у ВНЗ) і негативними (заполітизованість, відсутність права індивідуального вибору майбутнім учителем змісту навчання, засилля комуністичних ідеологем, щоденна особистісна загроза репресивної небезпеки) чинниками підготовки майбутнього вчителя історії.

Питання професійної підготовки майбутніх учителів у ВНЗ досліджувалися українськими вченими В. Куксою, В. Майбородою, С. Мартиненко, О. Олексюк, Л. Хоружою та ін. Сутнісні аспекти підготовки вчителя історії розглядають у своїх працях Е. Андерсен, К. Баханов, А. Булда, П. Вербицька, О. Караманова, Р. Костенко, О. Пометун, В. Мисан, О. Салата, О. Соколова, Л. Тисько та ін. Необхідність опанування майбутніми вчителями історико-педагогічними та педагогіко-краєзнавчими знаннями обґрунтована в сучасних наукових розвідках О. Дем'янчука, М. Левківського, В. Обозного, Н. Рудницької, А. Сбруєвої, Л. Скрипнікової, В. Снагощенко та ін. Узагальнюючи

комплекс означених праць, робимо висновок: ученими визнано, що підготовка вчителя історії є поліфункціональною, багатоаспектною за змістовим і процесуальним наповненням, передбачає обов'язкове знання і використання культурно-історичної спадщини, адже на нього покладена місія сприяння формуванню у молодого покоління історичної пам'яті про минуле, виховання учнівської молоді на кращих національно-культурних традиціях. Проте сьогодні в українській педагогічній науці не існує системних історико-педагогічних досліджень специфіки цієї підготовки, її нормативно-правової бази у 30-і роки ХХ століття, що зумовлене, на нашу думку, складністю історичного періоду, його неоднозначністю та майже повною відсутністю об'єктивних, ідеологічно не заангажованих джерел. Але сучасна педагогічна наука потребує оновлення історико-педагогічних знань, їх трактування з точки зору сьогодення, критичного і всебічного аналізу нормативно-правових, методолого-теоретичних і організаційно-методичних аспектів підготовки вчителя історії в різні періоди розбудови національної системи вищої і загальної середньої освіти.

Тому метою даної роботи визначаємо вивчення загальної нормативно-правової бази підготовки вчителя історії у вітчизняних ВНЗ у 30-х роках ХХ століття.

Нормативно-правовою базою підготовки вчителя історії розглядаємо сукупність законів, положень, указів, документів, планів, розпоряджень керівних органів тощо, які регламентують зміст та організаційно-педагогічні основи підготовки. У той або інший період нормативні документи з того чи іншого питання вчені поділяють на два види: загальні та спеціальні. Стосовно визначеної нами мети даної роботи як загальні нормативні документи будемо розглядати: постанови ЦК ВКП(б) і уряду СРСР, рішення і резолюції з'їздів, конференцій та пленумів ВКП(б), загальні положення про навчальні заклади тощо, які мали характер законодавчих документів. Спеціальними нормативно-правовими документами в рамках нашого дослідження розглядаються навчальні плани і програми підготовки вчителів історії в різних типах ВНЗ даного періоду, перелік спеціальностей, розпорядження і рішення галузевих освітніх міністерств (народних комісаріатів), місцевих партійних і державних органів тощо.

Період 30-х років ХХ століття – це час початку перших п'ятирічок, так званої «боротьби за будівництво соціалістичного суспільства» в СРСР. Процеси індустріалізації промисловості, колективізації сільського господарства та культурної революції проходили в складних умовах поєднання грандіозних успіхів і ентузіазму народних мас з масштабними репресіями правлячої верхівки проти власного народу. Безсумнівним успіхом цього періоду було подолання масової неграмотності народу, зростання його освітнього рівня та створення чітко структурованої системи

освіти, у тому числі – підготовки висококваліфікованих кадрів для тієї ж освіти, середньої і вищої. У той же час «ліквідація експлуататорських класів» [3] спуроводжувалася винищенням «старих» кадрів учителів, учених, фахівців інших спеціальностей, чим було втрачено знання і досвід підготовки фахівців у попередні, «дореволюційні» часи.

У квітні 1929 року XVI конференція ВКП(б) прийняла перший п'ятирічний план «розвитку народного господарства СРСР (1928/29 – 1932/33 рр.)» [1, с. 136], який вважався «програмою розгорнутого наступу соціалізму по всьому фронту» [там само]. На його основі було розроблено п'ятирічний план для Радянської України, схвалений II Всеукраїнською партійною конференцією та затверджений XI Всеукраїнським з'їздом Рад робітничих, селянських і червоноармійських депутатів [6]. Основним завданням п'ятирічки, як зазначається в резолюції цього з'їзду, було «здійснення плану загального навчання дітей, ліквідація неписьменності серед дорослого населення, ... підготовка кадрів інтелігенції для різних галузей народного господарства» [6, с. 302]. До початку 30-х років XX століття підготовка молодих фахівців у країні спеціально не планувалася. XI Всеукраїнський з'їзд Рад уперше зазначив, що, за підрахунками державних організацій, «для задоволення потреб швидко зростаючої мережі шкіл у кадрах п'ятирічним планом передбачалася підготовка 22 тис. учителів» [6, с. 308]. За уточненим у квітні 1930 року варіантом п'ятирічного плану ця цифра була скоригована. Так, Наркомосу Української СРР треба було за п'ятирічку підготувати для забезпечення шкіл педагогічними кадрами 52899 учителів, тоді як усі інститути народної освіти за 1923-1927 рр. випустили лише 4960 педагогів [1, с. 142-143]. Це вимагало створення уніфікованої системи середньої і вищої освіти в усій великій країні, постановки проблеми підготовки вчительських кадрів на планову основу і її реорганізації за галузевою ознакою. У 1930 році в Україні завершилася дискусія про уніфікацію системи народної освіти. Було проведено ряд всесоюзних і республіканських нарад, організованих ЦК ЛКСМУ, ВЦРПС, Наркомосом УСРР; їхні результати використовувалися під час роботи другої Всесоюзної партійної наради з питань народної освіти 29 квітня 1930 року. Народний комісар освіти УСРР М.О. Скрипник у виступі на цій нараді підкреслив гостроту і важливість питання побудови єдиної системи народної освіти [2].

Вже у 1929–1930 навчальному році було проведено уніфікацію системи вищої освіти в країні [1, с. 145]. Стосовно педагогічної освіти 11 середніх спеціальних навчальних закладів (технікумів) було перетворено у педагогічні інститути зі статусом ВНЗ. Уніфікація створила умови для реорганізації всієї системи вищої освіти. Усього на кінець 1930 року в країні було 37 педагогічних інститутів [1, с. 147], вони, поряд із сільськогосподарськими, вважалися найбільш поширеними в Україні.

Якщо напередодні реорганізації в Україні було 13 інститутів народної освіти (ІНО), що мали в основному два факультети – соціального виховання і професійної освіти – та ряд відділень, і в них навчалось близько 12 тис. студентів, то у процесі перетворень відбулися кардинальні і позитивні, на наш погляд, зміни. Замість ІНО для вирішення завдання підготовки вчителів-комплексників (цикловиків) для старших класів семирічної школи (в тому числі – й учителі історії) було створено 17 інститутів соціального виховання (ІСВ). Ця реорганізація допомогла більш чітко визначити профіль педагогічних інститутів та зробити їх у майбутньому багатофакультетними [1, с. 156], що сприяло тому, що кількість вступників до педагогічних вузів у 1932-1933 роках зросла в чотири рази порівняно з 1930 роком [5, с. 581].

Негативним явищем цього періоду, як свідчить аналіз документів, була неуспішність студентів і, внаслідок цього, тривалі терміни підготовки. У ході реорганізаційних заходів було скорочено термін підготовки до 3-4-х років (замість 4-5-ти, як було до 1930 року) і продовжено навчальний рік з 9-10 до 11 місяців [1, с. 161]. Це значно збільшило кількість підготовлених спеціалістів – за роки п'ятирічки тільки педагогічні інститути підготували 12564 особи вчителів.

У той же час створення єдиної системи середньої і вищої освіти сприяло посиленню ідеологізації підготовки вчителів, у першу чергу – історії, які мали бути «передовим загоном ВКП(б)». ЦК партії рекомендував «переробити всі навчальні програми відповідно до ленінських принципів, організувати додаткову підготовку вчителів, видання підручників, поліпшити керівництво школою...» [3, с. 211]. Постанова ЦВК СРСР від 19 вересня 1932 року «Про навчальні програми і режим у вищій школі і технікумах» передбачала, що «в масовій підготовці кадрів спеціалістів ... основним завданням є ... підвищення теоретичної освіти у вузах ... при всемірному дальшому зміцненні їх зв'язку з виробництвом, підвищення якості навчання ... заохочення ініціативи кожного студента в його навчальній роботі» [5, с. 270].

Уніфікована система вищої освіти отримала своє завершення у вигляді спільної організаційно-педагогічної ознаки – єдиного режиму навчання: всі інститути перейшли на шестиденний тиждень з установленням 50 навчальних тижнів на рік; було введено зимові і літні канікули; заняття у всіх навчальних закладах починалися і закінчувалися в один і той же день; заборонялися дострокові випуски студентів [1, с. 166]. Створювалися сприятливі умови для професійного навчання студентів: постанова ЦК ВКП(б) «Про впорядкування громадських навантажень студентів вузів, втузів і технікумів» (серпень 1933 р.) передбачала унормування кількості зборів, засідань, громадських доручень, які

відривали студентів від занять, що сприяло більш чіткій організації навчального процесу ВНЗ.

Одним із завдань підготовки майбутніх учителів був її зв'язок з практикою роботи середньої школи. Значна увага приділялася навчальним книгам і підручникам як для учнів, так і для студентів. У той же час чітко прослідковується лінія на ідеологізацію підручників з суспільних дисциплін. Так, постанова РНК СРСР і ЦК ВКП(б) від 15 травня 1934 року «Про викладання громадянської історії в школах» визначала, що головним недоліком викладання історії та відповідних підручників є їх абстрактний, схематичний характер; рекомендувалося твердо дотримуватися історико-хронологічної послідовності подій (тобто – формаційної логіки розвитку історичного процесу, передбаченої марксистсько-ленінською філософією), «на основі чого тільки й можливі правильний розгляд і правильне узагальнення історичних подій, які підводять учня до марксистського розуміння історії» [4].

У цей період широко обговорювалися проекти підручників із загальної історії та історії СРСР, керівники ВКП(б) «висловлювали критичні зауваження», тобто – робили їх ідеологічне редагування, вказували на «помилки в періодизації історичного процесу, розкритті вузлових проблем, на нечіткі положення і формулювання» [3, с. 447]. У липні 1936 року було прийнято постанову ЦК ВКП(б) «Про педологічні перекручення в системі наркомосів», яка була ідеологічним втручанням партії у систему підготовки педагогічних кадрів, забороняючи в ній усе інноваційне, нестандартне, те, що не вкладається у партійні кліше.

Питання підвищення якості навчального процесу у ВНЗ розглядалися у постанові РНК СРСР і ЦК ВКП(б) від 23 червня 1936 року «Про роботу вищих навчальних закладів і керівництво вищою школою». У ній визначено основні форми роботи студентів: лекції професорів і доцентів; практичні заняття в лабораторіях, кабінетах, майстернях під керівництвом професорів і асистентів; виробнича практика. Говориться вже про самостійну роботу студентів та вимоги до неї, що свідчить, на наш погляд, про значні зрушення в організації навчального процесу у ВНЗ. У всіх вузах, крім технічних, вводиться державний іспит [1, с. 219].

1937-1939 роки для вітчизняної системи підготовки вчителя історії характеризуються жорсткими (і навіть жорстокими) ідеологічними рамками. Велика увага приділялася «... ідейно-виховній спрямованості лекцій, озброєнню студентів марксистсько-ленінською методологією, ... атеїстичній пропаганді» [1]. У ВНЗ закріпилося засилля партійних організацій,

Під керівництвом партійних організацій у ВНЗ Української СРР проводилась «велика і різноманітна робота по формуванню у студентів

марксистсько-ленінського світогляду, організаційних навичок по керівництву масами, розширенню політичного і культурного кругозору» [1, с. 219]. Особлива увага приділялась викладанню суспільних наук, які покликані допомогти студентам оволодіти марксистсько-ленінською теорією, законами суспільного розвитку, будівництва соціалізму, виховати їх в душі комуністичної ідейності, високого громадянського обов'язку.

У 1930-1933 рр. ВНЗ України вже провели значну роботу зі створення кафедр суспільних наук, комплектування їх викладацьким складом (при цьому передбачалося, що ці кадри у переважній більшості будуть з числа комуністів) і організації викладання цих дисциплін. Перед кафедрами суспільних наук ставилися підвищені вимоги, адже за певними, навіть дещо мінімальними ознаками вважалося, що «ворожі й опортуністичні елементи намагаються використати для своїх підступних замірів радянське студентство». Тому розпочинається орієнтування підготовки вчителів історії на «всебічне вивчення марксистсько-ленінської теорії, історії Комуністичної партії, що мало важливе значення для підготовки і ідейного загартування майбутніх спеціалістів» [3].

У роки довоєнних п'ятирічок у ВНЗ України з використанням подібних настанов партії читалися політична економія, діалектичний і історичний матеріалізм, ленінізм, національне питання, економіка промисловості і сільського господарства. Партійні організації систематично приділяли увагу (тобто – здійснювали втручання) питанням «підвищення ролі суспільних наук у ВНЗ, поліпшенню якості і дієвості їх викладання» [1].

Під керівництвом партійних організацій кафедри суспільних наук педагогічних ВНЗ провели роботу з удосконалення навчальних планів і програм, систематичне обговорення питань підвищення якості викладання. Наркомос України і адміністрації ВНЗ приділяли багато уваги обговоренню нових програм, залучивши до цього викладачів суспільних наук Харкова, Києва та інших міст республіки. Систематичний контроль над цим процесом здійснювали місцеві партійні органи, не завжди компетентно в нього втручаючись.

Вони постійно виявляли «істотні недоліки у навчальних планах і програмах: правоопортуністичні помилки, перекинування ленінської теорії про імперіалізм, недостатнє висвітлення питань поточної політики, боротьби партії і народу за виконання завдань по будівництву соціалізму тощо» [3]. У 1933 р., відповідно до постанови ЦК КП(б)У від 20 січня 1933 року, у вищих навчальних закладах України було введено єдиний курс історії ВКП(б), КП(б)У і Комінтерну; на нього відводилось 90 навчальних годин. Крім того, методкомом НКО УСРР було опубліковано обов'язковий мінімум соціально-економічних дисциплін для вузів і втузів України, за яким у навчальних планах жорстко визначалися певні дисципліни і

відповідна кількість годин на них. У 1934/35 навчальному році у навчальні плани суспільних наук були внесені остаточні зміни [1].

У наступні роки під керівництвом Всесоюзного комітету у справах вищої школи (ВКВШ), який створювався для контролю за викладанням у першу чергу суспільних наук, було переглянуто і розіслано по вузах обов'язкові програми і методичні розробки з «найскладніших» питань курсів, скоординовано діяльність навчально-методичних кабінетів, матеріали курсів стали пов'язуватися з «конкретними завданнями соціалістичного будівництва» тощо. Комітет рекомендував, щоб лєнінізм не вивчався як самостійне вчення у відриві від марксизму і історії партії, а історія партії не зводилася до історичних осіб та їх біографій. Під його керівництвом розроблялися ідеологічно зорієнтовані підручники з історії ВКП(б), політекономії та філософії, основних історичних навчальних курсів, причому ідеологічне втручання було характерним навіть у вивченні таких, здавалося б, віддалених у часі епох, як первісний лад або античність. Вихід у світ у 1938 році «Короткого курсу історії ВКП (б)» означав остаточне ствердження культу особи Й. Сталіна і перекручення наукового і об'єктивного висвітлення історичних явищ і подій з цілого ряду питань розвитку історичного процесу, мав величезне значення для організації засилля пропаганди марксизму-лєнінізму, у першу чергу – в історичній науці. На базі цього посібника з весняного семестру 1938/39 навчального року у всіх ВНЗ було введено курс «Основ марксизму-лєнінізму», для якого ВКВШ підготував новий навчальний план, розробив і надіслав до вузів тематичні плани лекцій, кандидатських мінімумів для аспірантів тощо. Усе це означало тотальний контроль «ідейно-теоретичного» рівня викладання і організації наукової роботи з соціально-економічних дисциплін.

У серпні 1939 року ЦК ВКП(б) і ВКВШ провели Всесоюзну нараду керівників кафедр марксизму-лєнінізму, на якій були розглянуті питання «поліпшення якості викладання суспільних наук і підвищення їх ролі у марксистсько-лєнінському вихованні кадрів» [3, с. 323].

Отже, історико-ретроспективний аналіз у рамках реалізації мети даного дослідження загальної нормативно-правової бази підготовки вчителів історії у вітчизняних ВНЗ у 30-х роках ХХ століття дав змогу сформулювати такі висновки:

- 1) у цей період була побудована чітка, структурована, уніфікована в усьому СРСР система загальної середньої і вищої освіти та розроблене її навчально-методичне забезпечення;
- 2) радянська освітня система була розрахована на широке залучення мас народу, ліквідацію безграмотності і підвищення рівня освіченості населення;

- 3) зростання потреб країни у висококваліфікованих кадрах учителів стимулювало увагу партії, уряду, галузевих наркомосів до покращення якості підготовки та збільшення кількості вчительства;
- 4) підготовка вчителів, а особливо – вчителів історії, знаходилася під жорстоким ідеологічним пресом партійних органів влади.

Література

1. Вища школа Української РСР за 50 років. Ч.І – 1917-1945 рр. – К.: Вид-во Київського ун-ту, 1967. – 395с.
2. Директивы ВКП(б) по вопросам просвещения: изд. 3-е. – М.-Л., 1931. – 621 с.
3. Історія Комуністичної партії Радянського Союзу. Том 4-й. – К., 1973. – 584 с.
4. КПРС в резолюціях і рішеннях з'їздів, конференцій і пленумів ЦК. Вид. 7-е. – К.: Держполітвидав УРСР, 1954. – 871 с.
5. Народне господарство УСРР. Статистичний довідник. – К., 1935. – С. 551-593.
6. Резолюції Всеукраїнських з'їздів Рад. – К.: Пролетар, 1932. – 787 с.

Кицько П.

Полтавський національний педагогічний університет імені В.Г. Короленка

УДК 373:796(4):[165.742] „715”

ПРОБЛЕМА ФІЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ В ЄВРОПЕЙСЬКИХ ШКОЛАХ ЕПОХИ ВІДРОДЖЕННЯ І РЕФОРМАЦІЇ

У статті розглядаються питання про ідеї та практику фізичного виховання в Європі епохи Відродження і Реформації. Увага зосереджена на гуманістичних школах, протестантських гімназіях та єзуїтських коледжах. Розглянуті труднощі та перші успіхи фізичного виховання у школах.

Ключові слова: гуманізм, Реформація, фізичне виховання, школа, коледж, гімназія, протестантизм, гімнастика, здоров'я, рухливі ігри.

Стаття касається вопросов об идеях и практике физического воспитания в Европе эпохи Возрождения и Реформации. Внимание сосредоточено на гуманистических школах, протестантских гимназиях и иезуитских колледжах. Рассмотрены трудности и первые успехи физического воспитания в школах.

Ключевые слова: гуманизм, Реформация, физическое воспитание, школа, колледж, гимназия, протестантизм, гимнастика, здоровье, подвижные игры.

The article deals with the ideas and practice of physical education in Europe of Renaissance and Reformation period. The attention is focussed on humanistic schools, protestant gymnasia and Jesuitic colleges. The difficulties and the first successes of physical education are considered.

Key words: humanism, Reformation, physical education, school, college, gymnasia, protestantism, gymnastica, health, mobile games.

Фізична культура і фізичне виховання особистості – одне з найцінніших надбань європейської цивілізації. Їх історія, що налічує багато століть, заслуговує на пильну увагу теоретиків та істориків педагогіки. Актуальність даного питання в Україні сьогодні зростає з огляду на наявність серйозних недоліків у фізичному вихованні молоді, унаслідок яких страждає здоров'я громадян, знижуються наші показники на міжнародних спортивних змаганнях.

Мета даної статті – дослідити той період історії європейського шкільництва, коли ідея фізичного виховання ще тільки починала входити у свідомість суспільства. Середньовічна школа, будучи консервативним інститутом, реагувала на неї вкрай повільно. Але досліджувана тема тим і цікава, що дозволяє прослідкувати процес, так би мовити, матеріалізації цієї ідеї, з'ясувати його складності та протиріччя, успіхи й невдачі, роль окремих ідейних течій і суспільних сил, які зробили внесок у реформування старої школи на нових засадах. В історії педагогіки дана тема не є абсолютно новою, вона відображена в загальних працях з історії освіти і педагогічної думки (З. Васильєва, О. Джуринський, Б. Корнетов, М. Левківський, О. Піскунов та інші), у монографіях і статтях з історії ренесансної педагогіки (Б. Год, О. Кудрявцев, Н. Рев'якіна та інші), у працях істориків фізичної культури та спорту (Л. Кун, В. Олимова, В. Столбов та інші). Проте у вітчизняній науці це питання досліджене недостатньо.

За часів Середньовіччя в Європі склалася система освіти, що включала три ступені: початкова школа, школа другого ступеня і вища школа (університет). Початкові школи поділялися на церковні (парафіяльні) і міські (світські). Школи другого ступеня – монастирські, соборні, деякі міські – доповнювалися першими коледжами і „факультетами мистецтв” університетів. На середину XVI століття, тобто в розглядуваний період, головними організаційними формами середньої освіти стали гімназії в Німеччині, коледжі у Франції та граматичні школи в Англії. Така система освітніх закладів діяла без особливих змін понад два століття [8, с. 76].

Середньовічна освіта повною мірою підпорядковувалась ідейному впливу християнської церкви. Школа покликана була готувати священослужителів (кліриків). Цим визначалася і її програма викладання. Однак уважалося, що для священницького стану необхідні також світські знання – „сім вільних мистецтв”, об'єднаних у тривіум (граматика, риторика, діалектика) і квадрівіум (арифметика, геометрія, астрономія та музика). На цьому, зокрема, наголошував Гуго Сен-Вікторський, знаний мислитель педагогіки XII століття, автор „Дидаскалікону”. У цьому творі, окрім цього, запропоноване головне педагогічне кредо середньовіччя: вихованню підлягає саме душа (а не тіло), це краща частина людини, що вирізняє її від тваринного світу. „Бо дух, приспаний плотськими

пристрастями, забуває про те, чим він був, і нічого іншого про себе не пам'ятає і ні у щось інше не вірить, як тільки у відчутне..." [5, с. 184]. Звідси впливав аскетизм у ставленні до тіла, його належало приборкувати, плоть умертвляти, аби вона не завдала шкоди духовності. До цього зводилися настанови церковних діячів XII – XIV століть Яколо Пасаванті, Катерини Сієнської, пани Інокентія III. Катерина Сієнська навіть померла, виснаживши себе тяжким постом заради любові до розіп'ятого Христа, а молодих дівчат закликала йти до монастиря, відмовитися від земних радостей, кохання і всіх тілесних задовольень [6, с. 29]. За часів Середньовіччя про вислів Ювенала „у здоровому тілі – здоровий дух”, схоже, було забуто, принаймні на офіційному рівні, і потрібен був час, аби італійський гуманіст Ф. Філельфо написав у діалозі „Про вигнання”: „Повір мені, душа в доброму стані тоді, коли в доброму стані тіло” [12, с. 33].

За таких обставин годі й казати про цілеспрямоване виховання („виховання тіла”) у середньовічних школах. Уся увага зосереджувалася на оволодінні мінімальним обсягом знань, необхідних для морального виховання істинного християнина. Жодних цілей професійної підготовки школа не ставила, підліток зазвичай отримував трудові навички безпосередньо на першому робочому місці. Про здоров'я дитини школа так само не дбала, навпаки, умови навчальних занять були далеко не ідеальними. Робочий день тривав надто довго (наприклад, у школі св. Павла в Лондоні вісім годин з перервою на обід), школярам доводилося багато заучувати напам'ять, зазубрювати латиною тексти, змісту яких часто не розуміли, заняття нерідко проводилися в сирих, темних приміщеннях – розсадниках інфекційних хвороб.

Проблемою була підготовка учительських кадрів. Нерідко до школи потрапляли випадкові люди, із фізичними й психічними вадами, які не мали елементарного уявлення про методику викладання. Конверсіні да Равенна, один із перших італійських педагогів-новаторів, залишив спогади про своє шкільне дитинство і навчання у Філіппіно да Луго, який славився жорстким поводженням із учнями. „Душа здригається від жорстоких і підступних злодіянь, що їх чинив цей кровожер... Один селянин віддав Філіппіно для навчання разом із нами восьмирічного хлопчика... Мовчу про те, як учитель бив і штурхав малюка. Одного разу той не зумів розповісти вірш псалму, Філіппіно побив його так, що кров заструмилася, і тим часом коли хлопчик гучно волав, він його зі зв'язаними ногами, оголеного... підвісив на рівні води в колодязі...” [7, с. 352].

Середньовічна школа була справді жорстокою до дитини і дитинства. Про це писали й інші гуманісти – М. Монтень, Еразм Роттердамський. Монтень порівнював школи з катівнями „Зайдіть у такий колеж під час занять, – писав він, – ви не почувєте нічого, окрім галасу школярів, яких

б'ють, і крику вчителів, що втрачали розум від гніву..." [10, с. 211]. Еразм у своїх творах неодноразово звертався до недоліків шкільної освіти саме з точки зору відсутності в ній піклування про здоров'я дитини, фізичне й моральне. Маленьких дітей, „...які ледве досягли чотирирічного віку, віддають у початкову школу, де сидить наставник – невіглас, неосвічений, а також із нестриманим характером, інколи навіть несповна розуму, часто лунатик або епілептик чи з хворобою шкіри..." [14, с. 275].

А чого варті були дикі шкільні звичаї – знущання над новачками, насильство, постійні бійки! Вони завдавали шкоду не меншу, ніж різки – тілесні покарання, узвичаєні шкільними статутами. Різка стала синонімом середньовічної школи, „жити під різкою” означала отримувати шкільну освіту. Уважалось, що тільки в такий спосіб можна домогтися слухняності та примусити дитину вчитися, при цьому забували, наскільки це калічить її душу і тіло. Еразм писав – а він знав про це із власного досвіду – що лють деяких учителів доходила до того, що вони, відкинувши різки, били руками, кулаками, чим попало, нерідко завдаючи тяжкі тілесні ушкодження [14, с. 279-280].

Отже, не слід шукати в середньовічній школі бодай будь-які форми фізичного виховання. Однак воно все ж таки існувало, тільки за її межами, у лоні сільської та міської народної фізичної культури. Ця культура, різноманітна й багатогранна, сформувалася і розвивалася впродовж багатьох століть європейської історії попри всі обмеження й заборони з боку церкви, без наукового обґрунтування і теорії. Кожен хлопчисько Середньовіччя із задоволенням брав участь у фізичних розвагах, що супроводжували сезонні свята, змагався з однолітками в бігу, стрибках, силовій боротьбі, метанні каменів тощо. Герой роману Ф. Рабле, Гаргантюа, добре вмів: плавати в річці, лазити по деревах, метати дротик, пересуватися поперечкою, тримаючись за неї руками, піднімати важкі речі, швидко бігати, стрибати через канави та огорожі, їздити верхи, боротися з однолітками, грати в м'яча. І навчився всьому цьому не від шкільних учителів – схоластів, а від Понократа, який уважав, що розвивати потрібно не лише розум, а й тілесні сили.

Ф. Рабле був гуманістом і оприлюднив у своєму творі нові віяння в педагогіці. Вони стали помітними з настанням епохи Відродження – часу, коли в свідомості передових мислителів на перший план виходять проблеми людини та її виховання. Пригадується досвід Античності з її культом тіла, гімназіями, олімпійськими іграми. Лейтмотивом педагогічних творів стає думка про необхідність всебічного, гармонійного виховання особистості.

Найяскравіше й послідовніше її висловлюють італійські мислителі. Вони ставили під сумнів головний догмат християнства – про одвічну зіпсованість людської природи першородним гріхом Адама та Єви.

Дж. Манетті, автор трактату „Про гідність і вищість людини” (1452 р.), усупереч церковним твердженням довів доцільність побудови, красу й силу людського тіла. Усе в людині створено гармонійно, тілесна форма слугує „чудовим помешканням душі”, кожний орган пристосовано Творцем до земної життєдіяльності. Напрошується висновок: тілом не варто нехтувати, його потрібно плекати, підтримувати, відтак – „виховувати”, і не меншою мірою, ніж душу.

Про необхідність і важливість „виховання тіла”, тобто фізичного виховання, говорили в своїх трактатах П.П. Верджеріо, М. Веджо, Е.С. Пікколоміні, Л.Б. Альберті та інші італійські гуманісти. „Подивіться, наскільки здоровіші хлоп’ята, виховані в селі [і звичні] до праці й сонця, порівняно з нашими, що росли в бездіяльності й не на відкритому повітрі... Такі вони бліденькі, худенькі, із темними кругами під очима, плаксиві. Тому необхідно привчати дітей до праці – як для того, щоби вони були міцнішими, так ще й задля того, аби не залишати їх у неробстві”, – зазначав Альберті [1, с. 154-155]. Він не мав жодного сумніву щодо корисності фізичного виховання для підтримання здоров’я, запобігання хвороб, трудової активності, бадьорості й доброго настрою людини.

Гуманісти вбачали у фізичних вправах кращу форму відпочинку від шкільних занять із метою успішного їх продовження. „Дітей не варто завжди віддавати науці та серйозним справам, і не треба покладати на них непомірний труд, від якого вони падали б знесилені й ... ремствуючи сприймали науку”, – зазначав Е.С. Пікколоміні [11, с. 219]. Він схвально ставився до гри в м’яча з ровесниками, вправ з обручами, інших ігор на свіжому повітрі. П.П. Верджеріо наводив приклади з античності: втомившись від розумової праці та громадянських справ, Авгур Сцевола полюбляв грати в м’яча, а Сціпін і Лелій віддавали перевагу прогулянкам по берегу моря. Корисними під час відпочинку від навчання, – уважав Верджері, – можуть бути не дуже важкі фізичні вправи – верхова їзда, піші прогулянки, рухливі ігри й змагання [3, с. 121].

Якщо запитати, як саме уявляли гуманісти фізичне виховання і які види фізичних вправ рекомендували молоді, то можна побачити, що їх програма не була тотожною античній, хоча антична традиція досить помітна: давньогрецьке п’ятиборство вважалося класикою. Окрім нього до програми ввійшли елементи лицарської підготовки та народної фізичної культури, ігри й розваги простого народу полюбляли й аристократи. За часів Середньовіччя набув популярності „футбол” – так назвемо численні різновиди гри з м’ячем – французький „суль”, англійський „херлінг”, італійський „кальчіо”. Іншою особливістю гуманістичного фізичного виховання було прагнення уникати тяжких і небезпечних для здоров’я дитини вправ, розумно дозувати навантаження. При запозиченні античного

досвіду перевага, як правило, надавалася афінському, а не спартанському вихованню.

Заслуговують на увагу міркування з приводу фізичного виховання найвидатнішого гуманіста XVI століття Еразма Роттердамського. Вони більш стримані порівняно з італійськими, „виховання душі” вважалося пріоритетним, а „виховання тіла” розумілося передусім як піклування про здоров’я дитини і прищепленням навичок здорового способу життя. „Адже ми не атлета формуємо, а філософа чи державного керманича, якому достатньо мати благополучне здоров’я, навіть якщо він не має тілесної сили, міцності Мілона” [14, с. 273]. Мілон – давньогрецький атлет, прославився неймовірною фізичною силою, міг підняти дорослого бика. Словом, це символ античного атлетизму. Хоча Еразм орієнтувався на філософів і державних діячів як об’єктів виховання, його міркування, безперечно поширюються на широке коло населення, пересічних європейців того часу. Справді, навіщо людині мати таку фізичну силу, прагнути до рекордів? Набагато доцільніше ростити дітей просто міцними і здоровими, вільними від шкідливих звичок, від „ненажерності та пияцтва, від постійних безсонних ночей, від бійок і ран, нарешті, від злоякісної корости...” [14, с. 273]. До речі, Монтень так само обурювався тим, що школярі в Парижі знайомляться з венеричними хворобами раніше, ніж з творами Аристотеля. Та й до вина вони призвичаювалися дуже рано. „За часів Середньовіччя в колежах випивак оковитої багато, а статuti визнавали право дружнього келиху для спокутування легкої провини, а також ритуала посвяти в братство школярів”, – зазначає Ф. Ар’єс [2, с. 321]. Хоча у XVI столітті зловживання алкоголем було суворо заборонено, це явище не зникло відразу, воно перемістилося зі шкіл у таверни. Тому і Еразм, і Монтень, інші гуманісти та лікарі в першу чергу наголошували на подоланні саме цих недоліків у вихованні, привчанні до гігієнічних правил, дотримання здорового способу життя, збереженні та зміцненні дитячого здоров’я.

Повертаючись до міркувань Еразма, наголосимо, що цей мислитель і педагог, богослов і „князь науки”, як його в той час називали, одним із перших встав на захист права дитини грати в різноманітні ігри, головне рухливі, фізичні, ті, що сприяють зміцненню здоров’я і не становлять небезпеки. Слід враховувати, що в суспільній думці не було однозначної відповіді на це питання. Церковні діячі апріорі засуджували всі види ігор як пережиток язичництва. Моралісти застерігали від шкоди для моральності, а власті побоювалися порушень порядку. Знаменно, що трактат Еразма „Про пристойність дитячих звичаїв” містить окремий розділ „Про гру”. Хоча на початку твору задекларовано три головні завдання виховання – християнська благочестивість, освіченість і вміння поводити себе у світських стосунках, автор неоднозначно дає зрозуміти,

що він не проти „виховання тіла” – це не в останню чергу рухливі ігри та розваги, які дають „насолоду і відпочинок від занять”. Серед ігор називаються м’яч, обруч, кульки, різноманітні стрибки – „... як сарана, обома ногами, поєднавши ноги, на одній нозі” тощо [15, с. 93]. Звичайно, ігри мають бути пристойними, гідними освіченої людини і доброго християнина. Навіть щось на зразок спортивної етики формулює гуманіст, посилаючись на моральні приписи апостола Павла, його улюбленого біблійного персонажа. Під час гри він радить ні з ким не сперечатися, краще поступитися перемогою, якщо вона призведе до лайки, не заперечувати рішення судді, не кричати, не битися, не завдавати фізичної шкоди супернику тощо. Загалом, словами апостола Павла, „... уся гіркота й пиха, і гнів, і крик, і лайка нехай відкинуті будуть вами разом із будь-якою люттю” [15, с. 93]. Цю тему Еразм продовжив у „Розмовах запросто”: герої оповідання „Хлопчачі розваги” умовляють учителя дозволити їм (очевидно, під час шкільної перерви) трохи погратися на свіжому повітрі... Учитель суворий, „на різки дивовижно швидкий”, але вони знаходять потрібний аргумент: адже ігри схвалював Квінтіліан, про якого той розповідав на уроці (йдеться про римського педагога, автора „Виховання оратора”). Ігри хлопчиків звичайні: біг наввипередки, змагання, хто на більшу відстань кине камінь, влучить у кільце тощо. Такий активний відпочинок, переконаний Еразм, сприяє успішному навчанню. А от плавання, кулачний бій, інші важкі й небезпечні вправи, на його думку, небезпечні й шкідливі.

Незважаючи на всі розбіжності, гуманісти епохи Відродження загалом схвально ставилися до ідеї фізичного виховання і, як могли, обґрунтовували його необхідність. До їх голосів приєднувалися натурфілософи й медики – ця галузь знань під впливом ренесансного духу значно активізувалася в останній третині XV – XVI століттях. Вони мали власні докази на користь „виховання тіла”, брали їх з античних трактатів, творів Авіценни, новітніх медико-біологічних розвідок і зробили багато, аби привернути увагу до проблеми здоров’я, профілактики, гігієни тощо. Особливо відзначимо трактат Дж. Меркуріале „Мистецтво гімнастики” (1569 р.), де стверджувалася необхідність гімнастичних вправ та ігор, різноманітних форм активного відпочинку для здоров’я та успішної життєдіяльності людини. Цікаво, що один із авторів літератури такого роду, Б. Платина, був учнем гуманістичної школи Вітторіно да Фельтре, і нашим наступним завданням буде розглянути, як усі ці ідеї, накопичені гуманістами, втілювалися в практику тогочасної школи.

Під гуманістичними школами ми розуміємо такі, що їх створили педагоги-гуманісти, переконані прихильники античної пайдеї, тобто всебічного, гармонійного виховання. Зрозуміло, що цей принцип було неможливо реалізувати в школі традиційного типу, тому доводилося

шукати підтримки освічених меценатів. Поява і діяльність таких шкіл в Італії припадає на першу половину XV століття і пов'язана з іменами Гаспаріно Барциці да Бергамо, Гуаріно Гуаріні да Верона і Вітторіно Рамбалодоні да Фельтре. У відомих нам документах відсутні дані про фізичне виховання в школі Барциці, але один факт дає підставу припустити, що вона таки мала місце: Л.Б. Альберті, взірець „універсальної людини”, науковець і спортсмен у тогочасному розумінні слова, навчався саме в цій школі, де здобув ґрунтовну фізичну підготовку. Найпопулярнішою з-поміж інших була школа Вітторіно да Фельтре – „Радісний дім”. Її досвід і особистість учителя стали предметом дослідження багатьох істориків педагогіки – М. Кореліна, У. Вудварда, Е. Гарена, Н. Рев'якіної та інших, а джерелами слугували здебільшого спогади учнів і сучасників. У 1423 р. маркіз Гонзага запросив учителя для виховання його дітей. Так виникла Мантуанська школа, гордість і окраса гуманістичної педагогіки.

На відміну від традиційної, у ній серйозна увага приділялася здоров'ю і фізичному вихованню дітей. Фізичні вправи чергувалися з навчальними предметами – мовою, літературою, математикою та географією. Перш за все педагог звертав увагу на фізичну форму дітей маркіза – огрядного Лудовіка та довжелезного, незграбного Карло. Упродовж кількох місяців за допомогою спеціальної дієти і вправ Вітторіно зумів усунути недоліки і все те, що їм сприяло. Лудовіко і Карло помітно вирівнялися, стали спритними, фізично розвинутими хлопцями, а вчитель тішився з того, як вони виглядають, і називав одного Гераклом, іншого – Ахіллою [4, с. 57].

Увесь їхній шкільний день був заповнений різноманітними заняттями, навчання чергувалося з активним відпочинком і фізичною працею. Будинок Гонзаги був розташований біля великої галявини, яка слугувала місцем військових вправ. Можливо, вона й стала шкільним спортивним майданчиком. У спогадах учнів серед позааудиторних занять називаються біг, стрибки, кидання диска, гра у м'яча, а також імпровізовані бої гладіаторів... М'яч Вітторіно вважав хоч і важкою справою, проте корисною, „...придатною для збереження здоров'я і, так би мовити, необхідною для того, щоб надати фігурі структурності й витонченості” [4, с. 366]. „Гладіаторські бої” були, здається, даниною античній традиції і водночас заміною лицарських турнірів. Вони швидше за все мали на меті нагадати учням про славне минуле Італії.

У заняттях фізично культурою брали участь усі 70 школярів „Радісного дому”, а Вітторіно виконував обов'язки наставника і тренера. Разом із хлопцями він бігав, стрибав і грав у „футбол”. В основу методики фізичного виховання, очевидно, було покладено універсальну формулу Псевдо-Плутарха „природа – дисципліна – вправи”. Природу учитель називав полем, яке обробляється за допомогою науки (методу) і вправ.

Вправи, вправлення гуманісти вважали необхідними і в розумовому, і в моральному, і в фізичному вихованні. Загалом Вітторіно визнавав природу кожної дитини, тобто її природні здібності, достатніми для виховання. Потрібно було тільки належним чином обробляти, культивувати їх, або досягти успіху. Дієвими засобами фізичного виховання учитель уважав ігри, прогулянки, екскурсії на лоно природи, а також раціональний режим харчування, сну, праці та відпочинку.

Підсумовуючи, варто сказати, що фізичний розвиток учнів Вітторіно не уявляв собі як щось самодостатнє: він був складовою гармонійного виховання „душі і тіла”. Діти маркіза Гонзага та інші учні Мантуанської школи отримували ґрунтовну освіту, яка поєднувалася з високою моральністю і гарною фізичною формою. Досвід Вітторіно привернув увагу педагогів Європи саме універсальністю виховного процесу та його значною результативністю.

Поряд із Вітторіно да Фельтре ідею фізичного виховання втілював у практиці своєї школи в Феррарі інший визначний педагог-гуманіст, Гуаріно да Верона. Спочатку він був вихователем нащадка династії д'Есте Леонелло, а згодом, коли останній одружився, відкрив власний навчальний заклад із пансіоном для багатих дітей. Гуаріно добре знав грецьку мову, тому в основу виховної програми поклав ідеї греків щодо культури тіла і профілактики захворювань. Спілкуючись зі своїм учнем Леонелло, учитель спрямовував його зусилля не лише на формування морально-соціальних якостей, необхідних для майбутнього правителя, державного діяча, а й на фізичне самовиховання. Рекомендований ним відпочинок складався в основному з різноманітних видів фізичної активності – гри в м'яча, полювання, плавання. Плавання вважалося особливо корисним, цінним не лише з прагматичної точки зору, але й з естетичного боку. У листі до Леонелло Гуаріно описує процес плавання як такий, що викликає задоволення, можливість відчути себе частиною природи. Так само й прості прогулянки на лоні природи, по берегах моря й річок – скільки в них радості, естетичних переживань! Отже, гуманіст пов'язував фізичне виховання з естетичним, і в цьому була особливість його підходу. Наукова діяльність засновника Феррарської школи включала знання не тільки в межах гуманітарних дисциплін, але й природничих, медичних, і це також важливо мати на увазі, коли ми оцінюємо його внесок у розвиток ідеології фізичного виховання. Серед учнів Гуаріно були й такі, хто продовжував роботу в цьому напрямі – знаний болонський медик Джокомо Манфреді, автор „Книги про людину”, трактата, в якому обґрунтовувалася думка про єдність тілесного і духовного здоров'я, і Гамотто Марціо, майбутній професор медицини Болонського й Падуанського університетів.

Про гуманістичні школи за межами Італії відомо значно менше. В Іспанії, Португалії гуманізм мав багато прихильників у педагогічному

середовищі. Тут виникли школи Ледесми, Ферули, Мартіра. Прикметно, що останній узяв за взірць „Радісний дім” Вітторино да Фельтре. Відтак є підстави припустити, що й фізичному вихованню в його школі надавалося значення. У XVI столітті гуманістичні ідеї розповсюджуються на північ від Альпійських гір, але тут вони мали певні особливості. Ідея „виховання тіла” за своїм значенням поступається „вихованню душі”. Як приклад можна навести школу св. Павла, створену англійським гуманістом Джоном Колетом. Тут було багато педагогічних інновацій – поділ на класи, поурочна система (замість традиційних лекцій і репетиторства), закріплення за кожним класом учителя, проте не маємо точних відомостей про фізичне виховання. Робочий день тривав 8 годин із двогодинною перервою на обід. Очевидно, діти таки грали в рухливі ігри, як хлопчики з оповідання Еразма, але тільки зі згоди учителя і за межами школи. Захист здоров’я і фізичний розвиток учнів не входив у компетенцію шкільної адміністрації.

Гуманістичні школи стали першими ластівками шкільної реформи, що назріла, але по-справжньому вона розпочалася за часів Реформації. У цей період саме на освітянській ниві проходила боротьба за уми і душі людей. Якщо гуманісти піддали чинну шкільну систему нищівній критиці, то церковні реформатори перевершили їх практичними ініціативами в царині шкільництва. Проте гуманістичний досвід не було забуто, і це стосується, зокрема, фізичного виховання.

Його значення добре усвідомлював Мартін Лютер. У своїх статтях, промовах, зверненнях він красномовно переконував громадськість, що школа повинна підготувати молодь до життя, відтак піклуватися про її здоров’я і фізичний розвиток. „Діти, – зазначав Лютер, – відчують потребу в тому, щоб побігати, пострибати, щось змайструвати. І було б не гоже забороняти їм те, до чого вони мають схильність. Чому б не створити такі школи, де все це заохочується?” [9, с. 171]. Реформатор підтримав такі спортивні види, як фехтування, боротьба, змагання на зразок лицарських ігор – усі вони, на його думку, не повинні залишатися дворянськими розвагами. Корисна й гімнастика, бо вправи „...дають тілу граціозні, сильні органи та зберігають його здоров’я” [13, с. 116]. Навіть ігри, що їх суворо забороняла церква, Лютер пропонував використати як засіб „виховання тіла”. Він також схвалював досвід стародавніх греків, які виховували дітей сильними тілом і духом, готовили до будь-якої діяльності.

Із діяльністю протестантських реформаторів пов’язане виникнення навчальних закладів нового типу – гімназій, які навіть своєю назвою свідчили про зв’язок з античною традицією виховання. Одним із теоретиків фізичного виховання був Йоахим Камераріус, директор Нюрнберзької гімназії, автор трактату „Діалог про гімнасії” (1525 р.). Учасники діалогу –

учень гімназії та незнайомиць (*hospes*) обговорюють тему фізичних вправ, їх доцільності в шкільному закладі. Незнайомець сумнівається в корисності таких уроків, оскільки незріле, ніжне тіло дитини може не витримати навантаження. Посилаючись на слова вчителя, хлопчик роз'яснює, що правильне „виховання тіла”, тобто фізичне виховання, вкрай необхідне, тому що „...душу не можна ані тримати в порядку, ані виховувати, якщо не подбати про тіло” [16]. Зі слів хлопчика ми також дізнаємося, що в Німеччині шкільні програми передбачали відродження античної практики п'ятиборства і плавання. Не заперечували викладачі гімназій і рухливі ігри (*motoria dicra*). У нас немає достовірних відомостей, наскільки повно реалізувалася окреслена Камераріусом програма, проте, поза сумнівом, початок було покладено. Народжувалась традиція протестантської фізичної культури, яка має сучасне продовження.

Від протестантів намагалися не відставати й єзуїти. Структура навчального процесу в коледжах (колегіях) свідчить, що вони враховували нові віяння й намагалися зробити все, щоб школа не викликала в дітей відразу. Навчання відбувалося у світлих, просторих приміщеннях, кожний клас мав свою кімнату. Тривалість навчального року не перевищувала 190 днів. Розклад передбачав вихідні дні, а у звичайні викладачі всіляко намагалися уникати перевтоми учнів. Вільний час школярі проводили на свіжому повітрі й дуже весело, у рухливих іграх, екскурсіях, катанні на човнах тощо.

Можна говорити й про більш цілеспрямоване фізичне виховання в єзуїтських школах. На гравюрах того часу зображено сцени шкільного життя і легко впізнати навчальні класи, бібліотеки, уроки танцю і партії гри в м'яча [11, с. 98]. Окрім того, у деяких колегіях викладали фехтування і навчали верховій їзді, однак це стосувалося дітей дворянства й знаті. За здоров'ям школярів пильнували лікарі, багато уваги приділялося гігієні тіла і навичкам здорового способу життя.

Варто сказати й про такий феномен європейського шкільництва, як братські школи. Найбільш відомою і педагогічно прогресивною була школа „чеських братів”, що виникла 1457 р. у результаті відгалуження братської общини від густів. Релігійно-християнське забарвлення ідеології не заважало „братам” прагнути до освіти і виховання дітей у новому дусі. Увага зверталася на тіло так само, як і на душу. І це зрозуміло: за спиною стояли досвід таборитів і традиція народної фізичної культури. Е.С. Пікколоміні, у свій час відвідавши Табір, був приємно вражений тим, що хлопчики та дівчатка були добре навчені плавати, стрибати, бігати, кидати камінь у ціль і на дальність, стріляти. Навчали цьому дорослі, як правило, в ігровій формі, супроводжуючи проповідями, співами, психологічним тренінгом. Не забудемо, що братські школи існували й в Україні, а досвід

„чеських братів” був урахований Я.А. Коменським, який сам виховувався, а потім працював в общині вчителем.

Отже, є підстави говорити про епоху Відродження і Реформації як надзвичайно важливий час в історії фізичного виховання. Гуманісти пробудили інтерес до „виховання тіла”, природознавці й медики його поглибили. Усе це відбувалося в умовах посилення уваги до дитини і дитинства, усвідомлення їх специфіки та необхідності правильного виховання. Церковні реформатори спробували перекласти ідеї фізичного виховання на мову реального шкільництва. Була визнана корисність гімнастики, танців, рухливих ігор, активного відпочинку на лоні природи. В езуїтських коледжах піклувалися про здоров'я дітей, прагнули створити раціональний режим праці та відпочинку. Проте ми не схильні перебільшувати досягнення цього періоду. Фізична культура ще не стала обов'язковим предметом шкільної програми. Потрібний був час, щоб заняття нею охопили масову школу. Однак початок було покладено, визначився вектор подальшого розвитку.

Література

1. Альберти Л.Б. О семье / Л.Б. Альберти // Образ человека в зеркале гуманизма: мыслители и педагоги эпохи Возрождения о формировании личности (XIV – XVII вв.). – М. : Изд-во УРАО, 1999. – С. 140 – 179.
2. Арьес Ф. Ребёнок и семейная жизнь при старом порядке / Ф. Арьес. – Екатеринбург : Изд-во Урал. ун-та, 1999. – 416 с.
3. Верджерно П.П. О благородных нравах и свободных науках / П.П. Верджерно // Образ человека в зеркале гуманизма: мыслители и педагоги эпохи Возрождения о формировании личности (XIV – XVII вв.). – М. : Изд-во УРАО, 1999. – С. 94-125.
4. Воспоминания учеников и современников о Витторино да Фельтре // Образ человека в зеркале гуманизма: мыслители и педагоги эпохи Возрождения о формировании личности (XIV – XVII вв.). – М. : Изд-во УРАО, 1999. – С. 366-378.
5. Гуго Сен-Викторский. Семь книг по истории педагогики : в 3-х т. – Т. 1 : Античность. Средневековье / Гуго Сен-Викторский. – М. : ТЦ Сфера, 2006. – 512 с.
6. Год Б.В. Виховання в епоху європейського Відродження (середина XIV – початок XVII ст.). / Б.В. Год. – Полтава : АСМІ, 2004. – 464 с.
7. Конверсини да Равенна Дж. Счёт жизни / Дж. Конверсини да Равенна // Образ человека в зеркале гуманизма: мыслители и педагоги эпохи Возрождения о формировании личности (XIV – XVII вв.). – М. : Изд-во УРАО, 1999. – С. 352-356.
8. Корнетов Г.Б. История педагогики : введение в курс “История образования и педагогической мысли” : [учеб. пособ.] / Г.Б. Корнетов. – М. : Изд-во УРАО, 2002. – 268 с.
9. Лютер М. К советникам всех городов земли немецкой. О том, что им надлежит учреждать и поддерживать христианские школы / Мартин Лютер // Время

- молчання прошло : [избранные сочинения (1520 – 1526 гг.)]. – Харьков : Око, 1922. – С. 155-180.
10. Монтень М. Опыты. Книга первая / М. Монтень. – М. ; Л. : Изд-во АН СССР, 1958. – 526 с.
 11. Пикколомини Э.С. О воспитании детей / Э.С. Пикколомини // Образ человека в зеркале гуманизма: мыслители и педагоги эпохи Возрождения о формировании личности (XIV – XVII вв.). – М. : Изд-во УРАО, 1999. – С. 215-223.
 12. Ревякина Н.В. Проблемы человека в итальянском гуманизме второй половины XIV – первой половины XVв. / Н.В. Ревякина. – М. : Наука, 1997. – 271 с.
 13. Савина Е.Л. Политика реформации в области образования / Е.Л. Савина // Возрождение и гуманизм : образование, искусство. – Иваново : Изд-во Иванов. ун-та, 1991. – С. 113 – 121.
 14. Эразм Роттердамский. О воспитании детей / Эразм Роттердамский // Образ человека в зеркале гуманизма: мыслители и педагоги эпохи Возрождения о формировании личности (XIV – XVII вв.). – М. : Изд-во УРАО, 1999. – С. 246-296.
 15. Эразм Роттердамский. О приличии детских нравов / Эразм Роттердамский // Педагогика. – 1995. – № 4. – С. 82-94.
 16. Camerarius I. Dialogus de gimnasiis / Joachim Camerarius [Электронный ресурс] – Режим доступа : [http // www.uni-manheim.de / mateo / camena / camer 3 / te 01. html](http://www.uni-manheim.de/mateo/camena/camer3/te01.html)

Лях О.

– вчитель англійської мови Билбасівської ЗОШ І–ІІІ ступенів

УДК 37.035.6 „19”

ПОНЯТТЯ ІНТЕРНАЦІОНАЛЬНОГО ВИХОВАННЯ У РАДЯНСЬКІЙ ПЕДАГОГІЦІ (70–80-ТІ РОКИ ХХ СТ.)

У статті розглядається поняття інтернаціонального виховання у радянській педагогіці у 70-80-ті роки ХХ ст., висвітлені його завдання і форми. Світові події на межі століть зробили нагальною проблему інтернаціонального виховання, тому воно потребує детального вивчення. У 70-80-ті роки ХХ ст. інтернаціональне виховання було важливою складовою комуністичного виховання. Воно передбачало формування й розвиток почуття дружби й солідарності між народами, що ґрунтуються на повазі до людей усіх національностей, на знаннях їхньої культури. Інтернаціональне виховання у школі відбувалося під час вивчення усіх навчальних предметів і у позаурочній діяльності. Підкреслюється особлива роль уроків іноземної мови та КІДів в інтернаціональному вихованні учнівської молоді.

Ключові слова: *інтернаціональне виховання, солідарність, інтернаціоналізм, КІД (клуб інтернаціональної дружби).*

Лях О.

– учитель английского языка Былбасовской ЗОШ I–III ступеней

**ПОНЯТИЕ ИНТЕРНАЦИОНАЛЬНОГО ВОСПИТАНИЯ В
СОВЕТСКОЙ ПЕДАГОГИКЕ (70–80-е ГОДЫ XX ВЕКА)**

В статье рассматривается понятие интернационального воспитания в советской педагогике в 70-80-х годах XX в., раскрываются его задачи и формы. В 70-80-е годы XX в. интернациональное воспитание было важной составляющей коммунистического воспитания и предусматривало формирование и развитие чувства дружбы и солидарности между народами. Интернациональное воспитание в школе осуществлялось при изучении школьных предметов и во внеурочной деятельности.

Ключевые слова: интернациональное воспитание, солидарность, интернационализм, КИД (клуб интернациональной дружбы).

Lyakh O.

– the teacher of the English language of school of Bylbasivka of the I–III stages

**THE NOTION OF THE INTERNATIONAL EDUCATION IN THE
SOVIET THEORY OF EDUCATION IN 70-80th YEARS OF THE XXth
CENTURY**

The notion of the international education in the soviet theory of education in 70-80th years of the XXth century, its tasks and forms are considered in the article. In 70-80th years of the XXth century the international education was the important part of the communist up-bringing. The international education in schools was being fulfilled during the lessons and out-of-class activities.

Key words: international education, solidarity, internationalism, CIF (club of the international friendship).

Постановка проблеми у загальному її вигляді та її зв'язок з важливими науковими чи практичними завданнями. У зв'язку з планетарними політичними змінами відбуваються важливі зміни і у вихованні. Зокрема, вирости масштаби виховання у дусі миру. Події 1990-х років поклали початок новому етапу у розвитку відносин суверенної України з іншими державами: з одного боку, з державами Західної Європи, Америки, Азії, з іншого, – з колишніми республіками СРСР. Отже, нагальною стала проблема інтернаціонального виховання підростаючого покоління.

Аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання проблеми, і на які спирається автор, виділення невирішених раніше частин загальної проблеми, котрим присвячується означена стаття. Проблеми інтернаціонального виховання активно розроблялися у педагогічній теорії 70–80-х років XX ст. У цей час цілком устійнилося саме поняття „інтернаціональне виховання”,

визначені його завдання, зміст, форми і методи. Зокрема, цьому присвятили свої праці Л.Бабишин, І.Верба, В.Заслуженюк, В.Колесник, О.Опаленик та ін. У сучасній педагогічній літературі цій проблемі приділяють увагу В.Бойченко, Ф.Боровський, І.Дзюба, В.Присакар, П.Степанов. Зокрема, вони розглядають шляхи і методи удосконалення міжнаціональних відносин школярів у процесі навчальної та позакласної роботи в школі, теоретичні і практичні аспекти виховання у школярів культури міжнаціонального спілкування, міжетнічної толерантності. Отже, дослідники намагаються дослідити окремі аспекти інтернаціонального виховання. Що стосується самого терміна, то він не використовується сучасними дослідниками. Втім у контексті європейської інтеграції проблема інтернаціонального виховання набуває актуальності і її слід вирішувати комплексно, у зв'язку з іншими напрямками виховання.

Формулювання цілей статті (постановка завдання). Метою статті є дослідження поняття інтернаціонального виховання у розумінні радянських педагогів 70–80-х років ХХ ст., оскільки саме у ці часи відбулося становлення системи інтернаціонального виховання підростаючого покоління.

Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів. У самому загальному значенні інтернаціональне виховання (від лат. *inter* – між і *natio* – народ) передбачає формування й розвиток почуття дружби між народами та поваги до людей усіх національностей. Необхідність інтернаціонального виховання молоді зумовлюється всім ходом розвитку країни, її міжнародним становищем, потребами боротьби з шовінізмом, расизмом, космополітизмом.

Сьогодні термін „інтернаціональне виховання” практично не вживається. Можливо, це пов'язано з тим ідеологічним відтінком, якого воно набуло на межі 1970–80-х років. Дійсно, в умовах моноідеологічної доктрини вирішення завдань інтернаціонального виховання набуло декларативно-догматичного характеру, носило яскраво виражену політичну спрямованість.

Втім у теоретичній розробці і практичній реалізації завдань інтернаціонального виховання були позитивні досягнення. Вважаємо, що ці досягнення варто вивчити, проаналізувати і створити цілісну систему сучасного інтернаціонального виховання.

Як вже зазначалося, інтернаціональне виховання учнів у радянській школі носило яскраво виражену політичну спрямованість і здійснювалося на основі марксистсько-ленінського вчення про пролетарський інтернаціоналізм. Зокрема, у доповіді Л.Брежнєва ХХVI з'їзду КПРС (1981 р.) було поставлене завдання „виховувати трудящих у дусі радянського патріотизму та соціалістичного інтернаціоналізму, гордого

почуття приналежності єдиній Великій Радянській Батьківщині [3, с. 57]. При цьому соціалістичний інтернаціоналізм розумівся як братерська солідарність між трудящими різних країн. Основою солідарності була дружба, єдність та згуртованість на основі марксизму-ленінізму, товариська взаємодопомога та підтримка. Вона ґрунтувалася на принципах поваги державного суверенітету, самостійності та незалежності кожної держави; добровільності, рівноправ'я та рівної відповідальності при виконанні інтернаціонального обов'язку; поєднання патріотизму та інтернаціоналізму, національних та інтернаціональних інтересів; боротьби з націоналізмом та шовінізмом; поваги національних почуттів та гідності інших народів.

З огляду на це висувалося завдання організації у навчально-виховних закладах науково обґрунтованої системи діяльності, спрямованої на забезпечення глибокого засвоєння школярами ідей та принципів соціалістичного інтернаціоналізму, на перетворення їх на глибоке переконання і норму поведінки [4].

Інтернаціональне виховання в радянській школі було органічною складовою комуністичного виховання молоді. Основними завданнями **його** у радянській школі були:

- виховання почуття любові до єдиної для всіх радянських народів соціалістичної Батьківщині – СРСР;
- виховання молоді на революційних, бойових та трудових традиціях радянського народу нашої країни, нетерпимості до національної та расової неприязні;
- формування комуністичної свідомості молоді, підвищення її трудової активності, готовності у будь-яку хвилину стати на захист незалежності своєї багатонаціональної Батьківщини та країн соціалістичної співдружності;
- виховання молоді у дусі братської солідарності з трудящими соціалістичних країн, з усіма народами, в дусі пролетарського інтернаціоналізму, непримиримості до ворогів комунізму, справи миру та свободи [2].

Як бачимо, інтернаціональне виховання трактувалося досить широко – від почуття любові до народів єдиної держави, якою на той час був СРСР, до солідарності з народами зарубіжних країн. При цьому передбачалося, що різні народи світу повинні були об'єднуватися на основі непримиримості до ворогів комунізму, справи миру та свободи.

Дослідники вважали, що важливими умовами інтернаціонального виховання є: зацікавленість у ньому всього учнівського колективу, комплексне використання усіх засобів та методів виховної роботи для підвищення рівня патріотичної та інтернаціональної свідомості учнів, опора на революційні, героїчні традиції старшого покоління та залучення

учнів до активної суспільно-корисної діяльності, науково обгрунтоване суспільне регулювання вільного часу учнів [4].

Інтернаціональне виховання починалося у дошкільні роки, коли діти знайомилися з життям різних народів, вчилися розуміти й поважати їхні звичаї, традиції, літературу, мистецтво й культуру. Продовжувалося інтернаціональне виховання у школі, при цьому воно пронизувало весь навчально-виховний процес. Зокрема, великий потенціал інтернаціонального виховання мали уроки історії, географії, літератури, іноземних мов.

Особливу роль в інтернаціональному вихованні школярів відігравали уроки іноземних мов. Вивчення й опанування іноземних мов є важливим засобом встановлення інтернаціональних зв'язків між народами, сприяє зміцненню дружби та взаєморозуміння між народами, вихованню інтернаціоналістських почуттів і переконань. Так, вивчаючи іноземну мову, учні дістають інформацію про життя народу тієї чи іншої країни, про його побут, культуру, історію, географію, традиції та звичаї. Знання іноземної мови заохочує учнів до встановлення зв'язків з ровесниками з інших країн, дитячими демократичними організаціями, діями молодіжного, комуністичного і робітничого руху, що, в свою чергу, сприяє виробленню в учнів серйозного, відповідального ставлення до вивчення мови [1, с. 94].

Інтернаціональне виховання учнівської молоді здійснювалося не тільки на уроках, але і в позаурочній, позашкільній роботі, простежувалося у діяльності піонерської та комсомольської організацій. Створювалися музеї, наукові товариства, гуртки, клуби інтернаціональної дружби, проводилися читацькі конференції, диспути, зустрічі з письменниками, художниками, композиторами, екскурсії та ін. [4].

Велику роботу по інтернаціональному вихованню проводили клуби інтернаціональної дружби. КІД – це добровільна організація, метою якої було налагодження контактів з однолітками з союзних республік та країн усього світу. Керівниками КІДів зазвичай були вчителі іноземних мов. Учасники клубів проводили вечори, конференції, активно займалися листуванням з однолітками з різних країн. З розпадом СРСР більшість клубів припинили своє існування, але зараз у школах України відновлюються КІДи, які здійснюють інтернаціональне виховання у позаурочній діяльності.

Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок у даному напрямі. Аналіз літературних джерел засвідчив, що інтернаціональне виховання передбачало виховання у душі солідарності і дружби між народами світу. Воно мало досить розгалужену систему і простежувалося і у навчальному процесі, і у позаурочній діяльності.

Вважаємо за необхідне подальше всебічне дослідження цієї проблеми для відродження інтернаціонального виховання як частини національного виховання у сучасних українських школах.

Література

1. Заслуженюк В.С. Інтернаціональне виховання в школі. / Володимир Степанович Заслуженюк. – К. : Радянська школа, 1975. – 142 с.
2. Лебедев Г.П. Интернациональное воспитание учащихся в процессе теоретического обучения. / Лебедев Геннадій Павлович. – М. : Высшая школа, 1971. – 64 с.
3. Материалы XXVI съезда КПСС / [текст]. – М. : Политиздат, 1981. – 223 с.
4. Мухаммедов М.А. Интернациональное и патриотическое воспитание учащихся: учеб. пособие. / Мавия Алиуллович Мухаммедов – Казань : КГПИ, 1981. – 112 с.

Семеновська Л.

Полтавський національний педагогічний університет імені В.Г. Короленка

РОЗВИТОК СИСТЕМИ ПОЛІТЕХНІЧНОЇ ОСВІТИ УЧНІВ У ДІЯЛЬНОСТІ ЗАГАЛЬНООСВІТНІХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ УКРАЇНИ (1937-1953 РР.)

Узагальнено досвід реалізації ідеї політехнізму в діяльності загальноосвітніх навчальних закладів України (1937-1953 рр.). Аналіз проблеми здійснено в контексті розвитку складових системи політехнічної освіти школярів: політехнічний принцип у навчанні основ наук, трудове політехнічне навчання, виробничі екскурсії, позакласна робота з техніки та агробіології, суспільно корисна праця учнів.

Ключові слова: загальноосвітні навчальні заклади, політехнічна освіта, політехнічне навчання, трудова діяльність, виробництво, промисловість, сільське господарство.

Семеновская Л.

РАЗВИТИЕ СИСТЕМЫ ПОЛИТЕХНИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ УЧАЩИХСЯ В ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ЗАВЕДЕНИЙ УКРАИНЫ (1937-1953 ГГ.)

Обобщен опыт реализации идеи политехнизма в деятельности общеобразовательных учебных заведений Украины (1937-1953 гг.). Анализ проблемы осуществлен в контексте развития составляющих системы политехнического образования школьников: политехнический принцип в обучении основам наук, трудовое политехническое обучение, производственные экскурсии, внеклассная работа в области техники и агробиологии, общественно полезный труд учеников.

Ключевые слова: общеобразовательные учебные заведения, политехническое образование, политехническое обучение, трудовая деятельность, производство, промышленность, сельское хозяйство.

*Semenovskaya L.***DEVELOPMENT OF SYSTEM OF POLYTECHNIC EDUCATION OF PUPILS IN THE ACTIVITY OF GENERAL EDUCATIONAL ESTABLISHMENTS OF UKRAINE (1937-1953)**

The experience of realisation of polytechnic idea in the activity of general educational establishments of Ukraine (1937-1953) is generalised. The analysis of the problem is carried out in the context of development of components of the system of polytechnic education of school pupils: polytechnic principle in studying of bases of sciences, labour polytechnic studies, production excursions, extracurricular work in technique and agrobiolgy, pupils' publicly useful work.

Keywords: *general educational establishments, polytechnic education, polytechnic studies, labour activity, production, industry, agriculture.*

Постановка проблеми. Сучасні соціально-економічні трансформації, зближення науки й виробництва, запровадження інноваційних технологій зумовлюють необхідність глибоких якісних змін у системі політехнічної підготовки підростаючого покоління. Перед національною системою освіти постає завдання сформуванню новий тип фахівця-універсала, який не лише добре обізнаний із сучасною технікою та технологією, але й володіє високим рівнем інформаційної, підприємницької культури, здатний до творчості, розумного ризику та свідомого аналізу власної продуктивної (перетворювальної) діяльності. У зв'язку з цим особливої актуальності набуває питання забезпечення політехнічної спрямованості усього навчально-виховного процесу загальноосвітньої школи.

Виходячи із загальноновизнаного наукового положення – творче використання здобутків минулого значною мірою сприяє ефективному удосконаленню сучасної педагогічної практики, вважаємо за доцільне в нашій статті здійснити аналіз реалізації ідеї політехнізму в шкільній освіті України, зосередивши увагу на історичному періоді 1937-1953 рр., який є унікальним за характером розвитку означеної проблеми і водночас найменш дослідженим в історико-педагогічній науці.

Аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми. Узагальнення досвіду політехнічної освіти школярів означеного періоду здійснено в роботах, присвячених питанням становлення вітчизняної педагогічної думки (М. Константинов, Ф. Корольов, М. Кузін, Е. Мединский, З. Равкін); генези українського шкільництва (А. Бондар, М. Гриценко, Н. Дем'яненко, В. Майборода, В. Курило, Б. Ступарик, О. Сухомлинська, М. Ярмаченко); розвитку системи трудового виховання й політехнічної освіти (Е. Аблаєв, А. Вихрущ, В. Борисов, С. Дем'янчук, С. Журавель, Н. Калініченко, В. Кухарський, С. Литвинов, В. Мадзігон, М. Ніжинський, Г. Терещук, Д. Сергієнко, В. Сипченко, В. Струманський, Д. Тхоржевський, С. Черняк, Т. Яркіна).

Виклад основного матеріалу дослідження. Вивчення архівних матеріалів дає підстави стверджувати, що в 1937 р. було визнано такі «основні компоненти політехнічної освіти: 1) викладання предметів природничо-математичного циклу на основі зв'язку теорії з практикою; 2) трудове політехнічне навчання; 3) екскурсії на виробництво та створення політехнічних музеїв; 4) суспільно-виробнича праця школярів; 5) широке розповсюдження дитячої самодіяльності в галузі техніки та дитячого винахідництва» [1, арк.105].

Політехнічний принцип у навчанні основам наук. Учителі фізики, хімії, біології, географії, креслення, математики здійснювали творчі пошуки з метою забезпечення зв'язку між викладанням предметів і практикою соціально-економічного зростання країни, найбільш вагомим технічними досягненнями, діяльністю видатних вітчизняних учених та науково-технічних діячів. У цьому відношенні значний інтерес становить досвід київського вчителя М. Розенберга щодо вивчення науково-технічних основ авіації на уроках фізики. Викладачі математики використовували складання задач на конкретному матеріалі. Фактичні дані вони брали із життя місцевого колгоспу, найближчих заводів і фабрик. На уроках хімії учні ознайомлювалися із хімічним виробництвом, засвоювали способи протихімічного захисту. На уроках біології значна увага приділялася демонстрації досягнень і перспектив розвитку тваринництва в зв'язку із новими завданнями промислово-економічного зростання [6, с. 36-49].

Творчо спрямовані вчителі прагнули педагогічно доцільної організації мінімуму лабораторних робіт. Крім цього, вони вимагали від учнів користуватися приладами й проводити досліди під час відповіді, а також у ході повторення вивченого матеріалу. Так, при вирішенні фізичних завдань учні залучалися до проведення дослідів, експериментів різного ступеню складності, отримували навички використання таблиць і довідників. Викладач фізики І. Різник підкреслював: «...задачі з експериментом допомагають використовувати теоретичні знання до вирішення практичних життєвих питань, дають учням певну практичну підготовку» [7, с. 75].

У результаті плідної роботи Навчально-методичної ради Наркомосу УРСР на початку 1940-1941 н. р. були розроблені нові навчальні плани й тимчасові програми. Передбачалося введення ручної праці в 1-4 класах; обов'язкового мінімуму практичних занять із предметів природничо-математичного циклу; збільшення кількості виробничих екскурсій і практичних занять із сільського господарства; посилення у програмах та підручниках питань практичного застосування тієї чи іншої науки у виробництві, оборонній промисловості, побуті. Реалізація програм була призупинена початком війни.

У перші післявоєнні роки навчальні плани і програми не зазнали суттєвих змін. Вони мали значні недоліки, хоча й забезпечували певну

підготовку школярів у сфері виробництва. С. Шабалов, приміром, характеризує знання, уміння та навички, отримані учнями в процесі вивчення навчальних предметів, відзначав, що у змісті навчальних предметів були «окремі технологічні включення», крім цього, існувала певна кількість питань, безпосередньо пов'язаних із технікою (приміром, двигун внутрішнього згорання, електромотор). Утім, на думку вченого, для розв'язання завдань політехнічної освіти в контексті посилення завдання підготовки випускників до практичної діяльності необхідним було введення низки технологічних тем в навчальні програми або започаткування нових навчальних предметів [8, с. 452].

Упродовж 1945-1952 рр. до навчальних програм з фізики, хімії, біології вносилися лише невеликі зміни й доповнення, які не мали безпосереднього зв'язку із завданнями політехнічної освіти. Приміром, у 1948 р. було введено нові програми з фізики та біології для 5-8 кл. У них поряд із завданням засвоєння учнями теоретичного матеріалу значна увага приділялася проведенню практичних робіт пов'язаних із промисловістю та сільським господарством. Підкреслювалася важливість показу вчителями застосування наукових законів і положень в науково-технічному розвитку суспільства, набуття учнями практичних навичок самостійної роботи на природі, пришкольній ділянці, в колгоспі та радгоспі. Отже, незважаючи на суттєві недоліки навчальних програм (спрямованість на формування комуністичного світогляду, перебільшення ролі людини в природі, недостатня увага до наукових здобутків зарубіжних учених), вони все ж таки передбачали певні можливості для реалізації політехнічної освіти у викладанні предметів природничо-математичного циклу.

Розв'язанню завдань політехнічної підготовки сприяла також робота шкіл спрямована на подолання проблеми формалізму в навчанні. Протягом декількох післявоєнних років це питання було в центрі уваги педагогів-учених та вчителів-практиків. Одним із ефективних шляхів його розв'язання визнавалося широке використання наочності. У зв'язку з цим особлива увага приділялася проведенню дослідів, експериментів; використанню схем, таблиць, діаграм, креслень, моделей; демонстрації пристроїв, установок, механізмів у дії; виконанню практичних і лабораторних робіт; організації роботи на пришкольніх ділянках та прилеглий місцевості; вирішенню і складанню задач із прикладним змістом; виконанню домашніх завдань практичного характеру із наступним колективним обговоренням результатів. У досвіді кращих шкіл та вчителів така постановка навчання досягала значних успіхів щодо реалізації завдань політехнічної освіти у викладанні основ наук. Утім у широкій практиці загальноосвітніх навчальних закладів використання цих здобутків було не достатнім. Крім того, в умовах розбудови всезагального семирічного навчання, коли окреслилася перспектива залучення більшої кількості випускників шкіл до практичної

діяльності, цей досвід вже не задовольняв у повній мірі сучасні потреби народного господарства у кваліфікованих робітниках.

Трудове політехнічне навчання. Після відміни трудового навчання як самостійного навчального предмету (1937 р.) єдиним носієм трудових знань, умінь та навичок стали уроки фізики, хімії, біології, математики, а також позакласна робота в галузі техніки та агробіології. Аналіз навчальних програм дисциплін природничо-математичного циклу 1937-1941 рр. доводить, що у них було закладено певні можливості для відповідної роботи. Приміром, у програмах початкової школи можна знайти вказівки щодо прищеплення учням найпростіших практичних умінь та навичок: використовувати при вирішенні задач з арифметики елементів рахівництва та бухгалтерського обліку. Велика увага приділялася роботі з найпростішими землемірними інструментами, виготовленню саморобних наочних посібників. У програмі з природознавства передбачалося проведення дослідів на пришкольніх ділянках, виконання літніх завдань із вирощування рослин. Програми з хімії містили перелік найпростіших умінь та навичок, яких повинні були набути учні в процесі виконання лабораторних робіт.

Найбільші можливості для реалізації завдань трудового навчання містили програми з біології. У них було уточнено мінімум обов'язкових лабораторних робіт; підкреслювалася важливість організації спостережень за природою, роботи школярів у живому куточку, дослідних робіт на пришкольніх ділянках. У навчальних програмах ставилося завдання навчити школярів «свідомо використовувати знання, отримані при вивченні біології, у сільськогосподарській практиці». На викладачів біології покладался обов'язок «організувати навчальну сільськогосподарську працю на пришкольній ділянці» [3, с. 4]. Наприклад, для проведення екскурсій і дослідних робіт у 5 кл. приділялося 12 годин навчального часу, в 6 кл. – 8 годин.

Згідно з наказом Наркомосу РСФСР «Про заходи щодо покращення роботи сільської середньої школи» (№ 1260 від 26 серпня 1940 р.) було внесено суттєві корективи до навчальних програм сільських середніх шкіл. У зв'язку з вивченням біології і хімії вносилися практичні заняття: підготовка ґрунту, вивчення впливу різної площі живлення на розвиток рослин; вплив підживлення, світла, яровизації; вирощування овочевих, технічних, плодово-ягідних культур; боротьба із шкідниками сільського господарства; догляд за молодняком; вивчення добрив і хімічних засобів боротьби з хворобами рослин. У курсі фізики передбачалося практичне знайомство з принципами побудови сільськогосподарських машин, колгоспною електростанцією, в математиці – прийоми вимірювання площі та об'єму, вміння використовувати рахівницю; знайомство з колгоспним обліком і розрахунками; в кресленні – виконання креслення колгоспного поля, плану села, нескладних колгоспних будівель.

Упродовж 1945-1953 рр. реалізація елементів трудової діяльності в шкільній освіті не змінилася й здійснювалася в контексті викладання предметів природничо-математичного циклу, а також у позакласній роботі як опосередкованих носіях трудового навчання.

Виробничі екскурсії. Певна система виробничих екскурсій була закладена у шкільних програмах, які діяли в довоєнні роки. У програмі початкової школи з природознавства (1937 р.) зазначалося, що в 2 кл. передбачено 5-6 годин екскурсій на город, в сад, на скотний двір колгоспу або радгоспу, в поле з метою спостереження за культурними рослинами та сільськогосподарськими роботами. У 3 кл. планувалися екскурсії на одну з місцевих розробок корисних копалин або цегляний завод. Вказівки на обов'язковий мінімум екскурсій виробничого характеру включалися й до наступних видань програми початкових класів. У програмі з фізики за 1938 р. зазначалося, що «екскурсії мають велике значення у справі викладання і за ними затверджується певний час, який викладачі зобов'язані використовувати за призначенням, змінюючи, у випадку необхідності, в залежності від місцевих умов теми екскурсій» [4, с. 4]. У 6 кл. на екскурсії відводилося за програмою 4 години, у 7 кл. – 5 годин, у 8 кл. – 3 години, 9 кл. – 3 години, 10 кл. – 5 годин. У програмах з хімії вказувалося, що кожна школа повинна включити до плану своєї роботи екскурсії на хімічні виробництва в залежності від місцевих умов. Від викладачів біології програма вимагала проведення низки екскурсій на сільськогосподарське виробництво.

Таким чином, проведене дослідження переконує, що загальноосвітні навчальні заклади мали певний досвід використання екскурсій для ознайомлення школярів із промисловим і особливо сільським господарством. Виробничі екскурсії здійснювалися на поля, тваринницькі ферми, машинно-тракторні бригади, селекційні, телефонні й електричні станції тощо. У міських школах проводилися екскурсії на промислові підприємства (металургійні, машинобудівні заводи, паровозні та вагоноремонтні депо, текстильні фабрики). Утім, доцільно все ж таки підкреслити, що такі виробничі екскурсії в цей час були недостатньо поширені.

У післявоєнні роки, коли на передній план висувається завдання підготовки випускників до навчання у вишах і технікумах, кількість виробничих екскурсій у зв'язку з вивченням фізики, біології та хімії зростає. Водночас дещо зменшується обсяг суспільно-корисної праці учнів, здебільшого це виявилось в міських школах.

Програми початкової школи як і раніше містили перелік екскурсій на природу та сільськогосподарське виробництво. Велика увага виробничим екскурсіям приділялася в програмі з фізики: «Екскурсії з фізики є суттєвою ланкою в загальній системі навчання, мають займати належне їм місце. Розуміння теоретичного використання фізики буде недостатнім, якщо учні не

ознайомляться на екскурсіях з машинами, апаратами, різними установками, спорудами і т. д.» [5, с. 4]. Увага вчителя акцентувалася на те, що в програмі не зазначені години на проведення екскурсій, тому вони проводяться, як правило, в позаурочний час. Програма передбачала такі типові об'єкти екскурсій: фабрично-заводські підприємства, електростанції, залізничні депо, трамвайні депо, порт, МТС, усі види електрифікованих сільськогосподарських робіт, млин, метеорологічна станція, електроосвітлювальна та отоплювальна система споруди тощо. Програма з хімії поряд із екскурсіями на великі хімічні заводи рекомендувала проводити виробничі екскурсії і на дрібні хімічні підприємства, де існує можливість більш наочно показати учням різні технологічні процеси.

Таким чином, у досліджуваній період значного розвитку набули екскурсії учнів на промислове й сільськогосподарське виробництво. Водночас зауважимо, що у програмах їх рекомендувалося проводити в позакласний час, а це, у свою чергу, зумовлювало загострення проблеми навчального перевантаження школярів.

Позакласна робота з техніки та агробіології. У зв'язку з відміною викладання праці в школі позакласна робота з техніки та агробіології брала на себе чисельні функції цього предмету в здійсненні трудового політехнічного навчання школярів. Так, у програмі початкової школи зазначалося: «Надзвичайно суттєвою особливістю вивчення живої природи є необхідність ведення таких спостережень, які не вкладаються у відведений для засвоєння програми навчальний час... ось чому необхідна організація учнів у гуртках юних натуралістів, юних дослідників, робота яких є важливою складовою частиною роботи з природознавства» [2, с. 63]. Програма з хімії рекомендувала організацію хімічних гуртків та читання науково-популярної літератури з хімії. На викладачів біології покладалося завдання «стимулювати позакласну роботу шляхом організації роботи гуртків юних натуралістів, дослідників (рослинників, тваринників), юних розвідників природи» [3, с. 10]. Таким чином, аналіз програм природничо-математичного циклу вказує, що у них містилися суттєві вимоги до організації позакласної роботи.

Важливу роль у розвитку позакласної роботи з техніки відігравали дитячі технічні станції та відділи техніки будинків піонерів. Упродовж 1939-1940 н. р. Наркомос СРСР цілеспрямовано керував позакласною роботою з техніки та агробіології, підготував низку наказів та методичних листів – наказ «Про розвиток радіолюбительства в школах Наркомосу» (1939 р.), постанова «Про покращення позакласної та позашкільної роботи з дітьми» (1940 р.), наказ «Про роботу юних техніків» (1941 р.).

Директорам загальноосвітніх шкіл рекомендувалося розширити кількість технічних гуртків (електротехнічні, авіамодельні, радіотехнічні, транспортні, хімічні). Пропонувалося організовувати гуртки юних

трактористів, автомобілістів, комбайнерів. Особлива увага зверталася на володіння учнями слюсарними та столярними інструментами, набуття ними елементарних навичок електромонтажних робіт. Крім цього, підкреслювалася необхідність залучення учнів до самообслуговування в школі та позашкільних закладах, до посильної суспільно корисної праці. У гуртках юних техніків головна увага приділялася виготовленню практично корисних речей (пристрої та наочні посібники, обладнання, побутові речі).

Через чотири роки після відміни трудового навчання як самостійного предмету та закриття шкільних майстерень Наркомос СРСР поставив питання про необхідність, по-перше, озброєння школярів навичками роботи з найпростішими інструментами, по-друге, залучення учнів до посильної суспільно корисної праці в позакласний час. У досвіді загальноосвітніх шкіл реалізація цього завдання здійснювалася в таких напрямках: 1) робота фізико-технічних, технічних, математичних та хімічних гуртків; 2) проведення загальношкільних фізичних та хімічних вечорів, участь в олімпіадах та оглядах дитячої технічної творчості; 3) гуртки-курси з техніки, які надають початкову професійну підготовку.

Важливе місце у змісті роботи шкільних гуртків займало виготовлення саморобних наочних посібників і пристроїв, участь у радіофікації та електрифікації шкіл. Для цього при кабінетах фізики, хімії, природознавства створювалися невеликі майстерні, де учні набували навичок обробки деревини, металу, скла, навчалися користуватися ручним інструментом, а також станками та апаратурою. Доцільно також зауважити, що різноманітні оборонні гуртки (мотосправа, автосправа, парашутні) виступали основною формою оборонно-масової роботи, сприяючи водночас розвитку в учнів інтересу до військової техніки. Нерідко інтерес школярів до військової справи набував форми оборонного конструювання та винахідництва. Найважливішу роль у цій сфері відігравав авіамоделізм, який надзвичайно сильно захоплював школярів.

Позакласна робота з агробіології здійснювалася у таких формах: вивчення досягнень сільського господарства в агробіологічних гуртах та гуртках юних натуралістів; дослідницька робота на пришкільних ділянках; виготовлення навчальних посібників з біології. Значна кількість шкіл виступали ініціаторами упровадження в господарства колгоспів і радгоспів, що їх оточували, передової агротехніки, вирощування нових сільськогосподарських культур.

У перші післявоєнні роки позакласна робота з техніки та агробіології знов посилюється. Зауважимо, що до 1948 р. не всі загальноосвітні навчальні заклади мали навчально-дослідні ділянки. Утім уже в цей час деякі школи володіли добре організованою дослідницькою базою. З 1948 р. у зв'язку з перебудовою викладання біології розвиток цього напрямку позакласної роботи значно прискорюється. У школах будуються теплиці, що надало

учням можливість здійснювати практичну роботу з рослинами на протязі всього навчального року. Дослідницька діяльність шкіл характеризувалася такими рисами: 1) широкий спектр рослин, які вирощувалися на колекційних ділянках; 2) різноманіття дослідницької роботи: зміна природи рослин у зв'язку зі змінами умов життя; сортовипробування зернових і технічних культур; розвиток плідництва в північних зонах; вплив добрив на врожайність; 3) зв'язок дослідницької роботи з потребами оточуючих колгоспів і радгоспів; 4) обов'язкове залучення всіх школярів до роботи на навчально-дослідницьких ділянках під час літніх канікул; 5) створення постійних ланок для проведення певної групи дослідів. Важливою ознакою дослідницької роботи на шкільних навчальних ділянках у 1948-1952 рр. було посилення її зв'язку з потребами оточуючих колгоспів і радгоспів, сільськогосподарських науково-дослідницьких закладів.

Суспільно-корисна праця школярів. Важко переоцінити те велике значення, яке займає в системі політехнічної освіти означеного періоду суспільно корисна праця школярів у сільському господарстві, промисловості та сфері побутового обслуговування. У процесі суспільно корисної виробничої праці учні на практиці використовували знання з техніки та агробіології, отримані на уроках з основ наук, закріплювали вміння та навички, здобуті в технічних гуртках, а також у результаті дослідницької діяльності на пришкільних навчальних ділянках.

Значна частина учнів сільських шкіл працювали у колгоспних бригадах разом із дорослими. У відповідності до «Примірного Статуту сільськогосподарської артілі» кожен підліток – член колгоспної родини мав залежно від віку відпрацювати певну кількість трудоднів. У час літніх канікул учні залучалися до польових і садових робіт, боротьби зі шкідниками, догляду за молодняком тварин, меліорації заболоченої місцевості. Досвід шкіл свідчить, що суспільно корисна праця учнів мала значний виховний, а також певний економічний ефект. Розширення участі школярів у суспільно корисній праці пов'язувалося із розв'язанням школами завдання підготовки випускників до практичної діяльності. За свідченням бригадирів продуктивність та якість праці багатьох учнів не поступалася результатам діяльності дорослих колгоспників-ударників. Найкраще в цьому виявляли себе діти, які брали участь у шкільних гуртках з техніки та агробіології. У 1937-1941 рр. школярі також допомагали в радіофікації та електрифікації селищ, будівництві шкіл, ремонті шкільних приміщень. У багатьох школах учні займалися прибиранням класних кімнат, благоустроєм території шкіл. Старшокласники заготовляли в лісі дрова, розпилювали їх, збирали вторинну сировину, рослинні ліки.

Важливим елементом шкільної політехнічної освіти в перші післявоєнні роки була суспільно корисна праця учнів. Піднімалося питання посилення допомоги МТС, колгоспам і радгоспам в організації їх

виробництва з метою підвищення урожайності сільськогосподарських культур на основі підвищення якості польових робіт, упровадження передової агротехніки та повного використання трудових та матеріально-технічних ресурсів села. Важливим резервом у цьому контексті визначалося залучення до сільськогосподарської праці школярів. Вони залучалися до польових компаній з посіву, прополювання, боротьби зі шкідниками, збору врожаю. Улітку вони працювали у складі колгоспних бригад разом із дорослими (возили воду та їжу, косили траву, випасали тварин, працювали на фермах і в садах). У такий спосіб школярі збагачували свій практичний досвід. Утім керівництво суспільно корисною діяльністю учнів не завжди було педагогічно доцільним, що зумовлювало певні недоліки в її організації: 1) невідповідність змісту й обсягів роботи віковим особливостям школярів; 2) відсутність зв'язку фізичної праці учнів з їх інтелектуальним і моральним розвитком; 3) прагнення керівництва отримати лише соціально-економічний ефект без врахування інтересів трудового виховання й політехнічної освіти школярів; 4) переважання монотонного й одноманітного характеру суспільно корисної роботи учнів. Тому цілком зрозумілим було прагнення прогресивних педагогів до її удосконалення.

Так, однією з прогресивних форм педагогічного керівництва сільськогосподарською роботою учнів була організація шкільними вчителями ланок юних майстрів високого врожаю. Вони виступали як первинна форма трудового об'єднання школярів, як праобрази учнівських виробничих бригад. Створення таких ланок було зумовлено постановою Пленуму ЦК ВКП (б) (1947 р.) «Про заходи підйому сільського господарства в післявоєнний період». Іншою розповсюдженою формою участі школярів у систематичній сільськогосподарській праці було шефство над колгоспними (радгоспними) тваринницькими фермами. Особливе значення така робота мала у тваринницьких районах України. Школярі міських шкіл також брали участь у сільськогосподарській праці, утім вона мала досить епізодичний характер. Приміром, старшокласники 8-9 кл. допомагали підсобним господарствам у збиранні овочевих культур та картоплі.

Висновки. У ході проведеного дослідження встановлено, що специфіка практичної реалізації ідеї політехнізму в 1937-1953 рр. зумовлювалася низкою історичних (воєнні події 1941-1945 рр., складні політичні умови, тоталітарний режим), соціально-економічних (стрімкий розвиток промисловості й сільського господарства, розширення загальної середньої освіти, зубожіння населення в роки війни) і педагогічних (відміна трудового навчання як самостійної навчальної дисципліни, зниження наукового інтересу серед учених до розробки питань трудової підготовки учнів, невідповідність підручників і посібників завданням політехнічної освіти, відставання матеріально-технічної бази загальноосвітніх шкіл від рівня розвитку виробництва) чинників. Незважаючи на численні недоліки

розвитку політехнічної освіти школярів в означений період, загальноосвітні навчальні заклади зберігали трудове й політехнічне спрямування. Пошукова робота засвідчила суперечливий характер розвитку системи політехнічної освіти 1937-1953 рр. Це виявлялося в тому, що упродовж означеного періоду змінювалися її провідні компоненти, приміром у 1937-1941 рр. найважливішим серед них визнавалося дотримання політехнічного принципу в навчанні основ наук. Упродовж 1941-1949 рр. домінуючі позиції займала суспільно корисна праця школярів. Протягом 1949-1953 рр. поряд із політехнічним навчанням значного поширення набула позакласна робота учнів з техніки та агробіології, яка з часом, унаслідок загострення проблем навчального перевантаження й недостатнього матеріально-технічного забезпечення шкіл, втрачала свою актуальність. Тож у майбутніх розвідках ми плануємо дослідити становлення системи політехнічної освіти школярів у другій половині ХХ ст.

Література

1. Пистрак М.М. Основные вопросы политехнизации школы. Материалы Всероссийской научной конференции по педагогическим наукам (5.03.1937 г.) // Государственный архив Российской Федерации. – Ф. 2306. – Оп. 69. – Спр. 2299. – Арк. 102-108.
2. Программы начальной школы. – М., 1937. – 68 с.
3. Программы средней школы: Биология. – М., 1938. – 65 с.
4. Программы средней школы: Физика. – М., 1938. – 67 с.
5. Программы средней школы. Физика. Астрономия. – М., 1948. – 67 с.
6. Розенберг М. Вивчення основ авіації на уроках фізики / М. Розенберг // Комуністична освіта. – 1937. – № 6. – С. 36-49.
7. Трубоченко Д. Набуття учнями практичних навичок у зв'язку із викладанням природознавства у початковій школі / Д. Трубоченко // Комуністична освіта. – 1941. – № 1. – С. 75-77.
8. Шабалов С.М. Политехническое обучение / С.М.Шабалов. – М.: Изд-во АПН РСФСР, 1956. – 728 с.

Фольварочний І.

– докторант Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих м. Київ,
кандидат педагогічних наук, доцент

УДК: 374.7

ІСТОРИКО-ПЕДАГОГІЧНА ІНТЕРПРЕТАЦІЯ АНДРАГОГІЧНИХ ІДЕЙ

В статті підкреслюється думка про важливість дослідження різноманітних підходів до інтерпретації андрагогічних ідей. В контексті цієї проблеми важливо визначитись із методологічними засадами системного підходу до аналізу вітчизняної та зарубіжної системи освіти дорослих.

Ключові слова: андрагогіка, освіта дорослих.

Фольварочный И.

– докторант Інститута педагогічного образования и образования взрослых, г. Киев, кандидат педагогіческих наук, доцент

**ИСТОРИКО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ИНТЕРПРЕТАЦИЯ
АНДРАГОГИЧЕСКИХ ИДЕЙ**

В статье подчеркивается важность исследования разнообразных подходов к интерпретации андрагогических идей. В контексте этой проблемы важно определиться с методологическими основаниями системного подхода к анализу отечественной и зарубежной системы образования взрослых.

Ключевые слова: андрагогіка, образование взрослых.

Folvarochnyi I.

*a Doctorate of Institute of Education science and adult education, Kiew,
Associate Professor of Educational Sciences*

**HISTORICAL – EDUCATION INTERPRETATION OF ANDRAGOGY
IDEAS**

In the article author is accentuating on different ways of interpretation androgogy theory. In the context of the problem, from author point of view, it is very important to find methodological conception of systematic approach for effective analyses of national and world wide practice in the field of adult education.

Keywords: adult education, comparative education, European integration

Проблема дослідження. Існують різні традиції і, відповідно, різні підходи до розробки теорії неперервної освіти. Якщо на Заході в цьому процесі беруть участь переважно вищі навчальні заклади, де в реальних умовах створюється відповідний до ринкового запиту „науковий продукт”, то в країнах Східної Європи основна увага цим питанням приділяється в науково-дослідницьких інститутах. Їхнє фінансування залежить від загальної частки, яку виділяє держава на розвиток науки.

При цьому недооцінюється діяльність громадських організацій, які опосередковано розвивають педагогічну та андрагогічну теорію і практику, оскільки набули особливого досвіду в плані просвітництва і координації у сфері освіти дорослих. Аналізуючи становлення і розвиток координаційної та просвітницької діяльності міжнародних європейських організацій з освіти дорослих, слід зауважити, що міжнародне співробітництво інтенсивно не досліджувались з точки зору історичних перспектив до 50-х років ХХ ст., оскільки їх просто не існувало в Європі.

Огляд наукових праць, присвячених проблемі дослідження. Вивчаючи стан освіти дорослих в європейських країнах, не можна не враховувати точку зору зарубіжних дослідників, що стосується інтерпретації ними андрагогічних поглядів М.Ноулза. Зокрема, С.Дей

критикує визначення „андрагогіка” і вважає, що концепцію педагогіки М.Ноулза зрозуміли неправильно [1, с. 143-155]. В свою чергу Дж.Еліас притримується тієї точки зору, що прихильники даної концепції не аргументували свої переконання тільки тому, що немає достатньої бази для розмежування андрагогіки та педагогіки [2, с. 252-255].

Дослідники Дж.Фішер і Р.Подесчі, співставляючи позиції М.Ноулза та Е.Ліндемана з первинною метою освіти дорослих [3, с. 345-353], дійшли висновку, що М.Ноулз і Е.Ліндеман просто використовують різні терміни щодо процесу навчання дорослих. Зокрема, М.Ноулз зосереджує увагу на ефективності індивідуальних засобів та винахідливості, тоді як Е.Ліндеман підкреслює важливість усвідомленого навчання у соціальному середовищі.

Питаннями використання андрагогічних принципів займався Б.Гелфанд [4, с. 55-61]. А.Хартрі у своїй рецензії на твори М.Ноулза пропонує викладачам дорослих критично переосмислювати андрагогіку і не сприймати все буквально [6, с. 203-210]. Дослідник Дж.Інгалз [7, с.56-59] використовує андрагогічні принципи. Він пропонує різноманітні вправи, прийоми навчання, висловлює слушні пропозиції щодо навчання дорослих. Вивчаючи проблему розвитку популярності андрагогіки, П.Джарвіс, посилається на соціологічні дослідження, аналізує глобальні проблеми, які впливають на цю сферу в різних країнах світу [8, 309, с.32-38].

Мета статті полягає в тому, щоб підкреслити важливість комплексного аналізу різноманітних підходів до інтерпретації андрагогічних ідей.

Основний зміст. Серед досліджень, пов'язаних з цією темою, варто назвати праці Ш.Мерріам [14, с. 72-73], а також дослідження Е.Карра [13, с. 3-37], присвячені аналізу архівних джерел з цієї тематики. Аналітична робота по даній проблематиці здійснювалась у Європейському Центрі Освіти в Празі – єдиному інституті ЮНЕСКО у Західній Європі в період „холодної війни”.

Зазначимо, що архівні матеріали про координаційну діяльність Європейської асоціації з освіти дорослих (праці Б.Баха, П.Джарвіса, Е.Хьюнтчінсона, Т.Тойвіайнена) зберігаються в Голландському Національному Архіві у м.Утрехті (Нідерланди).

Особливе значення в цьому контексті має аналіз нормативних документів міжнародних конференцій з питань освіти дорослих (Данія, Ельсінор, 1949 р.; Канада, Монреаль, 1960 р.; Японія, Токіо, 1972 р.; Франція, Париж, 1985 р.; Німеччина, Гамбург, 1997 р.; Бразилія, Белем, 2009 р.), які здійснювались відповідно до міжнародних стандартів та національних традицій, ідей та цінностей розвитку сфери неперервної освіти і освіти дорослих.

У перші десятиліття ХХ ст. у сфері освіти дорослих простежується тенденція теоретичного осмислення андрагогічної діяльності, яка зберігає свій вплив аж до середини ХХ століття. Аналізуються зв'язки з іншими соціальними інститутами та їх вплив на формулювання мети і завдань системи освіти дорослих. Визначальним для освіти дорослих стає не особистість як суб'єкт власного освітнього процесу, а взаємозв'язки між освітою дорослих і політичною системою, між освітою дорослих, економікою і ринком праці, між освітою дорослих і гарантіями збереження демократії.

Серед типових дидактичних проблем, пов'язаних з аналізом освіти дорослих, помітне місце посідають: визначення сутнісних характеристик освіти дорослих, відмінностей між освітою дорослих та теорією цієї освіти; конкретизація філософських підходів у сфері освіти дорослих, переваг та недоліків дистанційної освіти та інше.

Наукові праці М.Ноулза (1913-1987 рр.) здобули популярність завдяки сформульованим у них основним принципам навчання дорослих, які згодом стали основою андрагогіки. На його думку:

- 1) необхідно розкривати перед дорослими учнями перспективність індивідуального розвитку і самовдосконалення;
- 2) важливо допомагати учням усвідомлювати їх власний інтерес і очікування певного результату від процесу навчання;
- 3) встановлювати зв'язок між проблемами життя та можливостями навчання (нова робота, народження дитини, розлучення);
- 4) поводитися з учнями як з особистостями, що мають великий життєвий досвід;
- 5) заохочувати атмосферу довір'я і взаємодопомоги у навчальній групі;
- 6) викладач повинен займати однакову позицію з тими, кого він навчає, підтримувати їх інтерес і мотивацію до навчання;
- 7) допомагати учням використовувати їхній власний життєвий досвід;
- 8) вміти працювати так, щоб слухачі розуміли почуте;
- 9) допомагати поєднувати нові знання з наявним практичним досвідом слухачів;
- 10) розвивати в учнів навички спостереження за своєю еволюцією в процесі навчання.

За логікою М.Ноулза, ці принципи послідовно реалізуються на таких етапах освітнього процесу:

- створення умов, що сприяють навчанню;
- апробація механізму взаємодії зі слухачами (на всіх напрямках);
- визначення пріоритетів і об'єктів вивчення;
- розробка оптимальних методів і форм навчання;

- аналіз засвоєного матеріалу і постановка нових завдань.

Найважливішою вимогою в андрагогіці М.Ноулз вважав визнання дорослого як автономного і відповідального суб'єкта навчального процесу, думка якого має таке саме значення, як і думка викладача чи адміністратора навчального закладу.

Зазначимо, що на початку 70-х років ХХ ст. М.Ноулз був змушений покинути університет Бостона (США) через різку критику колег на свою адресу. Проте його ідеї отримали значне розповсюдження в усьому світі.

М.Ноулз пояснює андрагогічний підхід як технологію навчання, оскільки цей підхід враховує досвід дорослих, проблеми дорослих під час навчання, перспективи, мотивацію і пропонує враховувати психологічний клімат, процес планування, діагностику, оцінювання тощо [11, с. 350-352].

М.Ноулз описує, як він перевіряв андрагогічні ідеї під час виконання програми для дівчат-скаутів шляхом використання певних дій та аналізував отримані результати. У першому виданні своєї книжки М.Ноулз подає андрагогіку як мистецтво і науку навчання дорослих на відміну від того, як навчають дітей, знайомить зі зміною навчальних підходів. Аналізуючи різноманітні навчальні теорії і підходи, дослідник обґрунтовує андрагогічну модель і використовує свої андрагогічні принципи як орієнтири для розвитку різноманітних дослідницьких проєктів. М.Ноулз підкреслює, що помилявся, визначаючи сучасну практику освіти дорослих як „андрагогіку на противагу педагогіці”, і пропонує нове визначення: „від педагогіки до андрагогіки” [10, с.52-53]. Тим самим підкреслюється важливість розробки проблеми наступності, взаємодії педагогіки та андрагогіки, а не їх протиставлення.

М.Ноулз віддає належне обговоренню і дискусіям, які відбувалися, починаючи з 1970 року, коли було опубліковано андрагогічний підхід, як альтернативу існуючому підходу, виділяючи той факт, що дорослі здатні керувати своїм навчанням і що особа, яка керується андрагогічним підходом до навчання дорослих, намагається якнайшвидше допомогти тому, хто навчається самостійно.

Протягом століть Європа була центром розвитку освіти й виховання, експериментального пошуку нових підходів. З цієї точки зору науковий інтерес представляють андрагогічні дослідження П.Джарвіса [9], а також дослідження К.Гранта [5]. Вдале поєднання історичного й теоретичного аналізу освіти дорослих спостерігається у дослідженні Х.Мартінеза [12].

Міжнародні конференції в Данії, Канаді, Японії, Франції, Німеччині підтвердили важливу роль освіти дорослих у реалізації права людини на активну участь у соціальному та економічному житті країни, створення сприятливих умов для розвитку здібностей кожної людини. Але не тільки в цьому полягає міжнародна стратегія розвитку освіти дорослих, її глобальне значення. Наукова проблематика у сфері освіти дорослих –

практична сфера життя багатьох категорій соціально незахищеного населення (інвалідів, біженців, безробітних, пенсіонерів), їх можливостей виживання та соціальної адаптації до ринку праці.

Визначальним у даному контексті виступає комплекс виконуваних системою освіти дорослих певних функцій (правової, економічної, соціальної, культурологічної, педагогічної, соціально-психологічної та інших), а також нормативних повноважень і компетенцій.

Важливе значення тут мають:

- системно-інтеграційний механізм, процедури і чинники збереження, розвитку і вдосконалення освіти дорослих як національної системи;

- системно-комунікативний механізм, що визначає взаємозв'язки системи освіти дорослих з зовнішніми системами, населенням, владними структурами, іншими галузевими органами управління, організаціями.

Аналіз зарубіжних досліджень другої половини ХХ – початку ХХІ ст. дозволяє констатувати тенденцію зростання автономізації освіти дорослих як сфери педагогічної теорії і практики в контексті національних концепцій освіти протягом життя, що є досить проблематичною сферою для наукових пошуків, оскільки ці тенденції опосередковано впливають на розвиток національних систем освіти дорослих.

На початку ХХІ століття перед особистістю, суспільством і державою та освітою постали принципово нові вимоги. Провідну роль у реформах освітньої системи країн-лідерів почали відігравати дискусії про освіту дорослих. Після подій 11 вересня 2001 року популярною темою у сфері освіти стали міжкультурні відносини, активно обговорюється питання участі держави в освіті дорослих й, особливо, в освіті громадян „третього віку”.

Найважливішою тенденцією в сфері освіти дорослих стає полікультурність. У науковій літературі простежується тенденція звуження значення цього поняття до позначення „інституціалізованих послуг з освіти дорослих” після отримання основної освіти, зближуючи його з сучасним визначенням зарубіжними авторами поняття „продовжена освіта” та з поняттям „додаткова освіта дорослих”. Поширюється думка, що сфера освіти дорослих повинна орієнтуватися на реальні потреби її користувачів чи споживачів, а також враховувати і прогнозувати потреби розвитку економіки, суспільства та окремої особистості через систему інформації та орієнтації населення у сфері освітніх послуг. Водночас розвиток освіти дорослих сприяв значним змінам у сучасній освіті та появі нових форм і видів навчання людей у різному віці, практичній і теоретичній зміні підходів до організації процесу навчання.

Розвиток системи освіти дорослих має кілька перспективних напрямків:

- 1) збільшення різноманітності змісту, видів і форм освітніх послуг;
- 2) розширення вікових меж;
- 3) посилення ролі вузів;
- 4) створення корпоративних університетів „всередині” великих компаній;
- 5) зростання уваги до освітніх потреб літніх людей, осіб „третього” й „четвертого” віку;
- 6) перехід відповідальності від держави і фірм до особистої відповідальності за свою освіту самої дорослої людини та ін.

Висновки. Починаючи з середини ХХ ст., освіта дорослих стає одним з найважливіших засобів розвитку суспільства й людини. Доступ до освіти отримує все більша кількість соціальних груп та індивідів, що стає для них передумовою виживання. Це стосується інвалідів, біженців, безробітних, літніх людей, функціонально безграмотних та деяких інших категорій населення.

Серед системних тенденцій, які впливають на розвиток освіти дорослих, вважаємо за потрібне виділити: глобалізацію світової економіки, скорочення кількості працюючих у виробництві, збільшення кількості зайнятих у сфері обслуговування, а також функціонування в суспільстві різноманітних форм формальної, неформальної та інформальної освіти.

Література

1. Day C., Baskett H. Discrepancies between intentions and practice: Reexamining some basic assumptions about adult and continuing education // *International Journal of Lifelong Education*, 1, 1982. – P. 143-155.
2. Elias J. L. Andragogy revisited. *Adult Education*, 29, 1979. – P.252-255.
3. Fisher J.C., Podeschi R.L. From Lindeman to Knowles: A change in vision. *International Journal of Lifelong Education*, 8, 1989. – P.345-353.
4. Gelfand B. An andragogical application to the training of social workers // *Journal of Education for Social Work*, 11(3), 1975, P. 55-61.
5. Grant C. *Dictionary of multicultural education*: Phoenix, Ariz.; Oryx Press; XXVIII, 1997. – 308 p.
6. Hartree A. Malcolm Knowles's theory of andragogy: A critique. *International Journal of Lifelong Education*, 3, 1984. – P.203-210.
7. Ingalls J. *A trainer's guide to andragogy*. (Rev. Ed.). Washington, D. C.: U. S. Department of Health, Education, and Welfare, 1973.
8. Jarvis P. *Andragogy: A sign of the times*. *Studies in the Education of Adults*, 16, 2004. – P.32-38.
9. Jarvis P., Wilson A. *International dictionary of adult and continuing education*, London; Kogan Page, 1999. – 202 p.
10. Knowles M. *Andragogy revisited part II*. *Adult Education*, 30, 1979. – P. 52-53.
11. Knowles M. *Androgogy, not pedagogy!* *Adult Leadership*, 16, 1968. – P. 350-352.
12. Martínez J. *What is adult education? Unesco answers*. UNESCO Training Centre-Florida Eskola, San Sebastian UNESCO Centre, 1st edition: Novembre 2006. – 37 p.

13. Savicky Ivan. Toward a Typology of European Adult Education Historiography. CASAE History Bulletin, May, 1987. – P. 23
14. Sharan B. Merriam and Edwin L. Simpson. A Guide to Research for Educators and Trainers of Adults. Malabar, Florida: Robert E. Krieger Publishing Company, 1984. – P. 72-73.

Червонецкий В.

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

УДК 37.033(4+7)

**ДИДАКТИКО-ВИХОВНІ ФУНКЦІЇ ДІЯЛЬНІСНОГО
КОМПОНЕНТУ ЗМІСТУ ЕКОЛОГІЧНОЇ ОСВІТИ У ШКОЛАХ
КРАЇН ЄВРОАТЛАНТИЧНОГО РЕГІОНУ**

У статті висвітлюється роль, місце та призначення діяльнісного компонента змісту в шкільній екологічній освіті країн євроатлантичного регіону, розкриваються його дидактико-виховні можливості у формуванні екологічної свідомості й культури у молодого покоління обраної для дослідження територіальної одиниці.

***Ключові слова:** діяльнісний компонент змісту екологічної освіти, формування пізнавальних й практичних умінь і навичок екологічного характеру, уміння приймати екологічно відповідальні рішення, прищеплення учням високих морально-етичних якостей в процесі природоохоронної діяльності, країни євроатлантичного регіону.*

Червонецкий В.

– доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой практики иностранных языков Восточноевропейского национального университета имени Владимира Даля

**ДИДАКТИКО-ВОСПИТАТЕЛЬНЫЕ ФУНКЦИИ
ДЕЯТЕЛЬНОСТНОГО КОМПОНЕНТА СОДЕРЖАНИЯ
ЭКОЛОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ШКОЛАХ СТРАН
ЕВРОАТЛАНТИЧЕСКОГО РЕГИОНА**

В статье описывается роль, место и назначение деятельностного компонента содержания экологического образования в школах стран евроатлантичного региона, раскрываются его дидактико-воспитательные возможности в формировании экологического сознания и культуры у подрастающего поколения избранной для исследования территориальной единицы.

***Ключевые слова:** деятельностный компонент содержания экологического образования, формирование познавательных и*

практических умений и навыков экологического характера, умение принимать экологически ответственные решения, привитие учащимся высоких нравственно-этических качеств в процессе природоохранной деятельности, страны евроатлантического региона.

Chervonetsky V.

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

DIDACTIC AND UPBRINGING FUNCTIONS OF AN ACTIVE COMPONENT OF THE CONTENT OF ENVIRONMENTAL EDUCATION IN SCHOOLS OF COUNTRIES OF THE EURO-ATLANTIC REGION

In the article a role, a place and a purpose of an active component of the content of environmental education in schools of countries of the Euro-Atlantic region has been enlightened, its didactic and upbringing possibilities in the development of environmental awareness and culture in a growing generation of the chosen for an investigation territorial unity has been disclosed.

Key words: *an active component of the content of environmental education, a development of cognitive and practical skills of ecological character, environmental responsibilities, fostering in pupils high moral and ethic qualities in the process of nature protection activity, countries of the Euro-Atlantic region.*

Постановка проблеми в загальному вигляді та її зв'язок з важливими науковими та практичними завданнями. Діяльнісний компонент змісту екологічної освіти тлумачиться вітчизняними педагогами та педагогами більшості розвинених країн світу як сукупність різноманітних видів та способів діяльності школярів, спрямованих на формування в них пізнавальних й практичних умінь і навичок екологічного характеру, розвиток вольових якостей, а також потреб і умінь виявляти активність у розв'язанні екологічних проблем 2, с. 23. Залучення учнівської молоді до винахідницької й раціоналізаторської діяльності у зв'язку з екологізацією техніки і технології дають можливість поглибити її уявлення про принципово нові напрями розвитку науково-технічного прогресу. Повертаючись до сьогоденних проблем суспільно-економічного розвитку як в Україні, так і в інших державах світу, варто додати до визначених складових діяльнісного компоненту екологічної освіти й такі, що стосуються ринкових відносин (різні сфери ділового підприємництва, власність на землю, природні ресурси, засоби виробництва, інфраструктура тощо). Насамперед на перший план висувається пріоритет загальнолюдських цінностей, якими мають керуватися представники бізнесу. Серед них чільне місце посідають

уміння приймати екологічно відповідальні рішення, передбачати наслідки діяльності, пов'язані з перебудовою довкілля та природокористуванням, поєднувати власні життєві інтереси з сучасним і майбутнім соціально-природного середовища, від стану якого залежить нормальне фізичне й моральне існування людини. У даному випадку моральний фактор має бути домінуючим і виступати як критерій виміру будь-яких дій, спрямованих на отримання прибутків 1 .

Аналіз досліджень і публікацій, у яких започатковано вирішення даної проблеми і на які спирається автор. Висвітлено питання щодо дидактико-виховних функцій діяльнісного компоненту змісту екологічної освіти у школах країн євроатлантичного регіону певною мірою сприяли роботи І. Беха, М. Євтуха, Г. Пустовіта, Г. Шевченко (Україна), А. Захлебного, І. Зверева, Л. Салєєвої (Росія), Дж. Емпсона, Е. Кормоді, Дж. Свана, В. Степпа (США), П. Беррі (Велика Британія), Д. Кваснічкової, В. Калини (Чехія), З. Костової (Болгарія), Р. Лоба, В. Шультре, Ч. Фіра (Німеччина), Д. Цихі (Польща), М. Унгерової (Угорщина) та ін.

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми, котрим присвячується дана стаття. У роботах, присвячених проблемам екологічної освіти учнів у школі недостатньо приділяється уваги обґрунтуванню важливості включення діяльнісного компоненту в зміст навчально-виховної роботи з охорони природи. Особливо бракує у цьому плані висвітлення здобутків зарубіжних вчених і педагогів у наукових дослідженнях із компаративістської педагогіки, присвячених питанням школи і захисту природного довкілля в окремо взятих країнах євроатлантичного регіону.

Формулювання цілей статті (постановка завдання). Мета статті полягає в тому, щоб розкрити змістовне наповнення діяльнісного компоненту змісту екологічної освіти та показати шляхи і способи його використання у навчально-виховному процесі в школах країн євроатлантичного регіону.

Виклад основного матеріалу з повним обґрунтуванням наукових результатів. Діяльнісний компонент змісту екологічної освіти містить певне коло знань, умінь та навичок, якими учні мусять опанувати. Серед них доцільно виділити такі (див. табл.1).

Таблиця 1

Знання, вміння і навички діяльнісного характеру

Екологічні знання діяльнісного характеру	Уміння та навички діяльнісного характеру з проблем сучасної екології
Способи та засоби організації й здійснення досліджень, пов'язаних з вивченням довкілля та чинників, що спричиняють його руйнацію; різноманітні заходи подолання екологічної кризи на локальному й більш масштабних рівнях (регіональному, національному, глобальному); вплив негативних процесів та явищ, що відбуваються в навколишньому середовищі й позначаються на здоров'ї та життєдіяльності людини; психологічні чинники, які зумовлюють необхідність брати активну участь у природоохоронному русі, спонукають до творчої діяльності; механізми функціонування ринкових відносин, сутність різних форм власності та регулювання стосунків з природою на основі визнання екологічних пріоритетів.	Здійснювати спостереження, збирати та систематизувати факти, висувати гіпотезу, ставити експеримент, аналізувати та узагальнювати дані, робити висновки тощо; користуватися різноманітними сучасними вимірниками, приладами, пристроями, обладнанням, електронно-обчислювальними машинами для збирання та опрацювання інформації про стан навколишнього середовища, моделювання можливих варіантів розв'язання окремих або комплексних проблем довкілля; прогнозувати наслідки природоперебудовчої діяльності, пов'язуючи їх як із якісними параметрами навколишнього середовища, так і з впливом на здоров'я людини; співвідносити ділову активність з екологічними ціннісними орієнтаціями; виконувати практичну роботу з охорони природного середовища.

Як зазначено в табл.1, діялісно спрямовані знання необхідні учням, насамперед, для опанування технологіями розв'язання екологічних проблем, усвідомлення значущості наукових досліджень у пізнанні навколишнього середовища, виявлення ефективних шляхів і засобів подолання екологічної кризи. Важливий аспект знань діялісного характеру становлять знання про мотиви й стимули, спонукаючі до участі в природоохоронному русі, потягу до творчого самовиявлення особистості при вирішенні екологічних завдань.

Актуальною на сьогоднішній день для країн євроатлантичного регіону, в тому числі й для України, є проблема встановлення цивілізованих норм ринкових відносин, розбудови економіки на приватновласницьких засадах, здатної оперативно реагувати на попит широких кіл населення в усіх галузях господарської діяльності. У той же час вільне підприємництво має регулюватися державними нормативними документами, що стають на заваді порушенням етичного порядку, передбачають відповідальність за скоєння злочинів, зловживань, руйнування довкілля та погіршення його якісних властивостей, будь-яких дій, що загрожують здоров'ю та життю людини. Отже, учні мусять засвоїти, що ділова активність не є неконтрольованим, суто егоїстичним процесом задоволення власних меркантильних потреб, а становить спосіб громадського життя, в якому людина здатна самоутвердитись і бути корисною для суспільства 4 . Беручи до уваги, що на сьогоднішній день екологічна проблема набула глобального характеру, і її подальший розвиток може обернутися катастрофічними наслідками для існування вищих форм життя на планеті, включаючи людство, ділова ініціатива має будуватися на пріоритетах екологічної доцільності, розумінні їхньої зверхності. Тому майбутні дорослі громадяни, навчаючись у школі, мають засвоїти, що, незалежно від виду діяльності, необхідно дотримуватися етичних та юридичних норм у стосунках з навколишнім середовищем, піклуватися про його якісний стан, робити посильний внесок у подолання екологічної кризи.

Рушійною силою активної участі молоді в природоохоронному русі виступають знання про універсальну значущість природи для людини, залежність її життєдіяльності, добробуту та подальшого існування від стану навколишнього середовища. Опосередковані психікою учнів екологічні знання відбиваються в їхніх поглядах, почуттях, інтересах, потягах, стають важливим стимулом до екологічно виправданої поведінки в довкіллі. Значну роль відіграють знання діяльнісного характеру в розумінні учнями мотивів, що спонукають до участі в розв'язанні екологічних проблем. Свідоме сприймання мотиваційних основ природоохоронної активності дозволяє краще з'ясувати причини, заради яких вона здійснюється, і що впливає на вибір дій та вчинків особистості. Посилаючись на дослідження провідних психологів, у чийх працях висвітлюються питання мотивації поведінки людини (О.Асмолов, Л.Виготський, О.Леонтьєв, О.Запорожець, Г.Прошанський, М.Рейвальд, А.Сидельковський), російський фахівець у галузі екологічної освіти А.Захлебний підкреслює, що такими мають бути екологічно визначені цінності, інтереси та ідеали суспільства, спрямовані на захист соціально-природного середовища, в якому людина і природне оточення розглядаються в органічній єдності та взаємозалежності 3, с.53-54 .

Окреслені пріоритети становлять сутність життєвих потреб як окремої особи, так і людства в цілому, оскільки від якісного стану довкілля залежить їхнє сучасне і майбутнє. Отже, задоволення цих важливих для існування людини й суспільства потреб набуває важливого соціального значення, оскільки пов'язується безпосередньо з проблемою фізичного виживання. Таким чином, активна протидія розвитку екологічної кризи стає тією спонукальною силою, яка зумовлює необхідність перебудови взаємовідносин людини з природою на екологічно доцільних засадах. Усвідомлення людиною універсальної цінності природи для її власного існування є тим реально діючим мотивом, що спонукає її до природоохоронної діяльності й надає останній особистісного значення 14, с.39-40 .

Наведені сентенції, на думку російських вчених (І.Зверев, І.Суравегіна, А.Сидельковський та ін.), будуть сприяти розумінню учнями тих мотивів, що здатні ініціювати людину до конструктивної діяльності з охорони довкілля 6, с.16 .

Розглянуті екологічні знання діяльнісного характеру становлять важливу частину змісту екологічної освіти. Їхня дидактична значущість полягає в тому, що вони є теоретичною базою для подальшого опанування учнями практичних умінь і навичок із захисту довкілля.

Усі наведені в табл. 1 уміння і навички практичної орієнтації з охорони довкілля, якими мають опанувати учні, можна поділити на дві групи:

- а) уміння і навички, пов'язані з дослідницькою діяльністю;
- б) уміння і навички, спрямовані на здійснення практичної діяльності з охорони навколишнього середовища.

До першої групи належать такі вміння й навички, які передбачають виконання учнями творчих видів роботи, викликають інтерес до спостережень, вивчення й самостійного опанування знаннями про соціально-природне оточення та пов'язані з ним екологічні проблеми. У зв'язку з цим особливого значення набувають уміння виконувати завдання дослідницького характеру, які, на думку Дж. Сміта (США), А. Сипіля (Фінляндія), Д. Цихі, В. Михайлова (Польща), Д. Кваснічкової (Чехія), Н. Симеонова (Болгарія), І.Суравегіної, І. Зверева (Росія), спонукають учня до вивчення різних сторін єдності людини з природою, аналізу протиріч, що постійно виникають між ними, стимулюють пошук виходу з конфліктної ситуації та оптимізації взаємовідносин у системі "людина – навколишнє середовище" 17, с.161; 6, с.235 . Пошукова діяльність надихає учнів на самостійне опанування знаннями про навколишнє середовище, їхню подальшу апробацію, перевірку на інформаційну цінність, наукову й практичну відповідність існуючим екологічним реаліям, достовірність.

Дослідницький характер навчальної діяльності формує в учнів ставлення до процесу навчання як до акту відкриття нового, тобто таких знань, що здатні задовольнити їхні інтелектуальні запити. Розрахунок на власні розумові сили й уміння самостійно відбирати актуальні з екологічної точки зору завдання і розв'язувати їх сприяє розвитку екологічного мислення. Останнє, за визначенням доктора Д. Кваснічкової (Чехія), є показником високого рівня інтелектуальної самореалізації особистості учня, його здатності усвідомлювати соціальну значущість тих завдань, які він передбачає вирішити в процесі конкретних дій у навколишньому середовищі 17, с.77-79 . Безумовно, екологічне мислення як специфічна спрямованість розумової діяльності не може бути абстрагованим від моральних настанов та емоційних переживань. Саме вони значною мірою впливають на прийняття рішень щодо навколишнього середовища, забезпечують пошук вирішення екологічних завдань. Важливо, щоб розумова діяльність корегувалася гуманістичними ідеалами ставлення до довкілля і визначала пізнавальні пріоритети. У даному разі організація й здійснення пошукової діяльності учнів як засобу набуття додаткових знань про довкілля та проблеми, пов'язані з ним, будуватиметься на соціально відповідальних засадах. Вони, у свою чергу, відіб'ються на вміннях і навичках діяльнісного характеру, що утворюються в процесі розв'язання екологічних завдань та виконання практичної роботи з охорони довкілля. Опанування учнями методами збирання емпіричного матеріалу (спостереження, експеримент, бесіда, вивчення результатів діяльності тощо) є важливим підмурком для формування науково обґрунтованого ставлення до матеріальних і духовних багатств природного й соціального середовища.

У процесі виконання пропедевтичної дослідницької роботи, що передуює аналітичному етапу, учні опановують вміннями і навичками самостійного набуття нових знань. Логічне оперування цими знаннями сприяє виробленню вмінь висувати наукові припущення, гіпотези щодо проблем довкілля та їх ефективного подолання. Доказ гіпотези, вірогідності власних передбачень обумовлює можливості формування в учнів уміння критично мислити, обережно ставитися до припущень або прогнозів, не перевірених практикою, фактологічно слабо обґрунтованих й аргументованих. Отже, уміння творчо й відповідально оперувати набутими знаннями має принципове значення для наступних висновків, що мають висуватися учнем стосовно навколишнього середовища. Отримані підсумки проведених досліджень, безперечно, будуть впливати на прийняття рішень, спрямованих на усунення екологічних проблем. Тому дослідницька діяльність учнів має насамперед пов'язуватися з формуванням моральних якостей особистості й спиратися на них 11, с.207 .

У країнах євроатлантичного регіону в практиці шкільної екологічної освіти утверджується тенденція використання таких видів і форм навчальної діяльності, як екологічні екскурсії з метою ознайомлення і вивчення проблем довкілля, польові практикуми, зміст яких залежить від завдань, що висуваються дослідником або продиктовані конкретною метою дослідження 13; 19 . Чільне місце в навчальній роботі учнів починає займати виконання дослідницьких проектів, які потребують комплексного підходу до їхнього здійснення 8, с.137 . У процесі роботи над такими проектами учні набувають умінь працювати з літературою, логічно описувати об'єкти або ситуації, складати конспекти, оформляти документацію, стисло висловлювати свої думки за одержаними даними, готувати звітні матеріали у вигляді звітів, тез, рефератів, доповідей тощо 7, с.52 . Як підкреслюють російські дослідники І.Зверев, І.Суравегіна "... у процесі розвитку вмінь і навичок самостійного дослідження в учнів зміцнюється взаємозв'язок інтелектуальних і розумових засад пізнання" 9, с.37 .

Важливою складовою у формуванні розумових сил і переконань учнів стосовно проблем довкілля та шляхів їхнього подолання є пропагандистська діяльність. Її актуалізація зумовила в шкільній екологічній освіті появу тенденції використання учнівських семінарів, конференцій, симпозіумів, які проводяться у вигляді своєрідних звітів за підсумками досліджень з конкретної або комплексної теми, присвяченої проблемам довкілля або у вигляді рольових ігор. Використання наведених форм підвищення екологічної компетенції учнів значно розширює дидактичні можливості навчально-виховної роботи школи з охорони природи 10, с.6-8 .

Важливим сьогодні є питання, що стосується підготовки школярів до використання сучасних засобів отримання й опрацювання даних, а саме: вимірювачі, монітори, електронно-обчислювальні машини тощо. Прилучення учнів до роботи з сучасною технікою і комп'ютерами позитивно відбивається на формуванні умінь і навичок діяльнісного характеру. По-перше, вони набувають практичного досвіду користування технічними засобами, які значно підвищують ефективність пошукової активності, розширюють можливості отримання більш вірогідної інформації з проблем довкілля та її подальшого опрацювання. По-друге, в учнів формується розуміння значущості технічної оснащеності у здійсненні пошукової діяльності, розвивається відповідна спрямованість мислення, яке пов'язується із застосуванням технічних засобів у процесі пізнання, виникає потреба у їхньому використанні при розв'язанні висунутих завдань, розробці планів або проектів 12, с.263 .

У цілому застосування сучасної техніки в навчально-пізнавальній діяльності учнів має позитивне дидактичне значення. Воно сприяє оптимізації процесу опанування новими знаннями, розширює можливості оперування й

маневрування ними. Уміння і навички, що формуються при цьому, забезпечують можливість раціоналізувати пошукову та пізнавальну діяльність учнів.

Результати проведених досліджень, на думку Д. Пембертона (США), мають знаходити практичне втілення 18, с.11. Це – інтелектуальна діяльність, пов'язана з моделюванням та прогнозуванням розвитку екологічної ситуації як на місцевому (локальному), так і на національному й глобальному рівнях; розробка рекомендацій з її поліпшення, посильна участь у розв'язанні екологічних проблем (наприклад, лісонасадження, озеленення територій, збирання сміття у зонах відпочинку, рятування молоді риб та інших тварин, що потерпають від екологічних негараздів; виготовлення годівниць для птахів; інвентаризація усіляких об'єктів і комплексів навколишнього середовища, що потребують захисту та систематичного догляду). Отже, участь школярів у практичній роботі з охорони довкілля сприяє формуванню умінь і навичок діяльнісного характеру, які допомагають втілювати відповідні знання в реальній дійсності. Набуваючи цих умінь і навичок, учні починають більш вправно розв'язувати природоохоронні завдання, навчаються захищати й по-господарськи використовувати ресурси та об'єкти природи, піклуватися про них. Залучення учнів до природоохоронної діяльності переслідує не тільки дидактичні цілі, але й сприяє їхньому моральному вихованню. Через практичну діяльність учні доходять розуміння необхідності дотримуватись правових та етичних вимог у стосунках з навколишнім середовищем, у ставленні до об'єктів і пам'яток природи. Відповідно, природа стає дійовим засобом педагогічного впливу на молоде покоління, допомагає прищеплювати йому високі морально-етичні властивості та розвивати такі риси характеру, як працелюбність, добродійність, занепокоєність екологічно небезпечним становищем довкілля, долею людини в недалекому майбутньому.

Висновки й перспективи подальших розвідок у даному напрямі.

Отже діяльнісний компонент змісту екологічної освіти відіграє надзвичайно важливу роль у формуванні в учнів практично орієнтованих умінь і навичок з охорони природного довкілля. Опанування ними відбувається через активізацію змісту екологічної освіти у різних формах організації і способах її здійснення у навчально-виховному процесі. Педагоги країн євроатлантичного регіону приділяють велику увагу розвитку всіх сфер психіки учнів (інтелектуальної, емоційно-вольової, когнітивної, сенсорної тощо), залучаючи їх до різноманітних видів діяльності. Комплексний і цілеспрямований вплив на особистість учня ставить за мету підготувати й виховати екологічно відповідальну людину, яка вміє розв'язувати виникаючі екологічні проблеми й відчуває життєву необхідність особистої участі у подоланні екологічної кризи.

Перспективними можуть бути пошуки у галузі організації й здійснення екологічної освіти учнів із опорою на діяльнісний компонент змісту навчально-виховної роботи з охорони природи в школах країн Євроатлантичного регіону.

Література

1. Гамаюнов С.А. Местная история: проблемы методологии / С.А. Гамаюнов // Вопросы истории. – 1996. – №9. – С.160 – 162
2. Захлебный А.Н. На экологической тропе (опыт экологического воспитания) / А.Н. Захлебный – М.: Знание, 1986. – 77 с.
3. Захлебный А.Н. Школа и проблемы охраны природы: Содержание природоохранительного образования / А.Н. Захлебный – М.: Педагогика, 1981. – 184 с.
4. Євтух М.Б., Швець Т.А. Народно-педагогічні традиції виховання у Франції. Монографія / М.Б. Євтух, Т.А. Швець. – Переяслав-Хмельницький, 2001. – 110 с.
5. Сенкевич В.М. Литературоведческая и методическая готовность студентов-филологов к решению задач экологического воспитания школьников / В.М. Сенкевич // Система подготовки учителя к экологическому образованию школьников. – М.: АПН СССР, 1985. – С. 57-77
6. Сидельковский А.П. Психологические основы отношения школьников к природе: Учебное пособие / А.П. Сидельковский – М.: АПН СССР, 1987. – 87 с.
7. Социально-экономические, организационно-правовые и педагогические аспекты охраны окружающей среды / Справочник по важнейшим координационным проблемам. – М.: Международный центр научной и технической информации, СЭВ, 1984. – 112 с.
8. Червонецкий В.В. Екологічно освіта учнів в школах країн Східної та Центральної Європи / В.В. Червонецкий – Донецьк: Юго-Восток, 1998. – 284 с.
9. Экологические очерки о природе и человеке / Пер. с нем. – М.: Прогресс, 1988. – 622 с.
10. Экологическое образование школьников / Под ред. И.Д. Зверева, И.Т. Суравегиной. – М.: Педагогика, 1983. – 160 с.
11. Beyer B.K., Charlton R.E. Teaching Thinking Skills in Biology / B.K. Beyer, R.E. Charlton // The American Biology Teacher. – 1984. – Vol.48. – № 4. – Pp. 207-213
12. Booth R.R. The Teaching of Ecology in Schools / R.R. Booth // Journal of Biological Education. – 1979. – Vol.13. – № 4. – Pp. 261-266
13. Environmental Attitudes and Behaviors of American Youth / National Environmental Education and Training Foundation, December 1994. – 456 p.
14. Environmental Education. Strategies Toward a More Livable Future / Ed. by J. Swan and W. Stapp. – N.Y.: John Wiley and Sons, 1974. – 349 p.
15. Empson G.R. Raising Kids to Be Good Environmental Citizens // How to Achieve Family Stewardship and Why it is Important / G.R. Empson // <http://www.pta.org/parentinvolvement/helpchild/envcit.asp>
16. Kormondy E.J. Environmental Awareness and Education in Hungary and Poland / E.J. Kormondy // The American Biology Teacher. – 1979. – Vol.41. – № 6. – Pp. 363-367
17. Kvasničková D. System Ecologičke Vychovy / D. Kvasničková. – Praha: Vysoká Škola Zemědělská v Praze, 1986. – 248 s.

18. Pemberton D.A. Strategy for a National Network for Environmental Education / D.A. Pemberton // The Journal of Environmental Education. – 1988. – Vol.19. – № 4. – Pp. 8-11
19. Toulser T.A. A Survey of Canadian Pre-Service Training in Environmental Education // The Journal of Environmental Education / T.A. Toulser – 1980-1982. – Vol.12. – Winter. – Pp. 11-16.

Черкашина Л.

– аспірантка кафедри педагогіки Слов'янського державного педагогічного університету

УДК 37. 035. 3 «15/17»

**ІСТОРИКО-ПЕДАГОГІЧНИЙ АНАЛІЗ ПРОБЛЕМИ ТРУДОВОГО
ВИХОВАННЯ У ПРАЦЯХ ВЧЕНИХ ВЕЛИКОЇ БРИТАНІЇ
(XVI – XVIII СТОЛІТТЯ)**

*Якщо людина з ранніх років
засвоїла звичку до праці, праця їй
приємна. Якщо ж у неї цієї
звички немає, то ледарство
робить працю ненависною.*

Гельвецій К.

Автор продовжує цикл статей, присвячених ретроспективному аналізу поглядів зарубіжних педагогів на трудове виховання, таких як С. Хартліб, Дж. Локк, Дж. Беллерс. Висвітлено думки С. Хартліба щодо створення коледжів для дітей бідняків та робітничих будинків не тільки для дорослих, а для дітей. Викладено педагогічну концепцію Дж. Локка, яка з одного боку базується на вихованні дитини буржуазії, як всебічно розвиненої особистості, а з другого – наданню трудових навичок дітям робітників. Дж. Беллерс підійшов до розв'язання проблеми трудового виховання підростаючого покоління значно глибше. Ним було розроблено соціальний проект трудового виховання всього суспільства. У кінці статті подано підсумки про важливість вивчення і використання досвіду зарубіжних педагогів минулих століть.

Ключові слова: *трудове виховання, професійна діяльність, робочі будинки, привчання до праці.*

Черкашина Л.

– аспірантка кафедри педагогіки Славянського державного педагогічного університета

**ИСТОРИКО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ПРОБЛЕМЫ
ТРУДОВОГО ВОСПИТАНИЯ В ТРУДАХ УЧЕНЫХ
ВЕЛИКОБРИТАНИИ (XVI – XVIII ВЕК)**

Автор продолжает цикл статей, посвященных ретроспективному анализу взглядов зарубежных педагогов на трудовое воспитание, таких как С. Хартлиб, Дж. Локк, Дж. Беллерс. Отражена точка зрения С. Хартлиба относительно создания колледжей для детей бедняков и домов рабочих не только для взрослых, но и для детей. Изложена педагогическая концепция Дж. Локка, которая с одной стороны базируется на воспитании ребенка буржуазии, как всесторонне развитой личности, а с другой – предоставлению трудовых навыков детям рабочих. Дж. Беллерсом разработан социальный проект путем трудового воспитания всего общества. В конце статьи поданы итоги о важности изучения и использования опыта зарубежных педагогов прошлых веков.

Ключевые слова: трудовое воспитание, профессиональная деятельность, рабочие дома, приучения к труду.

Cherkashina L.

– graduate student of department of pedagogics of the Slavyansk state pedagogical university

**HISTORICAL AND PEDAGOGICAL ANALYSIS OF PROBLEMS
OF LABOUR EDUCATION IS IN LABOURS OF SCIENTISTS
OF GREAT BRITAIN (XVI – XVIII AGE)**

The author continues the cycle of the articles, looks of foreign teachers of the XVI – XIX item devoted a retrospective analysis on labour education, such as C. Khartlib, J. Lokk, J. Bellers. Opinions of are reflected C. Khartliba in relation to creation of colleges for the children of poor men and houses of worker not only for adults, and for children. Pedagogical conception is expounded J. Lokk, what from one side is based on education of child of bourgeoisie, as comprehensively the developed personality, and from the second – to the grant of labour skills the children of workers. J. Bellers the social project of umpydovogo education of all of society is developed. At the end of the article results are given about importance of study and use of experience of foreign teachers of the last centuries.

Keywords: labour education, professional activity, workings houses, trainings, is to labour.

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок з важливим науковими чи практичними завданнями. Освіта, як одна з важливих галузей суспільства не може існувати без використання досвіду

попередніх поколінь. Звернення до педагогічної спадщини дає нам можливість відібрати найбільш цінне та значуще для сучасного навчання і виховання підростаючого покоління. Саме вихованню належить провідна роль у формуванні особистості як об'єктивно-закономірному процесу цілеспрямованої систематичної підготовки до активної участі в суспільному, виробничому та культурному житті, до виконання різноманітних соціальних функцій, які здатні адаптуватися до нових умов розвитку суспільства. Трудове виховання охоплює багатоаспектні форми і методи виховного процесу, завдяки яким забезпечується загальний розвиток і морально-етична підготовка школярів до трудової діяльності, що є необхідною умовою та важливим засобом їхнього майбутнього повноцінного життя. Залучення учнів до посиленої трудової діяльності у нових економічних умовах – не лише чинник економічного добробуту держави, але й передумова самореалізації і творчого розвитку 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. Вивчення проблеми трудового виховання минулих століть прогресивних зарубіжних педагогів, філософів, мислителів, видатних діячів науки та культури таких як С. Хартліба, Дж. Локка, Дж. Беллєрса, Ж.-Ж. Руссо, Ж. А. Кондорсе, С. Кабе, Л. М. Лепелет'є, Й. Г. Песталоцці та інших дає можливість не лише дослідити шляхи розв'язання даного питання, але й науково обґрунтувати прогностичну оцінку, що сприятиме формуванню виваженої освітньо-виховної політики на сучасному етапі розбудови національної школи. Засвоєння і використання історичних надбань позитивно позначиться на процесі удосконалення системи освіти, допоможе науковцям та вчителям позбутися «білих плям» в історії педагогіки.

Формулювання цілей статті (постановка завдання). Простежити у хронологічній послідовності становлення і розвиток ідей трудового виховання в зарубіжній педагогіці XVI – XIX ст.

Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів. Наголосимо, що у досліджуваній період відбувалася зміна феодального устрою на капіталістичний. Заводи виміщали мануфактури, машини, станки, устаткування прийшли на зміну ручної праці.

Прогресивні педагоги Великої Британії XVII – XVIII ст. прагнули запровадити таку систему трудового виховання дітей і підлітків, яка могла б задовольнити вимоги буржуазного класу. Одним із перших за розробку основних положень даної проблеми взявся Семюел (Самуїл) Хартліб (Гартліб) (1599 (1600) – 1662 (1670) рр.) – політичний діяч, соціальний реформатор, просвітитель, учений. Він був утопістом як Томас Мор, Томазо Кампанелла, Анрі Сен-Сімон, Шарль Фур'є та інші. Малював

замріяну країну, розробляв плани освітніх реформ, філантропічної і благодійної діяльності. Головне завдання освіти вчений вбачав у поліпшенні матеріальних умов життя громадян. За його глибоким переконанням виховання дитини повинно зводитись до християнського і громадянського обов'язку, з суворим дотриманням етичних норм та служінням на користь суспільства [4, с. 535].

За своїми переконаннями Семюел Хартліб був пуританином, який наполегливо намагався ввести нову реалістичну, утилітарну й емпіричну освіту в Англії. Пуританці вважали бідність ознакою того, що Бог відвернувся від людей, а багатство й отримані законним шляхом прибутки – проявом особливої божої милості. У листі до свого друга і однодумця Дж. Мільтону С. Хартліб писав: «Заповідь Божа свідчить: хто не хоче працювати, той не повинен їсти. Кращим засобом виправлення для ледарів було б не давати їм їжу, перш ніж вони не попрацюють». У даній історичний період була введена система «робочих будинків», метою якої було повернути до самостійної праці всіх тих, хто «ухиляється від роботи». До речі, ідея створення «робочих будинків» не тільки для дорослих, а для дітей належала С. Харблібу та Дж. Локку [1, с. 55].

Отже, за проаналізованими нами незначними даними можна зробити висновок, що Семюел Хартліб значну увагу приділяв питанню залучення не тільки дітей, а й дорослих до праці як до одного з найважливіших показників власної і державної заможності. Ідеї Хартліба знайшли своє відображення в проекті Дж. Беллєрса та в багатьох інших педагогічних теоріях.

Тема трудового виховання дітей також висловлювалася філософом і педагогом, взагалі людиною високоосвіченою Джоном Локком (1632 – 1704 рр.). У невеличкій за змістом праці «Робочі школи» викладено певні думки мислителя щодо устрою шкіл для дітей робітників в Англії. Спостерігаючи за діями дорослих робітників Дж. Локк побачив, що не всі батьки приділяють належну увагу вихованню своїх дітей та не за призначенням витрачають надану для цього державну допомогу: пропивають гроші у пивній, а діти голодують або отримують тільки хліб і воду. Траплялися також непоодинокі випадки, що з-за нестачі їжі малолітні діти помирили.

Педагог проводив спостереження за дітьми «робочого люду», і побачив, що коли ті досягають дванадцяти-чотирнадцяти річного віку, то вони «лягають тягарем на прихід (суспільство) і проводять час в гультьйстві», тобто батьки не приділяють достатньо уваги їхньому вихованню через свою зайнятість, а дитяча праця пропадає дарма і не приносить нікому користі.

Дж. Локк запропонував своє бачення вирішення поставленої проблеми та розробив концепцію, вже згаданих нами, «робочих шкіл», яка містила наступні положення і за задумом розробника мала деякі переваги та вигоди.

По-перше, педагог радить не давати батькам кошти; по-друге, починаючи з 3-х до 14-ти річного віку діти повинні відвідувати робочі школи. Через те, що у матері появляється вільна година, вона отримає більшу можливість працювати. По-третє, у робочих школах за дітьми добре доглядатимуть, вони будуть краще забезпечені, отримуватимуть достатньо їжі, будуть сильнішими і здоровішими, їм не загрожуватиме голод, їх привчатимуть до праці, що у подальшому матиме важливий результат, зробить підростаюче покоління більш розсудливими і працюючими.

Джон Локк робить зауваження, що 3-х річні діти не в змозі відробити своє перебування у робочій школі, але заощаджені кошти (що віддавалися батькам) можна витратити для закупівлі хліба, попередньо домовившись з пекарем; коли настануть холодні пори року, то можна варити кашу, використовуючи вогонь, яким обігрівается приміщення.

За переконанням філософа, діти, які систематично відвідують школу, займаючись працею, будуть приносити прибуток закладу – це перша вигода. Друга вигода полягатиме в тому, що діти засвоять основи релігії. Третя – має на увазі створення при школі шерстяної мануфактури, прядіння, в'язання або інших промислів, залежно від місцевості.

На майстрів-ремісників покладалися наступні зобов'язання: вони повинні були приймати кожного другого з сотні учнів до себе у підмайстри, для передачі досвіду. Усі інші хлопчики потрапляли на навчання до джентльменів, іоменів – власників вільних селянських ділянок, фермерів. Локк зробив припущення, що опановувати професією (тобто перекваліфікація) можуть і дорослі, якщо виникає потреба її змінити (відсутня робота, або скорочення штату). Забезпечувати школу необхідними матеріалами повинні з громадського фонду [2, с. 300 – 302].

Як було зазначено вище, діти незабезпечених батьків потрапляли до «робочих шкіл» примусово. Заклад знаходився на самозабезпеченні. Вихованці, щоб отримати їжу, повинні були прясти, в'язати, виготовляти вироби на продаж. Так вони поступово готувалися до роботи на фабриках і заводах. За проектом Дж. Локка втеча зі школи тягла за собою покарання. Дитину залучали до півторамісячної примусової роботи у виправному будинку. Так виглядав перший проект буржуазної школи для дітей робочих, де елементарне навчання і виховання було пов'язане з продуктивною працею. Хоча тут не можна не помітити, що примусова праця виступає не як форма підготовки підростаючого покоління до осмисленого суспільного життя та трудової діяльності, а як експлуатація дитячих сил і здібностей. [1, с. 55].

Проаналізувавши працю «Робочі школи» можна зробити деякі висновки. Дж. Локк, як громадський діяч опікувався державними справами та прагнув вдосконалити існуючу систему керування, вносив раціональні пропозиції чи законопроекти, щоб усі члени суспільства (починаючи від

дітей і закінчуючи бездомними та жебраками) приносили країні користь своєю працею й сприяли зміцненню її добробуту.

Не можна залишити поза увагою іншу працю філософа «Думки про виховання». Але цей трактат відрізняється від попереднього тим, що в ньому педагог детально описує систему виховання, розраховану на дітей знаті. Метою виховання він вважав формування джентльмена – людини ділової, кмітливої, «світської», підготовку якої треба здійснювати індивідуально в домашніх умовах під наглядом спеціально підготовленого вихователя.

Проте виховання джентльмена, вважає мислитель, буде неповним, якщо він не опанує декілька видів ремесел, причому одним повинен володіти досконало. Щоб виявити здібності у вихованця, треба озброїти його знаннями не тільки в культурній та науковій сфері, а й у живописі, токарній і ковальській справі, садівництві тощо. Перелічені ремесла слугуватимуть як хобі, а займатися ними джентльмен зможе після кабінетної роботи, що сприятиме кращому керуванню найманими робітниками, тому що великі люди античності вміли «поєднувати ручну працю з державними справами і не вважали заниженням своєї гідності займатися подібною працею у вигляді відпочинку від своїх основних справ». Для занять ручним ремеслами необхідні фізичні навантаження та неодноразове повторення вправ, що «збільшують нашу спритність і мистецтво, але і укріплюють також наше здоров'я, особливо якщо ними займатися на відкритому повітрі». Треба враховувати вікові особливості дитини і робити це без примушення, наказу і насильства, що може викликати відразу до заняття та принести мало користі і ще менше насолоди.

На відміну від міського джентльмена, сільський повинен опанувати два заняття: садівництво або сільське господарство, а ще теслярські, столярні, токарні справи [2, с. 216 – 217].

Не менш видатною постаттю того часу був економіст Джон (Джордж) Беллерс (1654 – 1725 рр.), який розробив соціальний проект перетворення суспільства шляхом трудового виховання всього суспільства.

У своїй праці «Пропозиції про створення трудового коледжу всіх корисних ремесел і сільського господарства» він запропонував організувати трудові коледжі, де б проживали і працювали разом всі верстви суспільства від народження до кончини (відходу у небуття). Дж. Беллерс закликав заможних громадян не боятися вкладати кошти в освіту бідняків, тому що в подальшому вони принесуть більше користі, якщо будуть освіченими. За його задумом трудові коледжі повинні спочатку організовуватися на пожертви багатих, а згодом будуть приносити прибуток і тим самим збагатяться вкладники і їхні сім'ї, спадкоємці. Він рекомендував заpastися терпінням, тому що бідняки не одразу стануть

чесними, перестануть ледарювати, красти і почнуть працювати сумлінно, також вважав, що добре спланована система керування буде запорукою усунення негативних людських проявів, висловлював думки, що треба запропонувати біднякам такі умови життя, які «дадуть ним можливість жити чесною працею» [3, с. 203]. Наполеглива праця, а не гроші буде мірилом в роботі товариства-коледжу. Протягом існування коледжу власники могли б отримувати прибуток в певній кількості «вовняного та полотняного одягу, черевиків, панчіх та ін.» [3, с. 204]. У закладі всі повинні працювати один для одного, щоб не було заздрощів і інтриг. Так як в трудовому коледжі проживають все життя, то літнім людям буде дозволено працювати на 1 годину менше, а також вони можуть призначатися наглядачами.

Дж. Беллерс вважав, що 8 годинне навчання «занадто тривалий час для того, щоб прив'язати дитину до її книги» [3, с. 205]. Більше користі принесе заняття фізичної працею. Діти виростуть міцними і дужими, тому що «праця додає масла у світильник життя, тоді як мислення запалює його» [3, с. 206].

Вже починаючи з 4 – 5 років дівчат та хлопчиків паралельно із читанням треба вчити в'язати, прясти, старших хлопчиків – працювати на токарних верстатах. Дорослішаючи, діти з кожним роком будуть удосконалювати свої навички і тим самим стануть кращими майстрами. Реформатор вважав, що праця робить дітей мудрими і добрими.

Отже в коледжі будуть сконцентровані всі види занять, різноманітні інструменти, відповідно до віку та збідностей.

Дж. Беллерс не виключає можливості створення на території коледжу бібліотеки, ботанічного саду, лабораторії для виготовлення ліків тощо. Також економіст рекомендував навчати молодь різним видам сільськогосподарської і промислової праці. Вважав, що двісті ремесел буде для цього достатньо [3].

Отже, на глибоке переконання Дж. Беллерса тільки дитяча праця сприятиме розумовому і фізичному розвитку особистості. Тому, навчання і виховання у поєднанні з продуктивною працею повинні виконувати важливу функцію у свідомому виборі професії, що відповідатиме інтересам і здібностям дитини.

Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок у даному напрямку. Таким чином, нами зроблено аналіз ідей провідних англійських педагогів XVI – XVIII століття, які велику увагу надавали трудовому вихованню не тільки дітей, а й дорослих. В Англії протягом XVIII століття відбувається промислова революція. Заводам, фабрикам були потрібні працюючі, кваліфіковані робітники. Тому виникає проблема виховання дітей бідноти та їхніх батьків в «робітничих будинках». Також викладено думки щодо виховання дітей буржуазії, які

повинні бути всебічно розвинені та опанувати декілька видів ручної праці. Тобто, молоді середнього класу було б корисним знати працю теслі, токаря, садівника, щоб краще розуміти робітників.

Тема трудового виховання багатоаспектна і спонукає науковців, вчителів-практиків займатися цією важливою проблемою, тому що кожний період в житті суспільства висуває нові вимоги щодо підготовки молоді до дорослої трудової діяльності. Ми маємо наміри присвятити низку статей цій актуальній проблемі сьогодення. Подальшого розгляду потребують педагогічні погляди Жан-Жака Руссо. Предметом наступних публікації буде висвітлення ідей зарубіжних педагогів XVIII – XIX ст., таких як Ж. А. Кондорсе, Й. Г. Песталоцці, Л. М. Лепелет'є, Е. Кабе щодо трудового виховання підростаючого покоління.

Література

1. Герман Леви. Английское народное хозяйство / пер. с немецкого с предисловием проф. В.В. Святловского. – Петроград : Издательское товарищество «Книга», 1924. – 248 с. – С. 55. / Электронный ресурс. Режим доступа : <http://www.biografia.ru/cgi-bin/quotes.pl>
2. Джон Локк. Педагогические сочинения / перевод с англ. Ю.М. Давидсона; вступ. статья А.Ф. Шабаровой; под. ред. И.Ф. Сладковского. – М. : Государственное Учпедгиз Наркомоса РСФСР, 1939. – 320 с.
3. Коваленко Є.І., Белкіна Н.І. Історія зарубіжної педагогіки. Хрестоматія: Навчальний посібник / Уклад. і автори статей Є.І. Коваленко, Н.І. Белкіна. Заг. ред. Є.І. Коваленко. – Київ, Центр навчальної літератури, 2006. – 664 с.
4. Российская педагогическая энциклопедия : в 2 т. / гл. ред. В. В. Давыдов. – М. : Большая рос. энцикл., 1993 – 1999. – Т. 2. – С. 535.

ЗАГАЛЬНА ШКОЛА

Богуш А.

- дійсний член Академії педагогічних наук України, доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри теорії і методики дошкільної освіти Південноукраїнського державного педагогічного університету імені К.Д. Ушинського

УДК 372.46

МОВЛЕННЕВО-ІГРОВИЙ СУПРОВІД ДІЯЛЬНОСТІ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

У статті описано значення мовлення як супроводу ігрової діяльності; розкрито поняття "мовленнєвий супровід" та "мовленнєво-ігрова діяльність". Розкриті психолінгвістичний, лінгвістичний компоненти проблеми мовленнєво-ігрової діяльності. Надано аналіз мовленнєво-ігрової діяльності як двокомпонентного утворення, в основі якого лежить розвиток дитячого мовлення засобами гри. Виокремлено психологічний, лінгвістичний, естетичний, лінгводидактичний аспекти мовленнєво-ігрової діяльності. Підкреслені якісні характеристики мовленнєво-ігрової діяльності. Надані визначення ігрової та мовленнєво-ігрової компетенції.

Ключові слова: гра, мовленнєвий супровід, мовленнєво-ігрова діяльність.

Богуш А.

- действительный член Академии педагогических наук Украины, доктор педагогических наук, профессор, заведующая кафедры теории и методики дошкольного образования Южноукраинского государственного педагогического университета имени К.Д. Ушинского

РЕЧЕВОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ИГРОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

В статье описано значение речи как сопровождения игровой деятельности; раскрыто понятие "речевое сопровождение" и "речевая игровая деятельность". Раскрытые психолингвистический, лингвистический компоненты проблемы речевого сопровождения игровой деятельности. Предоставлен анализ речевого сопровождения игровой деятельности как двухкомпонентного образования. Выделен психологический, лингвистический, эстетический, лингводидактический аспекты речевого сопровождения игровой деятельности. Подчеркнуты качественные характеристики речевого сопровождения игровой деятельности. Предоставлены определения игровой и речевой игровой компетенции.

Ключевые слова: игра, речевое сопровождение, речевая игровая деятельность.

Bogush A.

- actual Member of Academy of pedagogical sciences of Ukraine, Doctor of pedagogical sciences, Professor, Manager by the department of theory and method of preschool formation of the Yuzhnoukraynskogo state Pedagogical University after K.D. Ushinskogo.

SPEECH ACCOMPANIMENT OF CHILDREN'S PLAY ACTIVITY OF PRESCHOOL AGE

In the article the value of speech is described as accompaniments of playing activity; a concept is exposed "vocal accompaniment" and "vocal playing activity". Exposed psycholinguistic, linguistic components of problem of vocal accompaniment of playing activity. The analysis of vocal accompaniment of playing activity is given as dvukhkomponentnogo education. Selected psychological, linguistic, aesthetic, lyngvodydaktycheskyu aspects of vocal accompaniment of playing activity. High-quality descriptions of vocal accompaniment of playing activity are underlined. Determinations of playing and vocal playing jurisdiction are given.

Key words: *game, speech accompaniment, speech play activity.*

Розвиток мовлення дітей дошкільного віку є однією зі стрижневих проблем сучасної дошкільної лінгводидактики. Її актуальність зумовлюється пріоритетними напрямками Національної доктрини розвитку освіти України у XXI столітті, Законів України "Про освіту", "Про дошкільну освіту", "Комплексними заходами щодо всебічного розвитку і функціонування української мови", спрямованими на модернізацію дошкільної освіти, оновлення змісту, вдосконалення форм, методів і технології навчання дітей рідної мови, розвитку культури мовлення та мовленнєвого спілкування.

Мовленнєве спілкування є одним із перших видів діяльності, яким дитина оволодіває в онтогенезі; воно є універсальною умовою розвитку особистості в період дошкільного дитинства. У процесі різнопланового спілкування в ігровій діяльності дитина пізнає природний, предметний і соціальний світ, що її оточує, в його цілісності й різноманітності; формує і розкриває свій власний внутрішній світ, свій образ "Я"; засвоює і створює культурні цінності, виступаючи при цьому активним суб'єктом взаємодії. Базовий компонент дошкільної освіти визначає кінцевою метою мовленнєвого розвитку випускника дошкільного закладу сформованість у нього комунікативної компетенції. Мовленнєвий розвиток дитини є головним інструментом, за допомогою якого вона встановлює контакт з довкіллям і завдяки якому відбувається соціалізація дитини. Водночас, як засвідчує практика, поширення комп'ютеризації, телебачення та інших технічних засобів, які стали доступними і дітям дошкільного віку як у

сім'ї, так і в дошкільних закладах, обмежують безпосереднє спілкування дітей з іншими мовцями, внаслідок чого збагачується їхня пізнавальна сфера і водночас гальмується мовленнєва. Зазначимо, що мовленнєва компетенція є однією з провідних базисних характеристик особистості, що формується на етапі дошкільного дитинства. Своєчасний і якісний розвиток мовлення - важлива умова повноцінного мовленнєвого розвитку випускника дошкільного навчального закладу [1, 2].

Важливе місце в системі засобів розвитку мовлення дошкільників посідає гра. Її вплив на виховний процес дітей було розкрито в роботах педагогів-класиків (Я. А. Коменський, С. Ф. Русова, В. О. Сухомлинський, К. Д. Ушинський та ін.), психологів (Ю. А. Аркін, М. Я. Басов, П. П. Блонський, Л. С. Виготський, Н. Д. Виноградов, Д. Б. Ельконін, С. Л. Рубінштейн, Д. Н. Узнадзе та ін.), сучасних педагогів (Л. В. Артемова, А. К. Бондаренко, Г. І. Григоренко, Р. І. Жуковська, В. Г. Захарченко, Т. О. Маркова, Д. В. Менджерицька, О. І. Сорокіна, О. П. Усова, Г. С. Швайко, К. І. Щербакова та ін.). Зазначимо, що хоча проблема гри завжди була в центрі уваги педагогічної науки, однак її лінгвістичний аспект щодо розвитку мовлення розглядався лише у зв'язку з дослідженням сюжетно-рольової гри (В. Г. Захарченко). Аспекти ж ігрового потенціалу у процесі формування мовленнєвих навичок дошкільників залишаються поза увагою науковців. Психологи розглядають гру як діяльність, що відображає дійсність шляхом активного її перетворення (Ю. А. Аркін, Л. С. Виготський, Н. Д. Виноградов, О. М. Леонтьєв, О. Р. Лурія, Д. Б. Ельконін, С. Л. Рубінштейн та ін.). У ході гри діти мають можливість діяти, конкретні дії зумовлюють мовленнєву активність дошкільника і водночас спрямовують розвиток гри. Це перехідна, проміжна ланка між повною залежністю мовлення від речей і предметних дій та свободою слова.

Психолінгвістичний компонент проблеми мовленнєво-ігрової діяльності розкривається у працях Є. М. Верещагіна, І. О. Зимньої, О. О. Леонтьєва, О. Р. Лурії, І. О. Синиці, О. М. Соколова та ін. Він ґрунтується на уявленнях про структуру мовленнєвої діяльності та різноманітні психофізіологічні механізми породження мовлення, що забезпечують реалізацію мовленнєвого акту на знайомому матеріалі з використанням комунікативно спрямованих одиниць висловлювання.

У межах лінгвістичного підходу вчені визначають процес використання у мовленнєвому спілкуванні ігрових ситуацій як стилістично нейтральних, що набувають образного потенціалу шляхом актуалізації їх значень, семантичного зрушення, внесення до них емоційно-естетичних нашарувань, що досягаються здебільшого на лексико-семантичному рівні (Е. О. Барінова, Б. М. Головін, І. І. Ковалик, І. С. Збарський та ін.).

Лінгводидактичний аспект означеної проблеми знайшов своє практичне втілення у низці дисертаційних досліджень останніх років (О. П. Аматыєва, Л. І. Березовська, В. Г. Захарченко, К. Л. Крутій, Б. Ф. Контаутене, С. В. Ласунова, Н. І. Луцан, Н. В. Савінова, С. К. Хаджирадева та ін.). Доведено, що здатність дитини використовувати в ігрових ситуаціях мовленнєві висловлювання позитивно впливає на емоційно чутливу сферу їхньої життєдіяльності і водночас максимально активізує мовлення дітей.

Завдяки розвитку спілкування і пізнання у процесі навчання і виховання, їх взаємодії і злиття у різноманітних формах виникає на їх основі така "синтетична" форма діяльності, як ігрова (Б. Г. Ананьєв). В ігровій діяльності відбувається пошук предметів - замінників і символічне зображення предметних дій, що передають характер відносин між людьми, форми і типи їхнього спілкування. Ігрова діяльність тренує знакову функцію: заміщення знаками і знакові дії. Ігрова діяльність виступає засобом пізнання культури свого народу, його традицій, обрядів, звичаїв. Відтак, у дитячих іграх яскраво відображується взаємозв'язок національної культури народу і його мови, взаємозв'язок пізнання, спілкування і діяльності дитини, що і становить сутність мовленнєво-ігрової діяльності.

Мовленнєво-ігрова діяльність - це діяльність, що вимагає використання набутих раніше знань, мовленнєвих умінь і навичок у нових зв'язках і обставинах. У цій діяльності діти, на основі набутих уявлень про предмети, уточнюють і поглиблюють свої знання. Основою для мовленнєво-ігрової діяльності є сформовані уявлення про побудову ігрового сюжету, різноманітні ігрові дії з предметами, засвоєні мовленнєві вміння і навички. Як форма навчання дітей, мовленнєво-ігрова діяльність виконує пізнавальну і розважальну функції. Однією з найважливіших функцій ігрової діяльності є функція мовленнєвого спрямування. Мовленнєво-ігрові дії гравців спрямовані на інших учасників гри. У процесі гри дитина користується як діалогічним, так і монологічним мовленням. Саме в ігровій діяльності яскраво виявляється образність і виразність дитячого мовлення, в якому поєднуються мовні і немовні засоби виразності. Мовленнєво-ігрові дії виступають і засобом творчого мовленнєвого самовираження (Л. І. Березовська). Як самостійний вид діяльності, мовленнєво-ігрова діяльність - це процес, що ґрунтується на інтересі дитини до гри, її правил і дій. У кінцевому результаті мовленнєво-ігрова діяльність спрямована на розвиток і вдосконалення мовлення дітей.

Зауважимо, що мовчазної гри не буває. Будь-яка гра супроводжується мовленням.

Мовленнєвий супровід ігрової діяльності ми розглядаємо як цілеспрямоване використання дитиною мовлення у процесі ігрової діяльності, що і надає їй статусу "мовленнєво-ігрової діяльності".

У ході гри діти мають можливість діяти, конкретні дії зумовлюють мовленнєву активність дошкільника і водночас спрямовують розвиток гри. Саме у грі розвивається вміння дитини переносити функції, способи дії з одного предмета на інший, що має вирішальну значущість для розвитку наочно-образного мислення та розвитку зв'язного мовлення дошкільників. Дитина словом позначає свої дії, осмислюючи їх у такий спосіб, словом вона користується, щоб доповнити дії, виразити свої думки і почуття. У грі між дітьми встановлюється надзвичайно насичений мовленнєвий зв'язок, що має можливість виходу за межі конкретної ситуації. Гра - перехідна проміжна ланка між повною залежністю мовлення від речей і предметних дій та свободою слова. Саме у "звільненні слова" і полягає значення гри з однолітками для мовленнєвого розвитку дітей. Граючись, вони не лише маніпулюють іграшками, а й пояснюють, що саме роблять. Без пояснень, які надають нового змісту предметам і діям, неможливе ні осмислення ролей, ні освоєння умовного простору гри. Причому це пояснення завжди комусь адресоване. Без домовленості та взаємного розуміння гра розпадається.

Мовлення супроводжує і творчі ігри дітей. Саме з появою творчої ігрової ролі пов'язана диференціація функцій і форм мовлення. Рольова гра сприяє становленню і розвитку регульовальної і планувальної функцій мовлення та появи і розвитку нових форм мовлення. У рольових іграх виникає потреба в контекстному, монологічному мовленні, водночас у рольовій грі вдосконалюється діалогічне мовлення, звукова культура, граматична правильність, активізується лексичний запас, що стимулює зв'язне мовлення дитини. Отже, ігрова діяльність дозволяє створити життєві ситуації, які стимулюють мовленнєву активність дітей, мовленнєве спілкування і сприяють мовному і лінгвістичному розвитку дітей.

Водночас не можна перебільшувати вплив ігрової діяльності на розвиток мовлення дітей, сама по собі гра не може спонтанно розвивати і вдосконалювати мовлення дитини. Оскільки уявлювана ігрова ситуація дозволяє дитині відходити від чітко визначених літературних норм вимови, вона повертає дитину до "життєвих" (термінологія Л. С. Виготського), звичних норм спілкування у побуті, в умовах сім'ї, до діалектного мовлення, до місцевих говірок чи вікових мовленнєвих помилок, які утворили динамічні неправильні мовні стереотипи. Саме тому дитину спочатку потрібно навчити правильного мовлення. У навчально-мовленнєвій та мовленнєвій діяльності, виробити міцні навички і звички правильного мовлення, а вже потім можна закріплювати й активізувати мовлення в ігровій діяльності дітей. Отже, в інтеракції діяльностей дітей дошкільного віку прослідковуються складні взаємозв'язки і взаємовпливи, які потрібно враховувати педагогам в організації навчально-виховного процесу в дошкільних закладах.

Мовленнєво-ігрова діяльність - це двокомпонентне утворення, в основі якого лежить розвиток дитячого мовлення засобами гри. Як складне педагогічне явище, мовленнєво-ігрова діяльність базується на ігрових методах навчання дітей дошкільного віку.

У мовленнєво-ігровій діяльності ми виокремлюємо такі її аспекти:

- психологічний - із цих позицій мовлення у ході гри - це специфічний, складний процес, певною мірою, опосередкованого, суб'єктивного відображення фактів, явищ, предметів у конкретно-чуттєвих уявленнях асоціативно пов'язаних один із одним, реальних чи створених уявою у свідомості мовця у відповідності з ігровим завданням;

- лінгвістичний (лексико-семантичний, комунікативний) - складний, специфічний процес використання у мовленнєвому спілкуванні ігрової ситуації як стилістично нейтральних, що набувають образного потенціалу шляхом актуалізації їх значень, семантичного зрушення, внесення до них різноступеневих смислових, емоційно-естетичних нашарувань, що досягаються здебільшого на лексико-семантичному рівні;

- естетичний - у цьому аспекті мовлення становить такий свідомий творчий процес використання мовних одиниць, який стимулює передусім естетичне сприйняття ігрової діяльності, в якому раціональний та емоційний бік перебувають у єдності, зумовлюють один одного, а також сприяють формуванню певних переконань, моральних якостей та естетичних смаків мовця;

- лінгводидактичний (практичний) розглядається як здатність дитини доречно використовувати в ігрових ситуаціях зв'язні висловлювання, які за допомогою певних естетичних властивостей (незвичність у сполученні слів, метафоричність, влучність) впливають на емоційно-чуттєву сферу їхньої життєдіяльності [3, с. 25].

Якісними характеристиками мовленнєво-ігрової діяльності є:

- доступність - точний відбір мовленнєвих засобів для адекватного відображення думок з урахуванням ігрових завдань. Ознакою майстерності мовленнєвої взаємодії виступає уміння говорити просто про складні речі. Лише поглиблене знання предмета дає можливість "перевести" змістовий аспект у мовленнєво-ігрову діяльність;

- довільність - високий рівень мовленнєвої активності і здатності до самоорганізації, відсутність мовленнєвих штампів. Дитина з високим рівнем довільності мовленнєво-ігрової діяльності почуває себе впевнено і без попередньої підготовки, може організувати ігрову ситуацію, реалізувати ігровий задум;

- варіативність - здатність одне і те саме завдання реалізувати за допомогою різноманітних ігор на основі словесного матеріалу;

- виразність – уміння викликати за допомогою мовленнєвого матеріалу у свідомості дітей наочні образи (використання метафор,

порівнянь). Образна виразність, заміна узагальнених фраз на конкретні суттєво підвищує вплив мовленнєвої інформації на дитину;

- емоційність – здатність впливати на емоції і почуття учасників мовленнєво-ігрової діяльності;

- логічність – послідовність розгортання аргументації, дотримання основного завдання, мети діяльності;

- доречність – відповідність змістових і стилістичних особливостей мовленнєвого висловлювання ситуації взаємодії.

У дітей дошкільного віку мовленнєво-ігрова діяльність протікає у різних видах ігор, у ході яких у дітей формуються ігрова та мовленнєво-ігрова компетенції.

Ігрова компетенція – це сформованість у дітей ігрових дій, ініціативність, їхня самостійність в ігровій діяльності; творче відображення реальних і казкових ситуацій; ініціювання і розгортання ігрового задуму і сюжету гри; вміння об'єднуватися з однолітками на основі ігрового задуму, рольової взаємодії, особистих уподобань; дотримання норм та етикету спілкування.

Мовленнєво-ігрова компетенція – це комплексна характеристика особистості, полікомпонентний утвір, чинниками якого виступають діалогічна, монологічна, когнітивно-мовленнєва, виразно-емоційна, оцінно-етична, театральна-ігрова та ігрова компетенції [3, с.26-27].

Отже, завдання вихователя дошкільного закладу сформувати у дітей мовленнєво-ігрову компетенцію, щоб дитина самостійно використовувала мовлення у своїй ігровій діяльності.

Література

1. Богуш А.М. Мовленнєвий розвиток дітей від народження до 7 років : монографія / А.М. Богуш. – К. : Видавничий Дім "Слово", 2004.
2. Богуш А.М. Мовленнєвий компонент дошкільної освіти / Алла Михайлівна Богуш. – Одеса : Слово, 2004.
3. Богуш А.М., Луцан Н.І. Мовленнєво-ігрова діяльність дошкільників: мовленнєві ігри, ситуації, вправи / А.М. Богуш, Н.І. Луцан. – К. : "Слово", 2008.
4. Луцан Н.І. Мовленнєво-ігрова діяльність дітей дошкільного віку / Н.І. Луцан. – Одеса : ПНЦ АПН України, 2005.

Безумова Н.

УДК 37.014 (477)

ОСОБИСТІСНІ ХАРАКТЕРИСТИКИ ГРОМАДЯНСЬКОСТІ

У статті розглянуто мета та зміст сучасного громадянського виховання молоді. Подано класифікацію часткових цілей громадянського виховання.

Ключові слова: громадянське виховання, громадянськість, громадянська свідомість, громадянська культура.

ЛИЧНОСТНЫЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ ГРАЖДАНСТВЕННОСТИ

В статье рассматривается цель и содержание современного гражданского воспитания молодежи.

Ключевые слова: гражданское воспитание, гражданственность, гражданское сознание, гражданская культура.

PERSONAL CHARACTERISTICS OF CITIZENSHIP

The article discusses the purpose and content of modern civic education of youth.

Keywords: civic education, citizenship, civic consciousness and civic culture.

Постановка проблеми. Важливість проблеми громадянського виховання учнівської молоді на сучасному етапі суспільного розвитку зумовлена новими соціально-політичними реаліями. Формування громадянськості відбувається в єдності процесів соціального виховання і соціального розвитку особистості як суб'єкта соціальної діяльності і суб'єкта саморозвитку, самовиховання, самореалізації в соціумі. Результатом цього процесу є набуття особистістю громадянської позиції, що ґрунтується на високих ідеях і почуттях соціальної відповідальності, економічної, правової, моральної, національної гідності, готовності особистості до діяльності, що відповідає вимогам суспільства. Особливістю громадянського виховання в Україні є підготовка молодого покоління до виконання громадянського обов'язку в умовах недостатньої сформованості демократичних традицій.

Аналіз основних досліджень і публікацій. Процеси розвитку громадянського виховання стримуються недостатньо концептуально обґрунтованою та технологічно розробленою стратегією його реалізації у загальноосвітніх навчальних закладах. Термін «громадянська освіта» трактують по різному — як підготовку громадянина певної держави [1], як виховання в людини вмінь і навичок демократизму [2] або як правову просвіту [3]. Таке різноголосся властиве не лише Україні — в багатьох державах світу можна зустріти превалювання тієї чи іншої моделі громадянської освіти. Теорія формування громадянськості будується на

інтеграції найбільш продуктивних ідей, що визначають цілі, принципи, зміст і засоби соціалізації, виховання і розвитку особистості. Провідна роль в цьому процесі належить громадянському вихованню.

Мета статті. В деяких роботах громадянське виховання визначається через сукупність формуємих особистісних якостей. На нашу думку, необхідно виявлення його сутності, яка б вміщувала в собі загальні і специфічні, притаманні тільки громадянському вихованню ознаки.

Виклад основного матеріалу. Громадянське виховання ми розуміємо як цілеспрямований, свідомо реалізуємий педагогічний процес організації і управління діяльністю формуємої особистості громадянина з опанування соціально-політичного, правового, економічного, морально-етичного досвіду демократичних відносин. Якщо загальне виховання покликане сформувати культуру життєвого самовизначення особистості, то громадянське (як важлива його частина) спрямовано на формування культури громадянського самовизначення особистості. Загальною метою громадянського виховання у вищих навчальних закладах є формування у студентів готовності до опанування культури громадянської гідності і культури соціальної корисності – до діяльності, спрямованої на досягнення приватних і соціально значущих цілей, інтересів в умовах демократичного суспільства, світової соціальної і культурної інтеграції. Громадянське виховання, яке має неполітичний, неіндоктринований характер забезпечується педагогічною системою, суспільно-громадянською за змістом і громадянською за спрямуванням. Підкреслюючи суспільний, неполітичний характер громадянського виховання, треба відзначити. Що воно передбачає педагогічно орієнтовану і цілеспрямовану систему заходів з утворення умов для успішної адаптації і інтеграції молоді в соціум.

Часткові цілі громадянського виховання можна класифікувати (за ознакою впливу на сфери особистості) на три групи: цілі формування громадянської свідомості особистості – уявлень, поглядів, переконань, ідеалів; цілі формування емоційної сфери-почуття, ставлень; цілі формування поведінки, ставлення і участі в діяльності.

1. Цілі формування громадянської свідомості особистості- це філософсько-світоглядне самовизначення людини. Переконаність в справедливості демократичного устрою, істинності демократичних і гуманістичних цінностей; готовність до соціального і професійного самовизначення; усвідомлення необхідності турботи про оточуюче середовище. Це розвиток впевненості в необхідності особистої відповідальності і дисципліни, віри в перемогу закону і порядку.

2. Цілі формування емоційної сфери громадянина – розвиток почуття вірності і відданості батьківщині і Вітчизні, родині, впевненість в

державі як гаранту дотримання демократичних прав і свобод, почуття відповідальності перед державою.

3. Цілі формування громадянської поведінки – це спрямованість на здоровий спосіб життя, досягнення життєвого успіху, протидія злу, законослухняність, притумлення асоціальних інстинктів, формування соціальної активності, соціальної мобільності, працелюбності.

Зміст громадянського виховання складають поєднані з особистісними переживаннями. Почуттями конкретні знання. На основі яких будуються громадянські переконання. Суспільний ідеал. Загальний зміст громадянського виховання, а також його компоненти, що складають базову основу, можна визначити через поняття «культура», яка є і мірою розвитку людини як громадянина.

Одним з важливих засобів розвитку громадянської свідомості особистості є громадянська освіта, просвіта молоді. Зміст громадянської освіти – це сукупність пов'язаних між собою економічних, правових. Політичних, етичних, екологічних і інших знань. Саме знання. Розум дозволяють громадянину розібратися в складній суспільно-політичній. Економічній обстановці. Встояти від спокус використання простих і швидких рішень в обставинах, що вимагають глибокого усвідомлення, творчого підходу. Витримки, встановити вірні зв'язки і відносини з суспільством, державою, виробити усвідомлену громадянську позицію, виконати свій громадянський обов'язок.

Сутність виховання як суспільної необхідності і процесу самореалізації індивідуальності може бути подана як дія двох тенденцій: обмежуюча індивіда суспільна необхідність і свобода, що прагне її подолати. Протистояння або тяжіння до гармонії цих тенденцій складає сутність основного педагогічного протиріччя. Це теоретичне положення дозволяє визначити основну ідею соціалізації і громадянського виховання особистості. яка полягає в досягненні відносної гармонії, балансу суспільних і приватних інтересів, що в свою чергу передбачає встановлення оптимального співвідношення формування культури корисності і культури громадянської гідності. «Соціальна культура», «культура громадянської гідності», «громадянська культура» - сукупність понять, що якісно характеризують відносини суспільного обов'язку і індивідуальної свободи і необхідності. Відбиваючи стан збалансованості відносної гармонії приватних інтересів з суспільними, соціальна культура вміщує такі підсистемні поняття. Як економічна культура, політична. Правова, екологічна. Морально-етична, професійна, сімейна.

Культура громадянської гідності у поєднанні з культурою духовною, проявляється на достатньому рівні розвитку свідомості. в усвідомленні особистої відповідальності за власну громадянську позицію і громадянське самовизначення. Важливою умовою формування громадянської гідності,

на думку американських дослідників, є її економічна гідність. На наш погляд, зміст поняття громадянська гідність є інтегративним і включає, крім економічної, гідність політико-правову і моральну.

Моральна гідність особистості характеризується засвоєнням загальнолюдських морально-етичних норм і цінностей, переконаністю у власній самоцінності і цінності іншої особистості. потребою у повазі особистої індивідуальності, почуттям задоволення від дотримання принципів, саморуком до ідеалів. Громадянська гідність відбиває найвищий рівень розвитку свідомості особистості. Поняттям, інтегруючим соціальну культуру особистості і культуру її громадянської гідності є громадянська культура особистості. Громадянська культура особистості закріплюється у відповідних формах свідомості особистості, її реальній поведінці, вчинках.

Змістовно громадянська свідомість особистості вміщує політичну, економічну, правову, морально-етичну, естетичну, духовну. Професійну свідомість, що знаходять своє відбиття в процесі громадянської діяльності. Тому громадянська свідомість тісно пов'язана з категорією свободи волі як свободи вибору між добром і злом, як здатністю людини до самостійних дій. За які вона несе особисту відповідальність.

Важливими умовами розвитку громадянської свідомості особистості, її громадянської культури є: по-перше, розуміння суспільством сутності потреб, протиріч, процесів соціалізації молоді людини з метою розробки оптимальної технології її інтеграції у суспільство; по-друге, перехід державних, соціальних інститутів, зокрема сім'ї, школи, вищого навчального закладу, на іншу парадигму громадянського виховання, що передбачає перш за все пошук нового змісту, методів і засобів формування громадянської культури особистості в навчально-виховному процесі; по-третє, цілеспрямовані зусилля суспільства, родини. Власне самої особистості у встановленні зв'язків між процесами соціалізації і виховання. Особлива вагомість сім'ї і навчально-виховних закладів обумовлена тим, що тільки вони, взаємодіючи з іншими соціальними інститутами, здатні забезпечити оптимальну захисну функцію (соціальну, правову, моральну, психофізіологічну). Без розв'язання цієї задачі захист молоді людини від негативних впливів агресивного зовнішнього середовища неможливий успіх в організації активної діяльності молоді, в змісті якої закладаються суспільно-корисні установки, орієнтації.

М и погоджуємось із Вербицькою П.В., яка вважає, що «громадянське виховання наскрізно реалізується у навчально-виховному процесі загальноосвітнього навчального закладу відповідно до сфер громадянської само ідентифікації особистості: «Я- людина», «Я- член сім'ї», «Я- учень школи», «Я і друзі», «Я- член місцевої громади», «Я – громадянин України», «Я –громадянин світу» [5, 152].

Висновки. Отже, ідея інтеграції виховних впливів, що здійснюються соціальними інститутами повинна бути покладена в основу концептуальних підходів конструювання моделі громадянського виховання учнівської молоді як відкритої соціально-педагогічної системи.

Література

1. Ігнатенко П. Р. та ін. Виховання громадянина: психолого-педагогічний і народознавчий аспекти.— К., 1997.
2. Джеран Пилон Джулиана. Глобальная революция и потребность в гражданском образовании в бывшем Советском блоке.— К.: IFES, 1995.
3. Васьківська Г. та ін. Методичний посібник для вчителів з курсу «Основи громадянської освіти».— К.: Міністерство освіти і науки України, 2000.
4. О. Деменко «Гуманістична мораль як стрижнева основа громадського суспільства» // Проблеми освіти : Наук.-метод. зб. / Кол. авт.- К.: Інститут інноваційних технологій і змісту освіти, 2007.- Вип..52.- С. 179-182.
5. Вербицька П.В. Теоретико-методичні основи громадянського виховання учнівської молоді у загальноосвітніх навчальних закладах/ Вербицька Поліна Василівна/ дисертація на здобуття наукового ступеня доктора педагогічних наук- Інститут проблем виховання АПН України-Київ. 2010-487с.

Панасенко Е.

канд. пед. наук, доцент кафедри педагогіки

Борисенко М.

студентка фізико-математичного факультету 5 курсу, Слов'янський державний педагогічний університет

УДК 373.552

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ОСОБИСТІСНО-ОРІЄНТОВАНОГО НАВЧАННЯ УЧНІВ У ЗАГАЛЬНООСВІТНІЙ ШКОЛІ

У статті розглянуто педагогічні умови особистісно-орієнтованого навчання учнів у загальноосвітній школі. Зроблено аналіз основних досліджень і публікацій з теми. Проаналізована психолого-педагогічна література, виділені ознаки особистісно-орієнтованого навчання. Розкрито зміст поняття особистісно-орієнтованого підходу до навчання. Визначені компоненти особистісно-орієнтованого навчання. Виділені принципи особистісно-орієнтованої педагогіки. Надано рекомендації до підготовки, проведенню та аналізу уроку за І.Якиманською, О.Якуніною.

Ключові слова: *особистісно-орієнтоване навчання, особистісний підхід, особистісно-орієнтований урок, особистість, індивідуальність, суб'єктивний досвід, особистісні якості.*

Панасенко Э.

канд. пед. наук, доцент кафедры педагогики

Борисенко М.

*студентка физико-математического факультета 5 курса, Славянский
государственный педагогический университет*

**ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ЛИЧНОСТНО-
ОРИЕНТИРОВАННОГО ОБУЧЕНИЯ УЧЕНИКОВ В
ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЕ**

В статье рассмотрены педагогические условия личностно-ориентированного обучения учащихся в общеобразовательной школе. Сделан анализ основных исследований и публикаций по теме. Проанализирована психолого-педагогическая литература, выделены признаки личностно-ориентированного обучения. Раскрыто содержание понятия личностно-ориентированного подхода к обучению. Определены компоненты личностно-ориентированного обучения. Выделены принципы личностно-ориентированной педагогики. Даны рекомендации к подготовке, проведению и анализа урока по И. Якиманской и А. Якуниной.

Ключевые слова: *личностно-ориентированное обучение, личностный подход, личностно-ориентированный урок, личность, индивидуальность, субъективный опыт, личностные качества.*

Panasenko E.

*Candidate of pedagogical sciences, Associate Professor, Department of
Pedagogy,*

Borisenko M.

*student of physics and mathematics faculty 5 year,
Slavyansk State Pedagogical University*

**PEDAGOGICAL CONDITIONS IN PERSONALITY-ORIENTED
EDUCATION STUDENTS IN ELEMENTARY SCHOOL**

The article examines the pedagogical conditions of personality-oriented education students in secondary school. The analysis of basic research and publications on the topic. Analyzed psychological and educational literature, special features of personality-oriented education. Discloses the content of the concept of personality-oriented approach to learning. Defined Components personality-oriented education. Highlighting the principles of personality-oriented education. Advised to prepare, conduct and analysis of lessons by I. Yakymanskoyu, A. Yakunina.

Key words: *personality-oriented education, personal approach, personality-oriented lesson, personality, personality, subjective experience, personal qualities.*

Постановка проблеми. Одним із стратегічних завдань реформування освіти в Україні згідно з державною національною програмою «Освіта» (Україна XXI ст.), Національною доктриною

розвитку освіти є формування освіченої, творчої особистості, становлення її фізичного і морального здоров'я. Реалізувати це завдання можливо за умови впровадження в освітній процес досягнень науки та новітніх освітніх технологій. Сьогодні однією з перспективних є технологія особистісно-орієнтованого навчання, яка дозволяє людині реалізовувати власні устремління, допомагає їй самовдосконалюватися.

Особистісний підхід – ключовий психолого-педагогічний принцип організації навчально-виховного процесу, від якого багато в чому залежить ефективність переорієнтації системи освіти на розвиток особистості школяра.

Аналіз основних досліджень і публікацій. Сучасні вимоги до формування особистісного підходу поступово визначалися у дослідженнях таких відомих психологів: К. Абульханова-Славська, О.Асмолов, В.Давидов, В.Моляко, В.Столін, Т.Титаренко, І.Якиманська та інших. Предметом наукових досліджень І.Беха, Л.Благодаренко, В.Рибалки, С.Подмазіна, О.Савченко стали проблеми реалізації особистісно-орієнтованого підходу до навчання й виховання в умовах загальноосвітньої школи.

Постановка завдання. Метою даної статті є аналіз особливостей особистісно-орієнтованого підходу в організації навчального процесу, специфіка планування та технології особистісно-орієнтованого уроку.

Виклад основного матеріалу дослідження. Традиційно при аналізі навчального процесу категорія "підхід" розглядається з позиції того, хто навчає, тобто вчителя. В цьому контексті особистісно-орієнтований підхід до навчання, що сформувався до середини 90-х років, розглядався переважно як суб'єктно-орієнтована організація й управління вчителем навчальною діяльністю її суб'єкта – учня при вирішенні ним спеціально підібраних педагогом навчальних завдань різної складності, спрямованих на його розвиток як особистості. Водночас стало очевидним, що особистісно-орієнтований підхід може розглядатись і з позицій учня, бо специфіка навчальної діяльності полягає в спрямуванні на розвиток і саморозвиток суб'єкта цієї діяльності [2, с. 61].

Проаналізуємо проблему особистісно-орієнтованого навчання з точки зору педагогіки, тобто можливих шляхів його реалізації в педагогічній практиці. У сучасній педагогічній науці існують наступні визначення сутності даного поняття.

Так, наприклад, Є. Степанов під особистісно-орієнтованим підходом до навчання розуміє таку методологічну орієнтацію у педагогічній діяльності, яка дозволяє через опору на систему взаємопов'язаних понять, ідей і способів дій забезпечити й підтримати процеси самопізнання, самобудови та самореалізації особистості дитини, розвиток її неповторної індивідуальності [6]. І. Бех особистісно-орієнтованим називає таке

виховання, яке спрямоване на усвідомлення вихованцем себе як особистості, на його вільне й самовідповідальне самовираження [1]. І. Якиманська під особистісно-орієнтованим навчанням розуміє таке навчання, де головною є особистість дитини, її самоцінність, коли суб'єктний досвід учня спочатку розкривається, а потім узгоджується змістом освіти [7].

Вчений М.Наумчук визначає, що особистісний компонент особистісно-орієнтованого підходу передбачає, що в центрі навчання знаходиться учень як особистість (його мотиви, цілі, неповторний психологічний склад). Виходячи з інтересів учня, рівня його знань і умінь, учитель визначає завдання занять та формує, спрямовує і коректує весь освітній процес розвитку його особистості. Відповідно мета кожного уроку, заняття при реалізації особистісно-орієнтованого підходу формується з позиції кожного конкретного учня і всього класу. Іншими словами, учень в кінці уроку, заняття повинен відповісти собі: чого він сьогодні навчився, чого не знав або не міг зробити ще вчора [4, с. 152].

На підставі аналізу наведених означень можна дати визначення: особистісно-орієнтоване навчання – це такий тип навчання, за якого відбувається творча взаємодія вчителя й учнів, як рівноправних суб'єктів навчання, з урахуванням індивідуально-типологічних особливостей учнів, залученням їх особистісних якостей та суб'єктного досвіду.

Сучасні науковці визначають принципи особистісно-орієнтованої педагогіки. Так, до них відносять: принцип гуманізації та демократизації навчального процесу; принцип переважаючої діалогічності вчителя й учнів у навчальному процесі; принципи самоактивності й саморегуляції учнів у навчанні; принцип інтер- та полікультурності, який передбачає інтегрованість національної культури у контексті загальнодержавних, європейських та світових цінностей, у загальнолюдську культуру, висвітлення та усвідомлення учнями процесів діалогу культур [3, с. 25].

Дослідники особистісно-орієнтованої педагогіки виділяють обов'язкові компоненти особистісно-орієнтованого навчання:

- аксіологічний, що має за мету ввести учнів у світ цінностей і надати допомогу під час вибору особистісно значущих цінностей та особистісних смислів;
- когнітивний, що забезпечує їх науковими знаннями про людину, культуру, природу, історію, ноосферу як основу духовного розвитку;
- діяльнісно творчий, що сприяє формуванню й розвитку в учнів різноманітних способів діяльності, творчих здібностей, необхідних для самореалізації особистості в пізнанні, праці, науковій, художній й інших видах діяльності.

Аналіз психолого-педагогічної літератури дозволив нам виділити такі ознаки особистісно-орієнтованого навчання:

- розвиток та саморозвиток учня забезпечується, виходячи з його індивідуальних особливостей;
- учню надається можливість максимально реалізувати себе в процесі пізнання, діяльності, поведінці, проявити вибірковість до навчального предмета та варіативних форм його вивчення;
- ефективність навчання включає оцінку не тільки досягнутого рівня знань і вмінь (навченість), а й розвитку інтелекту учнів (наукуваність), та рівня сформованості їхніх особистісних якостей;
- сукупність знань, умінь і здібностей використовується як найважливіший засіб становлення духовних та інтелектуальних якостей особистості учня, що є основною метою навчання;
- найбільш значимими складовими навчального процесу є ті, які розвивають індивідуальність учня, створюють умови для її виявлення [1; 3; 4; 6; 7].

Традиція враховувати індивідуальні особливості учнів у процесі навчання дуже давня. Необхідність цього очевидна, адже учні за різними показниками значною мірою відрізняються один від одного. В особистісному підході всі психічні властивості й стани розглядаються як такі, що властиві конкретній людині, вони є похідними й залежать від індивідуального та суспільного буття людини та визначаються його закономірностями.

У центрі цього підходу сам учень – його мотиви, цілі, неповторний психічний склад. Виходячи з інтересів учня, рівня його знань і умінь, учитель визнає навчальну мету заняття, формує, спрямовує й коригує весь навчальний процес з метою розвитку особистості. Відповідно, мета кожного уроку при реалізації особистісного підходу формується з позиції кожного конкретного учня й усієї групи в цілому. При цьому вчителю важливо вміти встановити емоційний контакт зі своїми учнями, адже односторонній емоційний контакт – це початок індивідуального підходу до учня, а двохсторонній – особистісного [1, с. 15].

Видатні сучасні вчені І.Якиманська, О.Якуніна зазначають, що сучасний шкільний урок став більш гнучким по цілям та задачам, варіативним за формами та методами проведення, різноманітним за технічними засобами, які обирає сам вчитель. І все ж таки не завжди його можна вважати особистісно-орієнтованим. Науковці розробили наступні **рекомендації до підготовки, проведенню та аналізу уроку**. Важливе місце при підготовці уроку приділяється розробці гнучкого плану. Він включає в себе:

- визначення загальної мети та її конкретизація залежно від різних етапів уроку;

- підбір і організацію дидактичного матеріалу, що дозволяє виявляти індивідуальну вибірковість учнів до змісту, видів і форм навчального матеріалу, що полегшує його засвоєння;

- планування різних форм організації навчальної діяльності (співвідношення фронтальної, індивідуальної, самостійної роботи);

- виявлення вимог до оцінки продуктивності роботи з урахуванням характеру завдань (дослівний переказ, короткий виклад своїми словами, використання відомих алгоритмів, виконання проблемних, творчих завдань).

І.Якиманська, О.Якуніна розробили наступні **рекомендації до проведення уроку:**

- використання вчителем різноманітних форм і методів організації роботи учнів, які дозволяють розкрити зміст їх суб'єктного досвіду щодо запропонованої теми;

- створення атмосфери зацікавленості кожного учня в роботі класу;

- стимулювання учнів до використання різноманітних способів виконання завдань на уроці без остраху помилитися, одержати неправильну відповідь;

- заохочення прагнення учня пропонувати свій спосіб роботи (вирішення завдання), аналізувати в ході уроку різні способи, що пропонуються дітьми, відбирати і аналізувати найбільш раціональні, відзначати і підтримувати оригінальні;

- застосування завдань, що дозволяють учневі самому вибирати тип, вид і форму матеріалу (словесну, графічну, умовно-символічну);

- створення педагогічних ситуацій спілкування, які дають можливість кожному учневі, незалежно від його готовності до уроку, проявити ініціативу, самостійність, вибірковість до способів роботи;

- обговорення з дітьми наприкінці уроку не тільки того, що «ми дізналися» (чим оволоділи), але й того, що сподобалося (не сподобалося) і чому; що б хотілося виконати ще раз, а що зробити по-іншому;

- при опитуванні на уроці (при вистановці оцінок) аналізувати не тільки правильність (неправильність) відповіді, але і її самостійність, оригінальність, прагнення учня шукати і знаходити різноманітні способи виконання завдань;

- при завданні домашнього завдання необхідно називати не тільки зміст і обсяг завдання, а й давати докладні рекомендації з раціональної організації навчальної роботи, що забезпечує виконання домашнього завдання.

Висновок. Отже, однією з визначальних тенденцій розвитку сучасної світової освіти є спрямованість на особистість людини, забезпечення умов для її формування як вільної, самостійно мислячої, творчої гармонійної особистості, здатної жити у згоді з собою, з природою

та іншими людьми. Школа має гарантувати умови, за яких кожна дитина займе гідне з точки зору своїх інтересів і прав місце у навчально-виховному процесі.

Література

1. Бех І.Д. Особистісно зорієнтоване виховання / І.Д. Бех. – К. : ІЗМН, 1998. – 203 с.
2. Богоявленская Д.Б. Пути к творчеству / Д.Б. Богоявленская. – М. : Знание, 1981. – 96 с.
3. Бочелюк В.Й. Психологічна готовність учителя до особистісно-орієнтованого навчання / В.Й. Бочелюк. – К. : Вища шк., 1998. – 205 с.
4. Наумчук М.М. Сучасний урок / М.М. Наумчук. – Тернопіль-Астон, 2001. – 263 с.
5. Педагогика и психология высшей школы : [учеб. пособие]. – Ростов н/Д : Фенікс, 2002. – 544 с.
6. Степанов Е. Личностно-ориентированный поход в педагогической деятельности / Е. Степанов // Воспитание школьников. – 1999. – № 5. – С. 2-5.
7. Якиманская И.С. Личностно-ориентированное обучение в современной школе / И.С. Якиманская. – М. : Сентябрь, 1996. – 96 с.

Афанасьева О.

магістрантка фізико-математичного факультету 5 курсу, Слов'янський державний педагогічний університет

УДК 371.212.72:51

СИСТЕМА РОБОТИ ІЗ СЛАБКОВСТИГАЮЧИМИ УЧНЯМИ ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОЇ ШКОЛИ З МАТЕМАТИКИ

У статті розглянуто систему роботи зі слабковстигаючими учнями загальноосвітньої школи з математики. Зроблено аналіз основних досліджень і публікацій з теми. Аналіз науково-педагогічної та методичної літератури дозволив визначити низку причин, що обумовлюють слабку успішність учнів. Корежуюча діяльність ґрунтується на методі активної готовності. Розглянута природа та характер математичних здібностей. Проаналізована актуальна проблема сучасної школи – рівнева диференціація шкільного навчання. Практичні результати знайшли відображення в таблицях, гістограмах.

Ключові слова: *слабковстигаючі учні, неуспішність, психолого-педагогічні передумови, методична система, корекційна діяльність вчителя, система вправ за дидактичним призначенням, метод активної готовності.*

Афанасьева А.

магістрантка фізико-математического факультета 5 курса, Славянский государственный педагогический университет

СИСТЕМА РАБОТЫ С СЛАБОУСПЕВАЮЩИМИ УЧЕНИКАМИ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ ПО МАТЕМАТИКЕ

В статье рассмотрена система работы с слабоуспевающими учениками общеобразовательной школы по математике. Сделан анализ основных исследований и публикаций по теме. Анализ научно-педагогической и методической литературы позволил определить ряд причин, обуславливающих слабую успеваемость учеников. Корректирующая деятельность основывается на методе активной готовности. Практические результаты нашли отражение в таблицах, гистограммах.

Ключевые слова: слабоуспевающие ученики, неуспеваемость, психолого-педагогические предпосылки, методическая система, коррекционная деятельность учителя, система упражнений по дидактическим назначениям, метод активной готовности.

Afanasyeva A.

undergraduate of Physics and Mathematics Department 5-year, Slavyansk State Pedagogical University

THE SYSTEM OF THE WORK WITH BEHINDHAND ON MATHEMATIC PUPILS OF THE SECONDARY SCHOOL

The thesis work system of the work of school teacher of mathematic with behindhand pupils. The analysis of key studies and publications on the topic. Analysis of the scientific-pedagogical and methodological literature has identified several reasons for the weak performance of students. Korrektiruschaya activity is based on the method of active readiness. Practical results are reflected in tables, histograms.

Key words: *behindhand pupils, academic failure, psychological and educational background, methodical system, corrective action the teacher, the system exercises on didactic purposes, the method of active readiness.*

Постановка проблеми. Швидкий розвиток усіх сфер сучасного суспільства потребує росту та збільшення його інтелектуального потенціалу. Тому, одним із завдань загальноосвітньої школи є створення необхідних умов для повноцінного духовного та інтелектуального розвитку підростаючого покоління. Безумовно, що саме школа значною мірою відповідає як за забезпечення учнів необхідним рівнем знань, так і за розвиток їхніх інтелектуальних можливостей. Саме шкільний предмет математики має великі можливості для формування і розвитку інтелектуальних здібностей і багатьох позитивних якостей особистості. У той же час, сучасна освіта не забезпечує належного рівня підготовки учня, про що свідчать соціологічні дані та спеціальні дослідження. Особливо це стосується групи учнів, що позначаються терміном *слабковстигаючі*, до яких відносимо тих, які засвоюють необхідний програмний мінімум знань на рівні, недостатньому для оволодіння новим матеріалом. У світлі

гуманістичних цінностей освіти ця проблема набуває ще більшої гостроти та актуальності.

Аналіз основних досліджень і публікацій. Існує значна кількість робіт з педагогіки і психології, в яких досліджені ті чи інші аспекти проблеми слабкої успішності учнів. Найбільш значними серед них є теорія пізнання, теорія розвиваючого навчання (Дж. Брунер, В.В.Давидов, Д.Б.Ельконін, Л.В.Занков, З.І.Калмикова, В.О.Крутецький, І.Я.Лернер та ін.), теорія розвитку інтелектуальних і математичних здібностей (Ю.Г.Айзенк, Є.Г.Гельфман, З.І.Калмикова, В.О.Крутецький, Н.С.Лейтес, Ж.Піаже, І.С.Якиманська та ін.), теорія поетапного формування розумових дій школярів (П.Я.Гальперін, Н.Ф.Тализіна), концепція навчальної діяльності (П.П.Блонський, Л.С.Виготський, В.В.Давидов, Л.В.Занков, О.М.Леонтєв, С.Л.Рубінштейн, Л.С.Фрідман та ін.), концепція розвитку пізнавальної самостійності учнів (М.О.Данилов, Б.П.Єсіпов, І.Т.Огородніков, І.П.Підласий, М.М.Скаткін, Г.І.Щукіна), роботи математиків-методистів (Г.П.Бевз, М.І.Бурда, О.С.Дубинчук, М.Я.Ігнатенко, Д.М.Маєргойз, В.М.Осинська, О.І.Скафа, З.І.Слепкань, Н.А.Тарасенкова, В.О.Швець та ін.).

Постановка завдання. Метою статті є аналіз проблеми розробки методичної системи роботи вчителя зі слабковстигаючими учнями з математики в умовах загальноосвітньої школи.

Виклад основного матеріалу дослідження. У наш час набуває великого значення проблема розробки системи роботи зі слабковстигаючими учнями з математики. Це вимагає організації навчального процесу, який би відповідав індивідуальним і віковим особливостям школяра і тим самим максимально сприяв засвоєнню навчального матеріалу кожним учнем. Для виконання такої роботи потрібні нові педагогічні підходи, нове методичне мислення, інший методичний інструментарій. І головне – потрібний цілісний погляд на навчально-виховний процес як систему взаємодії змісту, методів, форм та засобів навчання при провідній ролі цілей навчання, спрямованих на формування особистості учня. Щоб досягти успіху в цьому необхідно проаналізувати психолого-педагогічну і методичну літературу, стан проблеми в шкільній практиці. Стан проблеми свідчить, що робота з попередження і подолання неуспішності в школах нашої країни здійснюється не на належному рівні, а теоретичні розробки недостатньо впроваджуються в практику шкіл.

У методичній системі навчання слабковстигаючих з математики учнів звернемо увагу на організацію їх навчальної діяльності при вивченні теоретичного матеріалу, методику формування навичок і умінь з математики відстаючих у навчанні учнів, корегуючу діяльність вчителя математики з

метою досягнення обов'язкових результатів навчання згаданої категорії школярів в умовах рівневої диференціації навчання. У роботі використовуються рекомендації науковців (Я.І.Груденова, М.Я.Ігнатенка, Г.І.Саранцева, З.І.Слепкань, А.А.Столяра, Г.В.Іщенко та ін.), але вносяться в них відповідні корективи у зв'язку з врахуванням специфіки розумової діяльності слабковстигаючих учнів. Опора на попередні знання і уміння; формування первинних уявлень на предметно-діяльній основі; повільного, "по спіралі", просунення по основному курсу і повернення до вивченого на новому рівні; метод активної готовності; комп'ютерна підтримка Г.В.Іщенко [3, с. 59-68]. Згідно з рекомендаціями З.І.Слепкань [6, с. 240], приводяться необхідні вимоги до процесу навчання учнів доведенню теорем. Серед розробок, що стосуються методики вивчення теорем, звертається увага на рекомендації Г.І. Саранцева [5, с.173] та ін. Теореми та їх доведення розвивають логіку мислення учнів, просторові уявлення та уяву, вчать методам доведення, дають змогу засвоїти евристичні прийоми розумової діяльності, формують позитивні якості особистості, зокрема обґрунтованість суджень.

На всіх етапах уроку математики повинна здійснюватися *диференціація навчання*. Як зазначив у своїй роботі про рівневу диференціацію при навчанні математики в V-IX класах О.М.Капіносів [3, с. 16-18] це обумовлено індивідуальними особливостями кожного учня в класі. Необхідною умовою для формування умінь розв'язувати вправи обов'язкового рівня є *оволодіння основними теоретичними фактами*. Для цього увага повинна приділятися закріпленню теоретичних фактів та навчання умінню їх застосовувати. Отже, задача вчителя урізноманітнити набір вправ з коректуючими функціями і форми їх представлення.

Попередженню помилок сприяє наступна навчально-пізнавальна діяльність: ознайомлення учнів з помилками; самостійний пошук помилок учнями; співставлення записаних математичних тверджень з еталонними; спеціальне створення ситуацій, коли умови навчальних завдань провокують учня до здійснення помилки. Однією з важливих умов організації досягнень обов'язкових результатів навчання повинна стати їх *відкритість*. Для цього перед початком вивчення чергової теми учні мають бути ознайомлені з тривалістю вивчення теми; кількістю та тематикою обов'язкових робіт і термінами їх проведення.

Під час організації роботи з оволодіння учнями основними уміннями важливу роль відіграє *самостійна робота* школярів. У концепції розвитку пізнавальної самостійності учнів М.О.Данилов [1, с. 28-45] у своїх працях зазначає, що максимальне забезпечення самостійності учнів під час формуванні понять є однією з вимог, яка сприяє кращому усвідомленню і

більш швидкому запам'ятання головного в теоретичному матеріалі, формуванню навичок та умінь. Одним з етапів організації засвоєння матеріалу є *повторення*, яке проводиться як з метою підготовки до вивчення нового матеріалу, так і для закріплення набутих учнями навичок та умінь. Повторення передбачає також корекційну діяльність, багато уваги цьому питанню приділяє Н.О. Менчинська [4, с. 218].

Інтенсивна корекція знань учнів здійснюється за допомогою спеціально підібраних *підготовчих вправ та додаткових занять*, випереджаючих засвоєння нових знань та формування певних навичок і умінь. Додаткові заняття випереджаючого характеру містять наступні елементи: повторення тих теоретичних знань, які використовуються потім при вивченні нового матеріалу, додаткове тренування в навичках і уміннях, які будуть надалі потрібні.

Наступним фактором, на який треба звернути увагу, є *контроль спрямований на перевірку досягнення обов'язкових результатів навчання* як засіб їх досягнення. Основними вимогами до його організації є дотримання найважливіших принципів діагностування і контролю успішності учнів: об'єктивності, валідності, систематичності, наочності (гласності), диференційованості та індивідуальності, єдності вимог.

Основою управління і контролю процесу засвоєння знань і формування умінь є реалізований зворотний зв'язок "учень – вчитель", що надає можливість внести необхідні корективи у навчальний процес та організувати роботу з усунення виявлених прогалин. Опрацьована література дає можливість стверджувати, що будь-яка система оцінювання якості знань і умінь учнів є поліфункціональною. Вона повинна реалізовувати наступні найбільш значущі функції: контролюючу, діагностуючу, навчальну, контрольну-корегуючу, виховну, стимулюючу, розвиваючу, прогностичну.

Висновки. На підставі проведеного аналізу проблеми слабкої успішності учнів з математики в психолого-педагогічній та методичній літературі можна зробити висновок, що окремі існуючі розробки і рекомендації дають тільки частковий ефект і лише об'єднані в єдину систему теоретично обґрунтованих положень і висновків, при врахуванні наявного передового педагогічного досвіду, можуть забезпечити якісно вищий рівень вирішення проблеми.

Слабка успішність частини школярів – складне явище, обумовлене рядом чинників. Визначивши причини відставання учнів, підходимо до слабкої успішності як до інтегративного явища.

У процесі формування системи розглянут комплекс рекомендацій відносно корекційної діяльності вчителя спрямованої на досягнення обов'язкових результатів навчання слабковстигаючих учнів і створення умов

для подальшого підвищення їх успішності. Визначено найбільш ефективні елементи системи: використання навчальних вправ з коректуючими функціями; надання допомоги під час контролю; надання допомоги при поясненні нового матеріалу; надання допомоги під час самостійної роботи; розширення функцій повторення з простого закріплення на узагальнення і систематизацію знань, корекцію знань; проведення додаткових занять, спрямованих на усунення прогалин після його вивчення за рахунок ефективного використання варіативної частини навчального плану; використання таблиці та індивідуальних карток реєстрації прогалин в знаннях і вміннях слабковстигаючих учнів для корекційної роботи.

Встановлено, що використання вправ на всіх етапах навчання, починаючи з мотивації теоретичних знань і закінчуючи їх використанням, забезпечує максимальну самостійність учнів на діяльній основі, дає можливість розв'язати проблему диференціації навчання, забезпечує рівневий підхід до навчання, сприяє розвитку школярів.

Дослідження проблеми дозволило констатувати, що поряд з традиційними засобами навчання, використання комп'ютера на уроках математики відкриває перспективи для оновлення методичної роботи, диференціації навчання відповідно до запитів і здібностей учнів.

У процесі розробки системи роботи із слабковстигаючими учнями з математики та її експериментальної перевірки слід підкреслити, що більш доцільним є дотримання рівневої диференціації у всіх класах, а не організовувати так звані класи „вирівнювання”, або класи „корекції”.

Важливим фактором, що сприяє попередженню і подоланню відставання у навчанні слабковстигаючих учнів з математики є систематичний зв'язок вчителя з батьками з метою створення сприятливих умов для навчання цієї категорії учнів.

Література

1. Данилов М.А. О путях повышения успеваемости учащихся в советской школе // Сов. педагогика. – 1949. – № 6. – С. 28-45.
2. Іщенко Г.В. Комп'ютерна підтримка уроку математики // Науковий часопис НПУ імені М.П.Драгоманова НПУ ім. М.П.Драгоманова. - 2005. – № 3 (10). – С. 59-68.
3. Капинос А.Н. Уровневая дифференциация при обучении математике в V – IX классах // Математика в школе. – 1990. – № 5. – С. 16-18.
4. Менчинская Н.А. Проблемы учения и умственного развития школьников. – М.: Педагогика, 1989. – 218 с.
5. Саранцев Г.И. Обучение математическим доказательствам в школе: Книга для учителя. – М.: Просвещение, 2000. – 173 с.
6. Слєпкань З.І. Психолого-педагогічні та методичні основи розвивального навчання математики. – Тернопіль: Підручники і посібники, 2004. – 240 с.

Вахрушева Л.

студентка фізико-математичного факультету 5 курсу Слов'янський державний педагогічний університет

УДК 37.034-053.6

ДО ПРОБЛЕМИ ВИХОВАННЯ ГУМАННОЇ ОСОБИСТОСТІ ПІДЛІТКА

У статті розглянуто проблеми виховання гуманної особистості. Зроблено аналіз основних досліджень і публікацій з теми. Проаналізована психолого-педагогічна література, виділені мета і завдання гуманістичного виховання школярів. Виділено складові компоненти гуманістичного світогляду. Окреслена важливість гуманних цінностей. Розкрито зміст поняття гуманістичне виховання.

Ключові слова: *особистісно-орієнтоване навчання, індивідуальний підхід, гуманна особистість, виховний процес, гуманістичне виховання, гуманні цінності.*

Вахрушева Л.

студентка физико-математического факультета 5 курса, Славянский государственный педагогический университет

ПРОБЛЕМЕ ВОСПИТАНИЯ ГУМАННОЙ ЛИЧНОСТИ ПОДРОСТКА

В статье рассмотрены проблемы воспитания гуманной личности. Сделан анализ основных исследований и публикаций по теме. Проанализирована психолого-педагогическая литература, выделены цель и задание гуманистического воспитания школьников. Раскрыто содержание понятия гуманистическое воспитание.

Ключевые слова: *личностно-ориентированное обучение, индивидуальный подход, гуманная личность, воспитательный процесс, гуманистическое воспитание, гуманные ценности.*

Vahrusheva L.

student of physics and mathematics faculty 5 yea, Slavyansk State Pedagogical University

ABOUT PROBLEM OF EDUCATION OF HUMANE PERSONALITY OF TEENAGER

The article examines the problems of education of humane personality. The analysis of basic researches and publications is done on the topic. Analyzed psychological and educational literature, a purpose and task of humanism education of schoolboys is selected. Maintenance of concept is exposed humanism education. The lines of humane personality are certain.

Key words: *personality-oriented education, individual approach, humane personality, educate process, humanism education, humane values.*

Постановка проблеми. На сучасному етапі становлення нашої держави за умови складного політичного і соціально-економічного стану особливо відчувається негативний вплив таких суспільних явищ, як посилення аморальності, злочинності, що призводить до знецінення освіти, падіння авторитету вчителя, росту агресивності, розбещеності, жорстокості, нігілізму підлітків. Наслідком цих процесів може стати бездуховне, зневажливе до культури і традицій свого народу, байдуже до життя, морально, психічно і фізично хворе покоління молодих людей. Оновлення духовної сфери життя суспільства неможливо здійснити без пробудження таких моральних феноменів як людяність, милосердя, толерантність, відповідальність, почуття власної гідності, працелюбність тощо.

Закон України „Про загальну середню освіту” одним із головних факторів реформування освіти визначає гуманізм; Національна доктрина розвитку освіти, Указ Президента України “Про невідкладні заходи щодо забезпечення функціонування та розвитку освіти в Україні” першочерговим завданням освітньої галузі визначають виховання гуманної особистості, а власне освіту – головним чинником гуманізації суспільно-економічних відносин, формування життєвих орієнтирів особистості.

Аналіз основних досліджень. Система гуманістичних поглядів, створена педагогами, філософами та діячами культури є надбанням громадської і педагогічної думки впродовж століть (Б. Грінченко, Г. Сковорода, І. Котляревський, М. Драгоманов, О.Духнович, М. Грушевський, М. Костомаров, А.Макаренко, М.Пирогов, В.Сухомлинський, К. Ушинський та ін.).

Наукові підходи до виховання гуманної особистості розроблено у дослідженнях сучасних учених: І. Беха, В. Білоусової, А. Бойко, С. Гончаренко, Т. Дем’янюк, В. Дубровського, В. Кузя, С. Рудаківської, А. Сиротенка, О. Савченко, О. Сухомлинської, О. Столяренка, К. Чорної та інших.

Постановка завдання. Метою статті є дослідження деяких аспектів проблеми виховання гуманної особистості підлітка.

Виклад основного матеріалу. Аналіз сучасної психолого-педагогічної літератури дозволив сформулювати мету і завдання гуманістичного виховання школярів. Метою гуманістичного виховання є формування гуманістичного світогляду на основі розвитку етичної культури школярів. Це відповідає базовому розумінню культури особистості як гармонії культури знань, умінь і ставлень. Тобто зв’язок особистісного «Я – Я», «Я – Ти», «Я – природа», «Я – суспільство». Показниками ставлення особистості є її якості. Якості несуть в собі в прихованому стані значиме для людей – цінність.

Завдання формування гуманістичних цінностей учнів в контексті сучасної етичної культури є:

- засвоєння елементів прикладної етики, ознайомлення з її базовими категоріями і проблемним полем гуманістичних цінностей;
- вивчення гуманістичної моралі як прогресуючого культурного феномену людства;
- актуалізація гуманістичних традицій світової, вітчизняної етичної культури, сфер їхніх взаємовпливів на формування внутрішньої системи моральних регуляторів поведінки учнів;
- оволодіння досвідом гуманного ставлення людини до самої себе, до інших людей, до природи, до суспільства в цілому;
- укорінення почуття належності до своєї етнотичної культури, ідентифікація себе з українським народом;
- формування внутрішніх моральних регуляторів (совісті, честі, обов'язку, власної гідності, спроможності робити вибір між добром і злом, оцінювати гуманістичними критеріями свої вчинки і поведінку) [2].

Найбільше відповідає сутності розуміння цих завдань гуманістичний світогляд як узагальнена система поглядів, переконань, ідеалів, що будуються навколо одного центру – людини. Саме людина є системоутворюючим фактором, ядром гуманістичного світогляду. При цьому його ставлення містить не лише оцінку світу як об'єктивної реальності, але й оцінку свого місця у навколишній дійсності. У гуманістичному світогляді знаходять своє відображення найрізноманітніші ставлення до людини, суспільства, духовних цінностей, тобто, до всього світу в цілому [2].

Сучасні науковці підкреслюють важливість розвитку гуманної самосвідомості, творчої ініціативи особистості, її здатності вільно орієнтуватися у світі духовних цінностей; з формуванням уміння проявляти творчість, приймаючи гуманні рішення, нести відповідальність за наслідки власних дій і вчинків; з удосконаленням навичок взаємодії й контактів у різноманітних формах діяльності гуманного змісту та стилю поведінки.

Гуманні цінності і відповідні їм норми визначають повсякденну поведінку і регулюють взаємини людей, забезпечують людяність їхнього способу життя, а отже життєздатність суспільства. Саме гуманне виховання особистості сприяє олюдненню суспільних відносин, формуванню нормальної взаємодії людей, яке безпосередньо впливає на спрямованість і характер потреб, цілей та інтересів особистості.

Гуманне виховання можливе лише тоді, зазначає академік І. Бех, коли враховує нове трактування індивідуального підходу, який передбачає: відмові від орієнтації на середнього; пошук кращих якостей особистості в дитині; застосування психолого-педагогічної діагностики особистості учня (інтереси, здібності, спрямованість, «Я»-концепція, якості характеру, особливості психічних процесів); урахування особливостей особистості у виховному процесі; прогнозування розвитку особистості; конструювання індивідуальних програм розвитку, корекції розвитку [4, с. 156].

Отже, сутність гуманістичного виховання полягає у відродженні поваги до людини, до її духовності, до морально-етичних засад життя, “у відході від культу сили, від зневаги до людини та в реабілітації загальнолюдських цінностей...” [3, с. 43].

Дослідник І. Матюша зазначає, що “серцевину гуманістичного виховання” складають любов і доброта – найважливіші моральні поняття, які “збагачують духовний світ людини, контролюють її моральні вчинки та дії” [5, с. 23].

Виховання гуманістичної особистості спирається на такі принципи:

- гуманізму – проявляється у визнанні людини найвищою цінністю, а її права – пріоритетними. Він вимагає шанобливого ставлення до кожного учня, забезпечення свободи совісті, віросповідання, світогляду, турботи про фізичне, психічне, духовне і соціальне здоров'я;

- індивідуалізму – утверджує цінність, унікальність і неповторність кожного індивіда, стимулюючи в ньому прагнення до самоствердження, відповідальності за свої вчинки; передбачає визначення індивідуальні траєкторії розвитку кожного учня з врахуванням його поглядів, інтересів, потреб, життєвої позиції, конкретного соціального статусу, стосунків з іншими людьми;

- колективізму – виступає одночасно і умовою і результатом суспільної сутності людини, орієнтуючи її на гармонізацію своїх особистих інтересів громадським;

- толерантності і комунікативної спрямованості (партнерський, емпатійний тип стосунків) – спирається на визнанні продуктивної ролі індивідуалізму в його позитивному гуманістичному сенсі, передбачає прояв терпимості до інших людей, їх поглядів, цінностей, поведінки;

- альтруїзму – проявляється у безкорисливій любові і турботі про благо іншої людини [2].

Нині в Україні відбувається становлення нової гуманістичної парадигми освіти – перехід до особистісно-орієнтованого навчання і виховання, який вимагає створення максимально сприятливих умов для розвитку і саморозвитку особистості підлітка, виявлення та активного використання його індивідуальних особливостей у освітній діяльності, на що звертають увагу у своїх дослідженнях І. Бех, А. Мудрик, О. Сухомлинська, С. Рудаківська, І. Якиманська та інші.

Принципи організації виховного процесу, який забезпечує формування і розвиток особистості підлітка, системи особистісних цінностей як регуляторів її суспільно значущої поведінки вперше розроблені академіком І. Бехом. Як підкреслює вчений, “... альтернативою директивного підходу до виховання має стати філософія особистісно-орієнтованого виховання, яка забезпечує дитині право на свободу вибору ціннісної позиції, на цінність людського духу і цінність життя взагалі, на можливість його дієвого здійснення за наявності у неї установок на подолання дисгармонії в досвіді, поведінці, спілкуванні, діяльності” [1, с. 16].

І. Бех зазначає, що ідеї гуманістичної педагогіки, збагачуючи теорію і практику виховання, мають і свої обмеження, на які слід зважати під час організації виховного процесу. При цьому він посилається на відомого психолога – Б. Зейгарника, який, оцінюючи важливість гуманістичних теорій формування особистості, зазначає, що соціальна обумовленість природи особистості ними ігнорується, а альтруїстичний характер особистості розглядається як “вроджений” [1, с. 62].

Гуманістичні цінності освіти, пише академік О. Савченко, зумовлюють зміну авторитарно-дисциплінарної моделі виховання на особистісно-орієнтовану, сутнісними ознаками якої є виховання з максимальною індивідуалізацією, створення умов для саморозвитку та самовдосконалення, осмисленого визначення своїх можливостей та життєвих цілей [6, с. 5-6].

Отже, гуманна особистість – це діяльнісно-активний індивід, дії і вчинки якого базуються на перевазі суспільних інтересів, вищих соціальних і високих загальнолюдських потреб, що інтегруються у активній особистісній позиції до себе, до людей на основі гуманістичних цінностей та ідеалів. Проявом гуманної особистості є її ставлення до оточення і до самої себе на основі ідеалів та цінностей гуманізму – добра, справедливості, честі, відповідальності, совісті, добродіяння, які інтегруються в активній особистісній позиції.

Висновок. Таким чином, однією з визначальних тенденцій розвитку сучасної системи виховання є спрямованість на особистість людини, забезпечення умов для її формування як вільної, самостійно мислячої, гуманної особистості, здатної жити у мирі з собою та оточуючими людьми. Виховання має забезпечити людяність способу життя, а отже і життєздатність суспільства. Процес виховання гуманної особистості повинен здійснюватися на основі особистісно-орієнтованого виховання, на засадах взаємодії всіх учасників педагогічного процесу.

Література

1. Бех І.Д. Особистісно зорієнтоване виховання : [наук. – метод. посібник] / І.Д.Бех. – К. : ІЗМН, 1998. – 204 с.
2. Бех І., Ганнусенко Н., Чорна К. Концепція виховання гуманістичних цінностей в учнів загальноосвітньої школи // Українське релігієзнавство. – 2005. – № 4 (36): Тематичний випуск „Мораль. Релігія. Освіта” : Збірник наукових статей і матеріалів. – К., 2005. – С. 265–282.
3. Вишневецький О.І. Гуманізація шкільного життя / О.І. Вишневецький // Радянська школа. – 1990. – № 1. – С. 41 – 46.
4. Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України ; головний ред. В.Г.Кремень. – К. : Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.
5. Матюша І.К. Гуманізація виховання і навчання в загальноосвітній школі : [навчальний посібник] / І.К. Матюша. – К.: ІСДО, 1995. – 160 с.
6. Савченко О.Я. Від людини освіченої – до людини культури: Ціннісні орієнтації загальноосвітньої підготовки учнів / О.Я. Савченко // Педагогіка. – 1995. – № 3 – С. 5 – 16.

Литвинова С.

*– магістрантка 5 курсу фізико-математичного факультету
Слов'янського державного педагогічного університету*

УДК 37.015.4

ТОЛЕРАНТНІСТЬ ЯК СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА

У статті досліджується проблема формування толерантності особистості. Наголошено на важливість формування толерантності учнів у навчально-виховному процесі. Розкрито різні підходи до визначення поняття „толерантність” в педагогічній та соціологічній літературі. Схарактеризовано практично-орієнтовані напрями формування толерантності юнацтва. Визначено педагогічні умови створення толерантності у вихованні. Автори проаналізували основні типи толерантності. Визначено основні напрями формування толерантності у процесі навчання та виховання учнів.

Ключові слова: *толерантність, типи толерантності, учень, навчально-виховний процес, напрями формування толерантності, педагогічні умови.*

Литвинова С.

*– магістрантка 5 курсу фізико-математического факультета
Славянского государственного педагогического университета*

ТОЛЕРАНТНОСТЬ КАК СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА

В статье исследуется проблема формирования толерантности личности. Раскрыты разные подходы к определению понятия „толерантность” в педагогической и социологической литературе. Охарактеризованы практично-ориентированные направления формирования толерантности юношества. Определены педагогические условия создания толерантности в воспитании. Авторы проанализировали основные типы и направления формирования толерантности учеников в учебно-воспитательном процессе.

Ключевые слова: *толерантность, типы толерантности, ученик, учебно-воспитательный процесс, направления формирования толерантности, педагогические условия.*

Litvinova S.

*– Master of physico-mathematical faculty of the 5th course, Slavyansk State
Pedagogical University*

TOLERANCE AS A SOCIOLOGICAL AND PEDAGOGICAL PROBLEM

The problem of forming of tolerance of personality is investigated in the article. The different ways to the determination of concept „tolerance” in pedagogical and sociological literature are revealed. The author characterizes the practical-oriented directions of forming tolerance of youth. The pedagogical terms of creation of tolerance in upbringing are determined. Authors analysed basic types and directions of forming tolerance of students in teaching and educational process.

Keywords: *tolerance, types of tolerance, student, in teaching and educational process, directions of forming tolerance, pedagogical terms.*

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок з важливим науковими чи практичними завданнями. Актуалізація проблеми толерантності на сучасному етапі розвитку суспільства зумовлена гострою ситуацією глобальної кризи, зміною системи міжнародних відносин, стрімким розвитком комунікацій, урбанізації, перебудови соціальних структур. За умови інтеграції України в світову спільноту питання виховання молоді в координатах толерантності, поваги до багатоманітності світу виходять на одне з провідних місць. Одним із головних пріоритетів освіти в сучасній Україні проголошене національне виховання. Ідеї виховання толерантності у прийдешніх поколіннях реалізуються в напрямках громадянського та патріотичного виховання. („Концепція громадянського виховання особистості”, „Національна програма патріотичного виховання населення, формування здорового способу життя, розвитку духовності та зміцнення моральних засад суспільства” (1999 р.)).

Нині активізувався процес пошуку нових технологій виховання підростаючого покоління у дусі толерантності, поваги до прав і свобод інших людей незалежно від їхньої національної, соціальної приналежності, поглядів, світосприйняття, способів мислення та поведінки.

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. Педагогічні аспекти толерантності, а саме формування ставлення вихованців до толерантності як суспільно значущої цінності досліджували: В.Береговий, І.Бех, Б.Гершунський, О.Грива, П.Степанов; виховання міжетнічної толерантності – Ф.Малхозова, З.Мубінова, В.Тишков; формування міжособистісної толерантності учнівської молоді вивчали Г.Солдатова, О.Шарова, Г.Шеламова. Розробкою методичних рекомендацій з формування толерантності в учнів займаються сучасні вчені: О.Асмолов, В.Беляєва, В.Глебкін, М.Ковальчук, Г.Погодіна, Л.Федоренко, О.Шарова, О.Щеколдіна.

Формулювання цілей статті (постановка завдання). Метою статті є дослідження феномену толерантності як соціально-педагогічної проблеми.

Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів. Педагогічний аспект феномена толерантності сучасними науковцями розглядається не тільки як характеристика індивідуальної свідомості, але й як особлива особистісна риса, що може бути більшою або меншою мірою сформована відповідною педагогічною взаємодією. Отже, слід підкреслити, що „толерантність”, будучи особливістю свідомості чи особистісною рисою, не притаманна людині спочатку і може ніколи не з’явитися, якщо не буде спеціально вихована, сформована.

Толерантність з точки зору педагогічної науки – це, по-перше, мета процесу виховання, і, по-друге, засіб досягнення виховних та освітніх завдань, тобто вимога до діяльності та особистості педагога. Сучасний дослідник О.Швачко у статті „Толерантність як психолого-соціальний феномен” указує, що „толерантність” – це новий напрям загальної педагогічної теорії і практики, метою якого є: дослідження процесів виховання та освіти різних вікових груп; створення умов саморозкриття і самореалізації особистості; формування особистої відповідальності кожного за свої дії та вчинки.

Толерантність означає своєрідне діяльнісне ставлення, а не пасивність, навіть на рівні споглядання подій соціальної реальності, адже йдеться про різні форми внутрішнього чи зовнішнього зусилля для досягнення злагоди, за винятком конфліктних. Така гармонія стає наслідком благородних цілей життя і діяльності людини, спрямованих на користь своїм близьким, державі [5, с. 140].

Видатний сучасний учений І.Бех стверджує, що основні положення педагогіки толерантності включають гуманізацію та демократизацію особистісних взаємин у дитячому колективі. Гармонійність виховання можлива лише за умови, коли дитина вільно робить те, що вона хоче, але хотіти вона мусить те, на що спрямовує її вихователь. І в цьому аспекті, наголошує академік, особливо актуальним є формування діалогічного типу спілкування між педагогом та дитиною, коли обидва суб’єкти освіти розуміють і поважають особистісну цінність одне одного, відчувають відповідальність [1, с.58].

Відомий науковець Б.Гершунський визначив такі практично-орієнтовані напрями формування толерантності юнацтва: діалог рішень; діалог культур; мирне співіснування держав; розвиток людських контактів; формування менталітету толерантності. Виховання толерантності, зазначає вчений, неможливе без цілеспрямованої та послідовної інтеграції правових норм формування соціумів, без дієвих засобів попередження та

упередження глобальних злочинів проти людини та людства. Розвиток і практичне втілення ідей толерантності повинні сприяти подальшому вдосконаленню продвинутої планетарної системи інформації, цілеспрямованої роботи по зближенню, поступовій інтеграції національних освітянських концепцій та доктрин сумісництва інваріантних освітянських ідеалів, цінностей на всіх ступенях навчання, виховання, розвитку [2].

Таким чином, толерантність – моральна якість особистості, яка характеризує терпиме ставлення, повагу, сприйняття та розуміння інших людей, незалежно від їхньої етнічної, національної або культурної належності; інших поглядів, характерів, звичок; різних культурних груп чи їхніх представників, різноманітних форм самовираження та самовиявлення людської особистості.

Сучасна вчена О. Докукіна виділяє такі педагогічні умови створення толерантності у вихованні: формування толерантного простору, яке характеризується єдністю всіх суб'єктів виховного процесу і форм організації їх відносин; культура спілкування як досягнення іншого в діалозі, як взаєморозуміння, взаємоповага; синергетичне мислення, яке дозволяє сприймати широкий спектр особистісних якостей, індивідуальних і етнічних проявів людини; особистісно орієнтований підхід у виховному процесі, основою якого є суб'єкт-суб'єктні відносини у системі „вихователь-вихованець” [3, с. 912].

Відома дослідниця С. Щеколдіна виділяє такі типи толерантності:

- расову толерантність – відсутність упереджень до представників іншої раси;
- міжкласову толерантність – терпиме ставлення до представників різних майнових верств;
- міжнаціональну толерантність – ставлення до представників різних націй, здатність не переносити недоліки та негативні дії деяких представників певної національності на конкретних людей;
- релігійну толерантність – ставлення до догм різних конфесій, релігійності, особливостей літургії з боку віруючих та невіруючих, представників різних конфесійних груп;
- географічну толерантність – неупередженість щодо жителів невеликих або провінційних міст, сіл та інших регіонів з боку столичних жителів і навпаки;
- освітню толерантність – терпиме ставлення до висловлювань і поведінки людей з більш низькою освітою у високоосвічених людей і навпаки;
- вікову толерантність – неупередженість до апріорних недоліків людини, які пов'язані з її віком;
- фізіологічну толерантність – терпиме ставлення до хворих, інвалідів, фізично неповноцінних, людей з зовнішніми вадами;

- гендерну толерантність – неупереджене ставлення до представників іншої статі;
- сексуально-орієнтовану толерантність – неупередженість щодо людей нетрадиційної сексуальної орієнтації;
- толерантність щодо маргіналів: бомжів, наркоманів, алкоголіків, в'язнів;
- політичну толерантність – ставлення до діяльності різних партій та об'єднань, висловлювань їх членів;
- зовнішню політичну толерантність – ставлення до країн і народів на основі принципів, затверджених ООН та іншими організаціями [6, с.62].

М.Міріманова виділила два типи толерантності. Зовнішня толерантність (до інших) – переконання, що вони можуть мати свою позицію, здатні бачити речі під різними кутами зору, враховуючи різні чинники. Внутрішня толерантність (до невизначеності) – здатність зберігати рівновагу у різних несподіваних ситуаціях: у конфліктах, невизначеності, ризику, стресі; здатність до прийняття рішень і дій в цих умовах, навіть якщо невідомі всі факти і можливі наслідки [4, с. 29].

Вивчення та аналіз сучасної педагогічної літератури дозволили виділити основні напрямки формування толерантності у процесі навчання та виховання підростаючого покоління:

- 1) розвиток міжкультурної толерантності, виховання в дусі відкритості й розуміння інших народів, різноманітності їх культур та історії;
- 2) формування відмови від насильства, використання мирних засобів для розв'язання конфліктів; освоєння способів саморегуляції і реагування на нетерпимість;
- 3) розвиток емоційної стійкості у складних життєвих ситуаціях;
- 4) прищеплення ідей альтруїзму та поваги до інших, солідарності, що базуються на усвідомленні та прийнятті особистої самотності та визнання різноманітності навколишнього світу;
- 5) удосконалення знань і вмінь взаємодії з людьми на підставі поваги людської гідності та прийняття іншої особистості, незалежно від її соціального статусу, національності, раси, культури, релігії;
- 6) формування навичок конструктивного, безконфліктного спілкування;
- 7) розвиток навичок спостережливості, здатності до самоаналізу та самопізнання; здійснення корекції само оцінювання;
- 8) розвиток уміння пізнання інших людей, аналізу ситуацій, обставин у сім'ї, класі, групі, колективі;
- 9) формування емпатії та рефлексії, які сприяють толерантному спілкуванню;

10) формування екології взаємовідносин – забезпечення сприятливого соціально-психологічного клімату.

Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок у даному напрямку. У сучасній науці існують різні підходи до трактування поняття „толерантність”. Ми розглядаємо толерантність як особистісну якість, ознаку гуманної людини. Основою толерантності є визнання прав людини на життя, волю та гідність; доброзичливе усвідомлення присутності у своєму соціальному середовищі представників інших культур, визнання позитивних аспектів різноманітності; уміння цінувати різноманітні прояви людей; визнання взаємозалежності людського існування. Провідну роль у вихованні толерантності відіграє школа, у якій дитина набуває досвіду соціалізації.

Література

1. Бех І.Д. Особистісно зорієнтоване виховання – нова освітня філософія / І.Д. Бех // Педагогіка толерантності. – 2001. – № 1. – 106 с.
2. Гершунский Б.С. Толерантность в системе ценностно-целевых приоритетов образования: [Филос. аспект] / Б.С. Гершунский // Педагогика. – 2002. – № 7. – С. 3-12.
3. Енциклопедія освіти / [головний ред. В.Г. Кремень]. – К.: Юрінком Інтер, 2008. – 140 с. – (Акад. пед. наук України).
4. Мириманова М.С. Конфліктологія / М.С. Мириманова. – М.: Академія, 2003. – 320 с.
5. Швачко О. Толерантність як психолого-соціальний феномен / О.Швачко // Соціологія: теорія, методи, маркетинг. – 2001. – № 2 – С. 137-152.
6. Щеколдина С.Д. Тренинг толерантности / С.Д. Щеколдина. – М.: „Ось-89”, 2004. – 80 с.

Орехова Л.

кандидат педагогічних наук доцент кафедри укр. Філології ПДПУ ім. К. Д. Ушинського (м. Одеса)

Русяченко М.

студентка 5 курсу Інституту психології ПДПУ ім. К. Д. Ушинського (м. Одеса)

ЛІНГВОДИДАКТИЧНИЙ АСПЕКТ ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОЯВІВ ЛЕКСИКО-ГРАМАТИЧНОЇ ІНТЕРФЕРЕНЦІЇ ЗА УМОВ КОНТАКТНОГО ФУНКЦІОНУВАННЯ СЛОВ'ЯНСЬКИХ МОВ

Одним из основных проявлений нарушения нормативности речи является присутствие в ней интерферентных ошибок, появившихся в результате билингвальной ситуации в Украине.

One of the basic displays of infringement regulations of speeches is presence in it mistakes which have appeared as a result of bilingual situation in Ukraine

Актуальність нашого дослідження полягає у тому, що одним з основних проявів порушення нормативності мовлення є наявність у ньому інтерферентних помилок, які є наслідком білінгвальної ситуації в Україні. Українська та російська мови, що перебувають у перманентному контактуванні, близькі як за своїм лексичним складом, так і за граматичною будовою. Така спорідненість створює сприятливі умови для вивчення обох мов (можна відмітити явище транспозиції, яке дає можливість інтенсифікувати процес навчання другої мови), водночас виникає явище інтерференції, якої зазнає не лише друга, але значною мірою і перша мова білінгвів. Причини інтерферентних помилок учені вбачають у несформованості в мовців навичок автономізації структурних елементів близькоспоріднених мов, негативному впливі мовленнєвого середовища, відсутності чи недостатній сформованості навичок самоконтролю мовлення.

Завдання нашого дослідження складається із визначення педагогічних умов, що сприяють ефективному процесу подолання інтерферентних проявів.

Лінгводидактичний аспект проблеми міжмовного контактування знайшов реалізацію в дослідженнях низки вчених слов'янських держав (А.М.Богущ, Є.П.Голобородько, Н.П.Дьоміна, В.К.Іваненко, Г.П.Коваль, Н.К.Місяць, Н.А.Пашковська, В.І.Протченко, А.Є.Супрун, М.Б.Успенський, К.Бабов, Р.Мікескова, І. Райнох, М.Рогаль, Р.Е.Шидлак та ін.) Питання міжмовного контактування та пов'язані з цим методичні проблеми особливо активно досліджувалися в період існування політичної єдності Радянський Союз та співдружності європейських держав соціалістичного спрямування. Серед головних причин активного вивчення феномену саме в цей період можна виділити: визнання російської мови як мови міжнаціонального спілкування, створення на території колишнього СРСР гармонійної національно-російської двомовності, оскільки всі життєвоважливі чинники існування держави обслуговувалися російською мовою (політика, промисловість, освіта, наука, армія тощо). У таборі зарубіжних східноєвропейських країн колишнього соціалістичного спрямування російська мова була обов'язковим навчальним предметом, маючи статус іноземної.

Проблеми вивчення лексико-граматичних інтерферентних помилок та шляхи їх попередження та подолання на базі неслов'янських мов були предметом дослідження Д.-М.С.Вишняускене та А.А.Абдулфанової. У роботі Д.-М.С.Вишняускене прояви лексико-граматичної інтерференції розглядаються лише на рівні неадекватного перекладу та вживання лексико-граматичних непередикативних одиниць, що належать до специфічної професійно-термінологічної (економічної) лексики. У

дослідженні А.А.Абдулфанової під лексико-граматичною інтерференцією розуміється особливий тип інтерферентних помилок, пов'язаний з недиференціацією омонімічних форм різних частин мови (короткі форми прикметників, слова категорії стану) через відсутність аналогічних форм у рідній мові, що виявляється в неадекватній семантичній та граматичній сполучуваності.

Проблемам дослідження проявів лексико-граматичної інтерференції на базі слов'янських мов була присвячена низка робіт слов'янських учених. В цих дослідженнях вони виявляли критерії відбору навчального мовного та мовленнєвого матеріалу, розподіляли його за групами для активного та пасивного засвоєння, спираючись на можливість труднощів чи виявлені реальні помилки; описували принципи побудови дидактичної моделі навчання, спрямованої на нейтралізацію та усунення лексико-граматичних інтерферентних явищ (акцентована презентація інтерферентно-нерезистентного лексичного та граматичного навчального матеріалу; орієнтація на свідоме його засвоєння; поетапність відпрацювання дій; забезпечення безпомилковості у виконанні дії; наявність постійного зворотнього зв'язку та ін.), створювали карти лексико-граматичних інтерферентних помилок, діагностували причини їх виникнення. Так, у дослідженні І.В.Левіної виявлені та систематизовані типові для болгар труднощі в оволодінні граматичними категоріями іменників російської мови, розроблена й експериментально перевірена система вдосконалення культури російського мовлення білінгвів-професіоналів, звільнення їхнього мовлення від інтерферентних помилок у процесі вивчення граматичної теми. У дослідженні І.М.Сідніна виявлено типові синтаксичні помилки в російському писемному мовленні учнів 4-их класів шкіл з українською мовою навчання і причини їх виникнення. Дослідник з'ясував, що синтаксичні помилки в писемному мовленні російською мовою виникають у білінгвів означеної вікової категорії з трьох причин: 1) через труднощі синтаксичної системи російської мови; 2) проникненням розмовних норм та просторічних варіантів і 3) впливами міжмовної інтерференції. Провідними видами проявів синтаксичної інтерференції вчений вважає помилки в безприйменниковому та прийменниковому керуванні. Дослідник дійшов висновку, що помилки інтерферентного характеру за ступенем поширення займають провідну позицію серед усіх типів синтаксичних відхилень. Результати, що були одержані в результаті проведеного експериментального дослідження, підтвердили принципово важливе значення опори на дані порівняльної лінгвістики для побудови методики роботи над синтаксичним матеріалом.

Подібний висновок зроблено в дисертаційному дослідженні Н.К.Місяць. Вчена на матеріалі, одержаному на етапі констатуючого

експерименту, дійшла висновку про правильність методичної інтерпретації результатів порівняльного аналізу російської та української граматичних систем щодо полів вірогідності інтерферентних проявів. При “засвоєнні матеріалу, що збігається, об'єктивно виникає транспозиція”, відмінний матеріал викликає інтерференцію.

Н.П.Дьоміна, порівнявши граматичні категорії іменника російської та білоруської мов, визначила області можливих інтерферентних проявів. Однак спостереження засвідчили, що не всі з них реалізуються помилками в реальному мовленні. На основі серії додаткових експериментальних досліджень (тестів) ученою була визначена градація частотності граматичних інтерферентних помилок (на матеріалі іменника) в російському мовленні школярів молодших та середніх класів шкіл із білоруською мовою навчання. Одержані результати були покладені в основу побудови методики дослідного навчання, сприяли її ефективності, раціональності, економності за строками навчання, оскільки будувалися з урахуванням найбільших “вузлів труднощів”. Частотність інтерферентної мовленнєвої помилки була провідним критерієм добору дидактичного матеріалу на етапі дослідного навчання.

Багатоаспектний порівняльний аналіз російської та української мовних систем здійснено в дослідженні Н.А.Пашковської. У цій роботі викладено основні методичні висновки, що впливають із порівняльного аналізу лінгвістичних фактів означених мов щодо вдосконалення методів та прийомів навчання російської мови в школах з українською мовою навчання. Виявлення транспозитивного та інтерферентного матеріалу сприяє підвищенню ефективності навчання. Використання організованої транспозиції дозволяє без шкоди для якості знань, умінь та навичок прискорити вивчення дидактичного матеріалу, що є подібним або тотожним в обох мовах. Це досягається його компресією і презентацією великими блоками. Використання транспозиції виключає дублювання з роботи вчителів-словесників, надає можливість концентрувати увагу та методичні зусилля на матеріалі, що прогнозується як такий, що може зазнавати інтерферентних впливів. Українським лінгводидактом Є.П.Голобородько були дослідженні всі можливі прояви інтерференції, яка може виникнути у процесі навчання російського дієслова за умов українсько-російської двомовності та навчання морфологічної системи в цілому. Учена стверджує, що процес навчання морфології російської мови в школах з українською мовою навчання сприятиме підвищенню рівня знань учнів, якщо в ньому буде досягнуто “раціональної організації (структурування) навчального матеріалу вчителями української та російської мов”.

Кінець 80-х – початок 90-х років характеризується підвищенням уваги вчених-лінгводидактів до спектрального аналізу синтаксичних систем східнослов'янських мов, коригуванням підходів до їх викладання за умов близькоспорідненої двомовності. В.К.Іваненко дослідив процес засвоєння синтаксичної системи російської мови за умов українсько-російської двомовності учнями шкіл з українською мовою навчання, виявив ефективні засоби навчання російського синтаксису. У Білорусі аналогічні дослідження були здійснені В.У.Протченком. Учений дослідив процес навчання синтаксису рідної (білоруської) мови в 4-8-их класах середньої школи. Мета його роботи полягала в пошуку оптимальних форм, методів та прийомів навчання, що сприяють мовленнєвому вихованню та розвидку учнів, виробленню в них синтаксичної компетенції. Розроблена та експериментально опробована методика системи була спрямована на покращення процесу викладання рідної мови в національній школі та виявлення позитивного впливу навичок мовного аналізу на інтелектуальні та лінгвістичні здібності учнів. Дослідником запропонована методика навчання рідної мови в білоруській школі за умов близькоспорідненої контактної двомовності. Вчений зауважує, що білоруські учні та студенти живуть у специфічній мовній атмосфері, що за своєю природою є неоднорідною та суперечливою. Нормативне білоруське та російське мовлення воничують лише по радіо, телебаченню чи з вуст учителів-словесників. За таких умов цілі шкільного курсу рідної мови розширюються. На думку В.У.Протченка, учитель повинен привчити учнів “не лише осмислювати закономірності рідної мови, але й навчити їх добре розмовляти рідною мовою”. Означене уможливило дійти висновку щодо необхідності та доцільності комунікативної зорієнтованості методичної системи і дидактичних засобів курсу рідної мови. Заслуговує на увагу той факт, що саме в цьому дослідженні предметом навчання постає не друга, а перша мова білінгвів, яка внаслідок інтерферентного впливу мови, що перебуває з нею в постійному контакті, стає інтерферованою і вимагає роботи з коригування, спрямованої на нейтралізацію інтерферентних проявів.

Початок розбудови державності в Україні позначився більшою увагою до вивчення української мови, яка одержала статус державної. Підвищуються вимоги до методики її викладання в середніх школах, до рівня її знання мовцями держави. Спроба лінгвістичного аналізу явищ лексичної інтерференції в українському мовленні (на матеріалі мовлення молоді Кіровоградщини) була здійснена в дисертаційному дослідженні О.В.Шинкаренка. Дослідниця зауважує, що підступність такого явища як інтерференція полягає в тому, що навіть найгрубіші інтерферентні відхилення в мовленні не призводять до руйнування комунікативного акту;

взаєморозуміння мовців відбувається незалежно від ступеня інтерференції. Для позначення цієї особливості інтерференції близькоспоріднених мов В.М.Манакін вводить термін “семантична індеферентність інтерферентності”. Однак О.В.Шинкаренко погоджується з низкою тих учених, котрі вважають, що інтерферентні впливи мають соціальні наслідки, оскільки змішане, ненормативне мовлення може складати враження про недостатній культурно-освітній рівень того, хто говорить. Причини лексико-семантичних інтерферентних помилок учена вбачає в неадекватності семантичних обсягів слів двох мов, різній ієрархії їх значень, у відмінностях схем асоціативних зв'язків у контактуючих мовах, у неоднаковому кількісному складі і семантичній різниці між членами синонімічної низки мов, що перебувають у контакті. В означеній роботі під лексичною інтерференцією за українсько-російської та російсько-української двомовності розуміють “різного роду іншомовні лексичні вкраплення”. Автор дослідження визначає такі головні види лексичної інтерференції, характерні для мовців означеного регіону: міжмовна омонімія, міжмовна перонімія і міжмовна синонімія. На нашу думку, в означеній роботі розкрито лінгвістичні засади виникнення лексико-граматичних явищ у мовленні українською мовою, але номенклатура лексичних проявів є недостатньо повною. У цілому означена диференціація лексичних інтерферентних відхилень може враховуватися в розбудові лінгводидактичних моделей навчання, спрямованих на нейтралізацію інтерферентних явищ лексичного ярусу мови.

Вважаємо, що доцільно зауважити, що впродовж десятиліття зросла увага вчених-лінгводидактів до проявів лексичного різновиду інтерференції. Зауважимо, що, якщо граматичні чи фонетичні інтерферентні прояви можна передбачити, визначивши поля вірогідної інтерференції, а також їх варіантність та число обмежені кількістю граматичних чи фонетичних категорій, що не збігаються або збігаються частково в контактуючих мовах, то лексичну інтерференцію можна прогнозувати лише на рівні її семантичного варіанта, щодо власно лексичної інтерференції, то передбачити її важко, оскільки невідомо, яку саме лексему, що є ненормативною для мови, якою мовець користується в конкретний певний момент, він запозичить. Це ускладнює роботу над нейтралізацією лексичних інтерферентних впливів.

Аналіз лінгводидактичного аспекту дослідження проявів лексико-граматичної інтерференції за умов контактного функціонування слов'янських мов свідчив про те, що найповніше означені прояви вивчено на рівні їх виявлення в російській мові під впливом рідної мови білінгвів. Причини цього вбачаємо в соціополітичних факторах розвитку суспільства. Дослідження вчених засвідчили, що прояви лексичної та граматичної інтерференції складають значний відсоток до загальної

кількості помилок інтерферентного характеру і загальної кількості мовних порушень. Розроблювані різними лінгводидактами класифікації лексичних та граматичних помилок, визначення їх якісних характеристик, діагностування причин їх виникнення створюють наукові засади для поглиблення та уточнення започаткованої ними роботи.

Інтерференцію, на думку вчених можна нейтралізувати, якщо вживати спеціальних заходів, спрямованих на формування диференційованих мовних установок за умов близькоспорідненої двомовності. Ефективним засобом формування вміння перемикатися з однієї на іншу знакову систему, диференціювати явища близькоспоріднених мов є навчальні тренувальні вправи, спрямовані на розвиток мовленнєвої компетенції та навичок самоконтролю.

Література

1. Баранник Д.Х. Усний монолог: загальні особливості мовної структури. – Дніпропетровськ: вид-во Дніпропетровськ держ. ун-ту, 1969.-143 с.
2. Віготський Л.С.Избранные психологические исследования и речь. Проблемы психического развития ребенка.- М.: изд-во АПН РСФСР, 1956.-519 с.
3. Лурия А.Р. Язык и сознание. - М.:изд-во МГУ, 1979.-319 с.
4. Сентюрнина И.Н. Живое слово ребенка в выразительном чтении и устной речи (теория и практика). – Харьков, изд-во “Основа” при Харьк. ун – те,1992 – 288с.
5. Шереметьевский В.П. Сочинения. – М.: Учпедгиз, 1989г.

Рафієнко О.

– кандидат педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри методики навчання іноземних мов Горлівського державного педагогічного інституту іноземних мов

УДК 841.111:81’36

ДО ПРОБЛЕМИ ЗМІСТУ НАВЧАННЯ ГРАМАТИЦІ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ В СЕРЕДНІЙ ШКОЛІ

Стаття присвячена проблемі навчання граматиці в середній школі. Зміст навчання граматиці змінюється відповідно до розвитку сучасної англійської мови. Безпосередньо це стосується видо-часових форм англійського дієслова. Саме зміст навчання потребує зміни пріоритетів у навчанні граматиці.

Ключові слова: *зміст навчання, граматика англійської мови, Present Perfect, Past Perfect, Progressive Continious, граматичні опозиції, граматична форма.*

Рафиенко А.

– кандидат педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой методики обучения иностранных языков Горловского государственного педагогического института иностранных языков

К ПРОБЛЕМЕ СОДЕРЖАНИЯ ОБУЧЕНИЯ ГРАММАТИКЕ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА В СРЕДНЕЙ ШКОЛЕ

Статья посвящена проблеме обучения грамматике в средней школе. Содержание обучения грамматике изменяется в соответствии с развитием современного английского языка. Непосредственно это касается видо-временных форм английского глагола. Именно содержание обучения требует смены приоритетов в обучении грамматике.

Ключевые слова: содержание обучения, грамматика английского языка, *Present Perfect, Past Perfect, Progressive Continious*, грамматические оппозиции, грамматическая форма.

Rafiyenko A.

– a candidate of pedagogical sciences, a docent, a head of the chair of methods of teaching of foreign languages of the Gorlovka Teachers' Training Institute of Foreign Languages

TO THE PROBLEM OF THE CONTENT OF TEACHING THE ENGLISH LANGUAGE GRAMMAR IN SECONDARY SCHOOLS

The article is devoted to a problem teaching of grammar in secondary schools. A content of grammar teaching has been changing in compliance with the development of the modern English language. It is precisely a content of teaching that demands changing of priorities in teaching of grammar.

Key words: a secondary school, a content of teaching, *Present Perfect, Past Perfect, Progressive Continious*, a grammar opposition, a grammar form.

Постановка проблеми в загальному вигляді та її зв'язок з важливими науковими та практичними завданнями. У зв'язку із розвитком сучасних мов проблема визначення і організації граматичного мінімуму в процесі опанування англійської мови набуває все більшої актуальності. Усталені уявлення про систему часу підлягає міцному тиску з середини самої мови, обумовленої процесом спрощення використання англійських часових форм у мовленнєвій практиці. Оскільки будь-яка мова розвивається “знизу”, таке спрощення заперечує свій вплив й на інші стилі мови, в тому числі й на літературно-мовленнєвий, на який орієнтовано навчання граматиці в середній школі. Не можна не помітити, що аналогічні тенденції спостерігаються відносно нещодавно, як, наприклад, невикористання *Past Perfect* у складнопідрядних реченнях після *when, after: we had dinner after we came home*. У мовленнєвій практиці зафіксовано також масові випадки “підміни” *Present Perfect* на *Past Simple*, оскільки обидві граматичні форми здатні виражати значення “результативності” дії, дійсно: “*I have closed the door*” та “*I closed the door*” виражають ту ж саму

дію (значення) – двері зачинені. Слід також відзначити випадки заміни Present Perfect Continuous на Present Continuous: I'm waiting for you for 15 minutes already замість I've been waiting ... , хоча відносно нещодавно це сприймалося за грубе пошушення мовної форми.

Можливо вказати на різні причини таких спрощень, однак головною, на нашу думку, є масовий вплив емігрантів у англійськомовні країни, для яких система форм часу в англійській граматиці уявляється складною і за своєю первісною природою припускає дублювання значень одних граматичних форм іншими. Доречно згадати той факт, ким по суїті було створено граматику англійської мови.

Аналіз досліджень і публікацій, у яких започатковано вирішення даної проблеми і на які спирається автор. Висвітленню проблеми змісту навчання граматиці англійської мови в середній школі присвячені роботи вітчизняних Л. Бархударова, Л. Биркун, Т. Булигіної, О. Есперсена, І. Іванова, Д. Керолл, А. Несвіта, Б. Серебрянникова, Б. Хаймович та зарубіжних вчених, принаймні, Й. Фрайза, Р. Мьорфі, Т. Тобьорна та ін.

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми, котрим присвячується дана стаття. У роботах, присвячених проблемам навчання граматиці англійської мови в сучасній середній школі приділяється недостатньо уваги розвитку сучасної англійської мови і, відповідно, визначенню змісту навчання граматиці. У зв'язку з цим актуалізується питання подолання розбіжності між вимогами навчання граматиці в школі й сьогоденними граматичними нормами носіїв англійської мови.

Формулювання цілей статті (постанова завдання). Мета статті полягає в тому, щоб висвітлити існуючі невідповідності у змісті навчання граматиці сучасної англійської мови в середніх школах та показати шляхи його кореляції відповідно до сучасних вимог.

Виклад основного матеріалу з повним обґрунтуванням наукових результатів. Відомо, що в методиці навчання іноземних мов граматичний мінімум поділяється на активний (репродуктивний) і пасивний (рецептивний). Відомо також і те, що послідовність навчальних дій у роботі над активними і пасивними граматичними явищами є різною. Вважається, що роботу з активним граматичним явищем слід починати з пояснення його значення, з пасивним – з пояснення правил утворення граматичної форми.

Якщо порівняти витрати зусиль, насамперед часових, то, як показує практика, переважна їхня кількість припадає на оволодіння так званими активними граматичними явищами. Вважається, що роботу з ними слід починати з пояснення їхнього значення, з пасивним – пояснення правил утворення граматичної форми.

Беручи до уваги ту обставину, а також вищезазначене спрощення у вживанні часів, що виникло в процесі розвитку сучасної англійської мови, з'явилася пропозиція, яка полягає в наступному: в системі вищо-часових форм англійського дієслова потрібно перерозподілити співвідношення активних і пасивних граматичних явищ на користь останніх. Практика засвідчує, що, наприклад, Future Simple втратило свій статус граматичного явища, яке частотне в усному мовленні, оскільки усюди змінюється на конструкції to be going to, Present Continuous, Present Simple. Чи варто в цьому випадку приділяти так багато уваги в роботі з ним, доводячи його вживання до автоматизму, як у випадку з конструкцією типу I shall; He will, якщо на думку англійських граматистів, майбутнього часу в англійській мові немає? Чи варто формувати активні граматичні навички у вживанні Present Perfect Continuous, якщо у мовленнєвій практиці він замінюється на Present Continuous? Усім відомо поняття “королівська граматики”, але чи варто відрізнитися від носіїв мови тим, що, на їхню думку, ми говоримо дуже “правильно”?

Перерозподіл граматичних явищ дозволяє реально зекономити зусилля, а головне, навчальні години, що відводяться на опрацювання тих граматичних явищ, що втрачають статус “активних”, а час, що звільнився, на наш погляд, краще витратити на читання текстів про життя однолітків за кордоном, що й відображає так званий “діалог культур”. Разом із тим, на превеликий жаль, текстів такого змісту в сучасних навчальних посібниках небагато, котрі істотно впливає на мотивацію вивчення англійської мови і, відповідно, на процес засвоєння в цілому.

Окремого обговорення заслуговує також трактовка головних (парадигмальних) значень інтерферуючих граматичних явищ в умовах їхнього протиставлення, що, на наш погляд, є головною умовою усвідомлення учнями комунікативної значущості граматичних норм, що активізуються, при первісному їх поданні.

Важливість використання принципу протиставлення у навчанні різним аспектам іноземної мови неодноразово підкреслюється у методичній літературі. Найбільш нехарактерним у зв'язку з цим є висловлювання Дж. Керолла про те, що частота з якою одиниця мови тренується сама по собі, не так важлива, як частота, за якою вона протиставляється іншим одиницям, з якими її можна сплутати [6, с.21]. На думку спеціалістів, сучасна концепція навчального процесу полягає в тому, що мовні явища, зокрема граматичні структури, мають вводитися й тренуватися не ізольовано, а обов'язково в контрасті та протиставленні з іншими структурами мови, що вивчається.

У минулому вже неодноразово намагалися використати систему опозицій при навчанні іноземній мові. У зв'язку з цим варто відзначити дослідження І. Фріза, який виступив з ідеєю організації тренувальних

вправ, в яких відпрацювалися не окремо взяті одиниці іноземної мови, а системи значущих протиставлень цих одиниць, зкорегованих відповідно до структурних особливостей рідної мови [12, с. 8].

Використання принципу протиставлення в практиці викладання, у першу чергу, обумовлене тим, що мова, яка вивчається, просичена системою взаємопроникаючих опозицій, що охоплюють усі його “яруси”: системні властивості мови пов’язані з об’єднанням компонентів у їхній внутрішній протилежності: структурні властивості мови визначають внутрішню упорядкованість одиниць завдяки їхньому входженню у протилежні роди [8, с. 60]. Опанування іноземною мовою означає засвоїти систему опозицій, що її представляють. Опанування системою мовних опозицій, у свою чергу, передбачає формування механізму вибору потрібної форми для досягнення певних цілей в конкретних актах комунікацій. З цієї точки зору використання принципу протиставлення у навчальному процесі має певні переваги порівняно з іншими формами роботи над мовним матеріалом, оскільки структура дій вибору в умовах протиставлення є більш важкою для того, хто навчається, здійснює названу дію, ніж, наприклад, оперування заданим явищем. Тому, якщо навичку володіння мовним явищем зв’язати з характером мислительних операцій в процесі його становлення – більш міцний навик формується в умовах більш високої мислительної активності того, хто навчається. Таким чином немає підстав піддавати сумніву твердження щодо планомірності використання принципу протиставлення як однієї з головних умов підвищення ефективності навчання іноземних мов.

Реалізація принципу протиставлення у навчанні граматиці передбачає насамперед виокремлення граматичних опозицій шляхом співставлення значень (або компонентів значень) граматичних форм. При цьому в теоретичній граматиці під граматичною опозицією розуміється «відношення між двома граматичними одиницями, що мають загальну інтегральну ознаку і відрізняються за допомогою однієї дистанції, або, іншими словами, особливий тип релевантної відмінності між граматичними одиницями, що, відповідно, мають бути інваріантними по відношенню один до одного. Крім того, належність до одного парадигматичного класу, відрізняючись однією диференціальною ознакою» [3, с.189]. Граматичні опозиції, що виокремлюються ззовні мови, яка вивчається, поділяються на “взаємовиключні”, в яких один із членів є маркований або ознаковий, оскільки характеризується наявністю певної диференціальної ознаки, відсутньої у іншого члена. Одне із значень у таких опозиціях є загальне, що й слугує основою для порівняння.

Разом з тим, беручи до уваги ту обставину, що навчання іноземної мови відбувається в умовах штучної двомовності, таке розмежування граматичних опозицій недостатньо певно відображає специфіку процесу

їхнього засвоєння, оскільки відбір і організацію граматичних опозицій слід проводити з урахуванням їхньої значущості для учнів з даною рідною мовою. Тому доцільно розглядати не тільки внутрішньомовні протиставлення, але й міжмовні співставлення, за допомогою яких можна прогнозувати труднощі опанування певного граматичного явища.

Наведемо, як приклад, опозицію Past Simple – Past Progressive (Continuous) і зробимо спробу визначити ту “диференціальну ознаку”, яка б сприяла більш певному усвідомленню нашими учнями значення у межах, передбачених шкільною програмою ситуацій спілкування.

Отже, у підручнику В. Плахотник, Р. Мартинової як головне виводиться “значення дії, що тривала у певний момент у минулому”. Цей момент звичайно позначається обставинними словами типу: at that moment ..., at 7 o'clock або підрядними реченнями з дієсловом-присудком у Past Indefinite. “He was going his lesson at that time”. На думку Л. Биркун, Past Progressive використовується “для вираження дії, що тримала у певний момент (або у період часу в минулому) They were plaing tennis 5 p.m. yesterday” [2, с.145]. Автор підручника Т. Сірик солідарна з В. Плахотник, вважаючи, що “The Past Continious Tense is used to denote an action which was going at a definite moment in the past” [10, с.68].

За такої трактовки категоріальне значення Present Progressive переноситься у план минулого, утворюючи тим самим інваріантне значення Past Progressive, що міститься у вираженні конкретного процесу, який мав місце у певний момент або відтинок часу в минулому [1, с. 182]. Це значення реалізується в опозиції Past Simple і Past Progressive, що протиставляється, взаємозамінні, з тією лише різницею, що форма Past Progressive є більш експресивною.

На явним стає так зване явище “нейтралізації” парадигматичних значень граматичних форм, що протиставляються. Нейтралізація у плані вираження і нейтралізація у плані змісту являють собою дві сторони того ж самого процесу, який веде до утворення контексних граматичних синонімів, тому протиставлення в умовах граматичної синонімії малоефективне з точки зору усвідомлення значень граматичних явищ.

На наш погляд, більш перспективно в цьому сенсі протиставлення Past Progressive – Past Simple при актуалізації семи “процесуальність” дії, як, наприклад, “We use the Past Continious Tense for ... an action in the progress when another action happened” [2, с.145; 7, с.207-208].

Тим більше, на думку носіїв мови, головне значення Past Progressive полягає в тому, що “We use the Past Continious to say that someone was in the middle of doing something at a certain time. The action or situation had already started before this time but hadn't finished” [14, с.24].

При цьому зовсім не обов'язково, всупереч твердженню А. Несвіт вимагати від учнів обов'язкового дотримання правила вживання Past

Progressive, як у випадку, коли “Two or more actions happening at the same time in the past”, наприклад: “I was writing a letter while my mother was cooking dinner” [7, с.207-208].

У дослідженні А. Корсакова, здійсненому більше 40 років тому, було показано, що подібне “подвійне” використання Past Progressive характерне лише у 4,6 % випадків. Значно частотніше “While he was working he was singing” – 15 %, а найбільш частотні “While he was working she arrived” – 28,8 % і “He was singing while he worked” – 19,5 % [13, с.121].

Беручи до уваги можливі “спрощення” у сучасній граматиці англійської мови з причин, викладених вище, використання Past Progressive у цьому значенні наврядче частотно у мовленнєвій комунікації в англійськомовних країнах. Воно вочевидь нейтралізується і тому об’єктом пильної уваги бути не може.

Більш повному усвідомленню комунікативної значущості Past Progressive відповідає його протиставлення Past Simple в актуалізації семи “процесуальності” (незавершеність) дії. Видове значення є одночасно і уточнювачем часового значення цієї форми, оскільки визначає відношення дії до того моменту часу, з яким дана дія пов’язана [5, с.81]. Це, доречі, підтверджує трактовка основного значення Past Progressive у підручнику з рідної мови для американських школярів: “The past tense of a verb names an action that already happened. The runner trained yesterday” [15, с.50].

“The past progressive tense of a verb names an action or condition that continued for some time in the past. The catcher was carrying his chest protector” [15, с.56].

Із подібним розмежуванням комунікативних функцій Past Progressive і Past Simple згодний і автор “English Grammar in Use”. Compare:

– Tom was cooking his dinner = He was in the middle of cooking the dinner and we don’t know whether he finished cooking it”.

– Tom cooked the dinner = He began and finished it [14, с.24].

Особливо виразною є різниця Past Progressive і Past Simple комунікативного значення і, якщо їхнє протиставлення у значенні “незавершеність” обумовлене характером дієслів із так званим “граничним” значенням, як, наприклад,

Bill rose from his knees.— Great waves were rising again and again.

The vase fell and broke.—How light was falling.

Mother’s hair grayed.—The man’s hair was graying fast.

Вірогідність розмежування смисловисловлювальних функцій граматичних категорій, представлених граматичними категоріями, що протиставляються, у даному випадку обумовлена тим, що передає значення незавершеності дії, в той час як із змісту речень, які містять Past Simple, випливає, що дія (стан) завершена.

Протиставлення ж Past Progressive – Past Simple при актуалізації семи “незавершеність” дії, обумовленої характером дієслова з подовженим значенням, умов співставлення з рідною мовою учнів не утворює, оскільки таке протиставлення нейтралізується, наприклад:

— He had a glass in his hand.— He was holding a glass in his hand.

Беручи до уваги те, що Past Progressive відноситься до пасивної граматики, доведення до усвідомлення учнями комунікативної значущості цього граматичного явища в його протиставленні до Past Simple у значенні “незавершеність дії” не матиме великого напруження. Достатньо дати тільки правильний переклад речь, які містять Past Progressive і Past Simple.

— The vase fell and broke. — How light was falling.
(Ваза впала...) (Світло падало...)

Підсумовуючи вищенаведене, можна стверджувати, якщо більш міцна граматична навичка формується в умовах протиставлення граматичних явищ, то такі протиставлення повинні мати місце при актуалізації тих сем граматичних значень форм, що активізуються, котрі наочно демонструють учням їхню комунікативну значущість, як наприклад:

Present Simple It often rains there in spring. (Там часто ідуть <u>дощі</u> весною)	Present Continious (у значенні “конкретність дії, що відбувалася на момент мовлення”) It is raining there (Там іде <u>дощ</u>)
Past Indefinite Bill rose from his knees. (Білл <u>підвівся</u> з колін)	Past Continious (у значенні “незавершеність” з граничними дієсловами) Great waves were rising again and again. (Великі хвилі <u>піднімалися</u> знову і знову)
Present Simple He is to London for some days (Він у <u>Лондон</u> на декілька днів)	Present Perfect (у значенні “закінчення терміну дії”) “передування” He has been to London for some days. (Він у <u>Лондоні</u> кілька днів)
Present Perfect He says he has built street car servise (Він говорить, що <u>побудував</u> станцію по обслуговуванню машин).	Present Perfect Continious (у значенні “незавершеність” з граничними дієсловами). They say they have been building some new metro stations

	(Говорять, що вони <u>будують</u> декілька нових станцій метро)
Past Simple We were engaged for two years (Ми були <u>заручені</u> два роки).	Present Perfect (у значенні “відповідність минулої дії з моментом мовлення”). We have been engaged for two years. (Ми <u>заручені</u> вже два роки)
Past Simple His parents lived in London. He lived in London too. (Його батьки <u>жили</u> в Лондоні. Він <u>жив</u> у Лондоні також).	Past Perfect (у значенні “передування”) His parents lived in London. He had lived in London too. Його батьки мешкали в Лондоні. Він <u>раніше жив</u> (мешкав) у Лондоні також.
Future Simple I shall visit you at hospital (Я <u>прийду</u> до тебе у лікарню)	Future Continuous (у значенні “многократність виконуваної дії”) (Я <u>буду відвідувати</u> тебе у лікарні).

Висновки й перспективи подальших розвідок у даному напрямі. Таким чином, протиставлення використовуються у таких контекстах вживання граматичних явищ, що дозволяють бачити різницю значень і за умови співставлення у рідній мові. Усвідомлення учнями розбіжностей у передачі значень у рідній мові має сприяти ефективності опанування видо-часових форм дієслова в англійській мові.

Література

1. Бархударов Л.С. Штелинг Д.А. Грамматика английского языка / Л.С. Бархударов, Д.А. Штелинг.—М.: Высшая школа, 1973. – 423 с.
2. Биркун Л.В. Наша англійська: Підруч. для 6 кл. загальноосвіт. навч. закл. (5-й рік навч.) / Л.В. Биркун.— К.: Освіта, 2006. – 208 с.
3. Булыгина Т.В. Грамматические оппозиции // Исследования по общей теории грамматики / Отв. ред. В.Н. Ярцева / Т.В. Булыгина – М.: Наука, 1968. – С. 175-232.
4. Есперсен О. Философия грамматики / О. Есперсен. – М., 1958. – 404 с.
5. Иванова И.П. Вид и время в современном английском языке /Под ред. Ю.С. Маслова / И.П. Иванова. – Л.: Изд-во Ленингр. ун-та, 1961. – 200 с.
6. Кэрролл Д.Б. Вклад теоретической психологии и теоретических исследований в преподавание иностранных языков // Методика преподавания иностранных языков за рубежом / Составители Е.В. Синявская, М.М. Васильева, Е.В. Мусницкая / Д.Б. Керолл. — М.: Прогресс, 1976. — Вып. II.— С. 9-23.
7. Несвіт А.М. Англійська мова; Ми вивчаємо англійську мову: підруч. для 8 кл. загальноосв. навч. закл. / А.М. Несвіт. – К.: Генеза, 2008. – 256 с.

8. Общее языкознание. Внутренняя структура языка / Под ред. Б.А. Серебрянникова. – М.: Наука, 1970. – 565 с.
9. Плахотник В.М., Мартинова Р.Ю. Англійська мова: Підруч. для 8 кл. середн. шк. / В.М. Плахотник, Р.Ю. Мартинова – К.: Освіта, 1997. – 160 с.
10. Сірик Т.Л. Підручник з англійської мови для 8 кл. / Т.Л. Сірик – “Криниця”, 2000. – 228 с.
11. Хаймович Б.С., Роговская Б.И. Теоретическая грамматика английского языка / Б.С. Хаймович, Б.И. Роговская. – М.: Высшая школа, 1967. – 298 с.
12. Fries Ch. Teaching and Learning English as a foreign Language / Ch. Fries. —Ann Arbor Univ. press, 1968.—153 p.
13. Korsakov A. The Use of Tenses in English. The structure of Modern English.— Part 1 / A. Korsakov. – Livov: Livov University Press.— 1969.— 250 p.
14. Murphy R. English grammar in Use /R. Murphy —Cambridge University Press, 1985.— 328 p.
15. Thoburn T. Macmillan English / T. Thoburn. – New York: Macmillan Publishing Company, 1987.—552 p.

ПОЧАТКОВА ШКОЛА**Горбунова Л.**

студентка 5 курсу хореографічного відділення факультету підготовки вчителів початкових класів Слов'янського державного педагогічного університету

Горбунова С.

асистент кафедри загальної психології Слов'янського державного педагогічного університету

УДК. 373.3.036:793.31**ЕСТЕТИЧНЕ ВИХОВАННЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ 6-7 РОКІВ
ЗАСОБАМИ НАРОДНОГО ТАНЦЮ**

У статті розглядається питання естетичного розвитку дітей 6-7 років засобами народного танцю. Автор пропонує методiku дослідження рівня естетичного розвитку дітей 6-7 років – учасників колективу народного танцю.

Ключові слова: *естетичне виховання, рівень естетичного розвитку дітей, музично-ритмічна імпровізація, креативність.*

Горбунова Л.

студентка 5 курса хореографического отделения факультета подготовки учителей начальных классов Славянского государственного педагогического университета

Горбунова С.

ассистент кафедры общей психологии Славянского государственного педагогического университета

**ЭСТЕТИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ 6-7
ЛЕТ ПОСРЕДСТВОМ НАРОДНОГО ТАНЦА**

В статье рассматривается вопрос эстетического развития детей 6-7 лет посредством народного танца. Автор предлагает методiku исследования уровня эстетического развития детей 6-7 лет – участников коллектива народного танца.

Ключевые слова: *эстетическое воспитание, уровень эстетического развития детей, музыкально-ритмическая импровизация, креативность.*

Gorbunova L.

it is a student 5 course of dancing separation of faculty of preparation of teachers of initial classes of the Slavyansk state Pedagogical University

Gorbunova S.

assistant departments of general psychology of the Slavyansk state Pedagogical University

AESTHETIC EDUCATION OF JUNIOR SCHOOLBOYS 6-7 YEARS BY THE RECEPTIONS OF FOLK DANCE

In article the problem of aesthetic development of children of 6-7 years by means of national dance is considered. The technique of research of level of aesthetic development of children of 6-7 years – participants of collective of national dance is offered.

Keywords: *aesthetic education, level of aesthetic development of children, musically-rhythmic improvisation, capacity for creation.*

Актуальність теми. У Національній доктрині розвитку освіти України в ХХІ столітті визначено основну мету освіти, спрямованої на естетичне виховання та всебічний розвиток людини як найвищої цінності суспільства, формування її духовних смаків, ідеалів та розвиток художньо-творчих здібностей. [2]

Естетичне виховання як процес формування естетичного ставлення до дійсності та активізації творчої діяльності особистості потрібно розглядати комплексно. Естетичне сприйняття, естетичне почуття, оцінка, судження, смак, ідеал, потреби, інтереси, творчий потенціал – визначаються розумовою, моральною, емоційною, духовною підготовкою школяра, приводять до істотних змін світогляду, переконань, поведінки, сприяють усебічному розвитку його творчих сил і здібностей.

Філософсько-естетичні аспекти цієї проблеми розглядаються в наукових працях Ю.Борева, І.Гончарова, М.Киященко, В.Ядова.

Психологічні основи естетичного виховання розкрили Б. Ананьєв, Л.Божович, Л.Виготський, І.Кон, Б.Теплов та інші.

Важливі питання теорії і методики естетичного виховання підростаючого покоління висвітлюються у працях Л.Коваль, В. Передерій, Ю. Фохт-Бабушкіна, Т. Цвілих, Г.Шевченко, А. Щербо та ін..

За останні роки опубліковано багато праць, у яких піднімаються проблеми творчості та пізнавальної діяльності в процесі естетичного виховання молодших школярів; розкриваються механізми творчості; закономірності взаємозв'язку творчої діяльності з відтвореною дійсністю; формуються основні принципи формування творчої особистості (Ф. Говорун, В.Левін, В.Моляко, Ю.Петров, П.Підкасистий, Я.Пономарьов, В.Романець, В.Цапок).

Предметом естетичного виховання є процес формування в особистості естетичного ставлення до дійсності і мистецтва. Саме мистецтво виступає тією гармонійною частиною духовного багатства особистості, яке розвиває естетичні, інтелектуальні, моральні почуття.

Показником рівня естетичного та загального розвитку молодших школярів є їх творча активність і діяльність. Творча діяльність – це діяльність, у результаті якої створюються нові матеріальні та духовні цінності. Творча активність передбачає створення нового естетичного

елементу, нового засобу дії або нового засобу його застосування. Творча активність молодшого школяра виявляється в зацікавленому ставленні до естетичних предметів та явищ, в результаті чого виникає потреба у творчо – естетичній діяльності.

Творчій особистості притаманні такі якості, як напруженість уваги, вразливість, інтуїція, фантазія, вигадка, оригінальність, ініціативність, завзятість, висока самоорганізація, працездатність. Ми вважаємо, що мистецтво певною мірою сприяє формуванню цих якостей. Наприклад, заняття з хореографії потребують від учасників таких якостей, як уважність, фантазія, естетичне сприйняття, знання, емоційна вразливість, інтуїція тощо.

Оскільки танок є специфічним відображенням об'єктивної дійсності, він утілює ідейно-моральні цінності не тільки танцюриста, а й загальнолюдські надбання, накопичені віками, оскільки танок виражає морально-естетичний досвід своєї епохи. Різноманітні жанри народного хореографічного мистецтва відображають духовно-моральний зміст життя народу. Народний танок, будучи скарбницею народної мудрості, просто й доступно передає глибину думки поетичних образів, моральних ідеалів і цінностей народу. Знайомлячись із різноманітними жанрами народних танців, дитина не тільки пізнає зразки хореографічного фольклору, а й усвідомлює історичне минуле свого народу, сприймає його духовну культуру.

На виховні можливості хореографічного мистецтва звертали увагу видатні українські митці Г.О.Березова, К.Ю.Василенко, В.М.Верховинець, П.П.Вірський, А.Г.Гуменюк, О.П.Колосок, М.І.Трегубов та ін..

Як зазначає О.Мерлянова : «Естетична функція – специфічна здатність народного танцю виробляти художній смак, здібності і потреби людини, тим самим ціннісно орієнтувати та пробуджувати творчий потенціал особистості, бажання творити за законами краси.»[7; 28]

Підсумовуючи сказане зазначимо, що позитивний вплив занять з хореографії, зокрема занять з народного танцю на естетичний розвиток дітей є беззаперечним. Разом з тим актуальності набувають питання педагогічного керівництва дітьми – учасниками танцювального колективу, яке спрямоване на розвиток не тільки танцювальних здібностей малюків, й їх естетичного смаку, здатності насолоджуватись прекрасним, а головне - розвиток їх творчих здібностей. Ці проблеми, нажаль, дуже мало висвітлені в науково-практичній літературі, а особливо стосовно наймолодших школярів – дітей 6-7 років.

Отже, актуальність проблеми, її наукова, практична цінність, а також недостатня розробленість та висвітлення в науковій, педагогічній та мистецтвознавчій літературі зумовили вибір теми дослідження:

«Педагогічні проблеми естетичного виховання молодших школярів 6 - 7 років засобами народного танцю».

Об'єктом дослідження є процес естетичного виховання молодших школярів 6-7 років.

Предмет дослідження –технологія виховання здатності до музично-ритмічної імпровізації у молодших школярів 6-7 років як показника естетичного розвитку засобами народного танцю.

Мета дослідження – науково обґрунтувати і експериментально перевірити методику виявлення естетичного розвитку дітей-учасників колективу народного танцю; апробувати програму розвитку творчих здібностей дітей засобами хореографії.

У відповідності до мети було визначено **завдання** дослідження:

1. Проаналізувати стан досліджуваної проблеми в науковій та методичній літературі.
2. Підібрати та обґрунтувати методику визначення рівня естетичного розвитку дітей 6-7 років – учасників колективу народного танцю.
3. Апробувати програму розвитку творчих здібностей дітей 6-7 років – учасників колективу народного танцю.

Практичне значення одержаних результатів дослідження полягає у розробці методики дослідження рівня естетичного розвитку дітей 6-7 років – учасників колективу народного танцю; у апробації програми естетичного виховання засобами хореографії.

Спираючись на думку вчених, які займаються дослідженнями в галузі естетичного виховання [1; 3; 4; 6; 9;10], ми вважаємо рівень розвитку креативності показником рівня естетичного розвитку дітей. Для визначення рівня розвитку креативності дітей 6-7 років – учасників колективу народного танцю в якості показника ми вирішили використати здатність до імпровізації танцювальних елементів відповідно до особливостей музичного твору, тобто складання власних танцювальних образів шляхом свідомого поєднання, комбінування вже відомих хореографічних елементів, а також вигадування нових.

Для виявлення здатності до імпровізації ми пропонували дітям виконати по 3 етюди на різні теми за музичним супроводом, який яскраво відрізняється . (« Осіннє листя»; «Веселий клоун»; «Маленька балерина»). Критеріями рівня розвитку здатності до імпровізації ми вважаємо:

- Відповідність рухів заданому образу і характеру музичного супроводу
- Оригінальність рухів.

Відповідно до розроблених критеріїв ми виділили 3 рівні розвитку здатності до імпровізації:

1. Високий рівень: діти розуміють і приймають завдання, відразу з початком звучання музики починають рухатись, рухи відповідають заданому образу і характеру музики, мають місце оригінальні рухи.

2. Середній рівень: діти розуміють і приймають завдання, рухатись починають не відразу з початком звучання музики, рухи частково не відповідають заданому образу або характеру музики, оригінальні рухи відсутні.

3. Низький рівень: діти не розуміють і не приймають завдання, не починають рухатись зовсім або рухаються хаотично, рухи не відповідають заданому образу і характеру музики.

З метою перевірки валідності запропонованої методики ми додатково використали для визначення рівня креативності дітей методикку Л. Венгера «Незвичайне використання знайомого предмета». Інструкція: «Цеглина здебільшого потрібна на виробництві. Але є ще багато різноманітних і незвичних способів використання цеглин. Будь ласка, назви якомога більше таких способів».

У протоколі фіксується:

1. Кількість варіантів використання предмета – цеглини.
2. Легкість (швидкість) називання перших 3 способів використання цеглини.

3. Кількість незвичних способів використання цього предмета, не названих іншими дітьми.

Інтерпретація: кількість неповторних способів застосування предмета є показником креативності .

Експеримент проводився на базі колективу народного танцю ЗОШ № 16 м. Слов'янська. Констатуючий зріз проводився у вересні серед дітей 6-7 років, які тільки почали займатися танцями.

Більшість дітей (50%) було віднесено до низького рівня розвитку здатності до музично - ритмічної імпровізації, 35% - до середнього, 15% - до високого.

Якісний аналіз теста Венгера по кожній дитині підтвердив рівень розвитку креативності кожної дитини і належність дітей до виділених нами груп по рівню розвитку здатності до музично-ритмічної імпровізації (високий, середній, низький).

Упродовж кількох місяців з цими дітьми проводилась робота щодо розвитку танцювальної творчості дітей з використанням програми, розробленої Оленою Мартиненко (канд. пед. наук, доцент каф. музичного виховання та хореографії Бердянського держ. пед. універ-ту).

Зокрема, О. Мартиненко зазначає, що на розвиток танцювальної творчості дітей впливають наступні чинники:

- Збагачення вражень про навколишнє

- Спеціальне навчання на заняттях з метою нагромадження досвіду виконавчих навичок
- Створення атмосфери емоційного піднесення під час виконання творчих завдань
- Оволодіння виразними засобами хореографії (поза, жест, міміка)
- Використання непрямого педагогічного керівництва.

Серія творчих завдань, розроблених О.Мартиненко дає можливість кожній дитині виявити власну (байдуже, коли навіть дуже елементарну творчість). До змісту творчих завдань включені вправи та етюди спрямовані на: розвиток виразних засобів танцю, уяви, ініціативи та самостійності, передавання характерних явищ природи, імітування трудових процесів, вивчення українських національних традицій та обрядів тощо. Повинен домінувати ігровий елемент, а тематика творчих завдань має бути цікавою, захопливою, відповідати віковим та індивідуальним особливостям виконавців (сцени з життя школи, танцювальне рішення казки, вірша, загадки, подій у природі тощо).

Після кількох місяців занять за програмою О.Мартиненко було проведено контрольний зріз (у грудні) за тією ж методикою, що і констатуючий.

Порівнявши кількісні показники, ми з'ясували, що кількість дітей, віднесених нами до високого рівня, зросла на 2 дитини, тобто на 10%; кількість дітей, віднесених до 2 рівня, зросла на 1 дитину, тобто на 5%; а кількість дітей, віднесених до 3 (низького) рівня, зменшилася на 6 дітей, тобто на 30%.

І знову ці показники майже повністю співпали з результатами теста Венгера, проведеного повторно, але зі зміною запропонованого предмета (склянка).

Висновки. Результати проведеного експерименту дозволяють констатувати:

- У результаті педагогічної роботи, спрямованої на розвиток музично-ритмічної творчості дітей, їх здатність до креативності, а отже естетичний розвиток в цілому суттєво зростають.
- «Програма з хореографічної роботи з дітьми 5-7 років» О. Мартиненко є вдалою для розвитку креативності, а отже і естетичного розвитку дітей 6-7 років засобами хореографії.

Запропонована нами методика визначення рівня естетичного розвитку дітей 6-7 років – учасників колективу народного танцю через виявлення їх здібності до музично – ритмічної імпровізації довела свою дієвість і може бути використана для перевірки дієвості методик і програм естетичного розвитку дітей старшого дошкільного і молодшого шкільного віку, які займаються в хореографічних гуртках, а також для визначення

рівня естетичного розвитку дітей зазначеного віку – учасників колективу народного танцю з метою поліпшення педагогічного керівництва, спрямованого на розвиток творчих здібностей дітей.

Література

1. Буров А.И. Предмет и содержание эстетического воспитания, его соотношение с другими видами воспитания. — М., 1971.
2. Державна національна програма «Освіта» (Україна ХХ століття).-К., 1994.
3. Калініна Л. Естетичне виховання молодших школярів як соціально-педагогічна проблема // Рідна школа, 2006, № 3, с.224-26.
4. Литвинова Н. Розвиток творчої особистості у позашкільній діяльності // Рідна школа, 2003, № 8, с.6-10.
5. Мартиненко О. Танцювальна мозаїка. //Палітра педагога., 2009, № 1, с.25-31.
6. Мартиненко О. Твоя імпровізація. Розкриття творчого потенціалу дошкільнят виразними засобами хореографічного мистецтва // Палітра педагога, 1999, №4, с. 27 -30.
7. Мерлянова О. Художні особливості народного танцю в естетичному вихованні молоді // Рідна школа, 2004, № 12, с.11-13.
8. Мерлянова О. Вплив функцій народного танцю на виховання особистості. // Рідна школа , 2006, № 3, с.27-29.
9. Проект концепції єдиної системи естетичного виховання у загальноосвітніх школах України // Мистецтво і освіта. — 1998.-№1.
10. Шевчук А. Музика, рухи, творчість. Гуманізація педагогічного процесу в музично- руховій діяльності. // Дошк. виховання, 1993, №9, С.26-27.

Мазіна В.

- магістрант Слов'янського державного педагогічного університету

НЕСТАНДАРТНИЙ УРОК ЯК ЗАСІБ ПІДВИЩЕННЯ ПІЗНАВАЛЬНОЇ АКТИВНОСТІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ У СУЧАСНІЙ ЗАГАЛЬНООСВІТНІЙ ШКОЛІ

У статті розглянуто поняття пізнавальної активності та шляхи її підвищення. На думку автора важливу роль у підвищенні пізнавальної активності молодших школярів відіграють нестандартні уроки. Зміст статті доводить доцільність використання нестандартних уроків у початковій школі. Такі уроки дозволяють зробити процес навчання більш цікавим та різноманітним для учнів. Але в сучасній школі зі зміною вимог до формування особистості дитини з'явилася потреба в удосконаленні методики проведення нестандартного уроку. На нашу думку, вдосконалити методику можна шляхом включення в нестандартний урок технологій інтерактивного навчання.

Ключові слова: *пізнавальна активність, нестандартний урок.*

Мазина В.

*- магистрант Славянського державного педагогічного
університета*

НЕСТАНДАРТНЫЙ УРОК КАК СРЕДСТВО ПОВЫШЕНИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В СОВРЕМЕННОЙ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЕ

Содержание статьи доказывает важную роль нестандартных уроков в повышении познавательной активности младших школьников. Нестандартные уроки дают возможность проявить творчество как учителю, так и ученикам, делают учебный процесс более интересным и разнообразным.

Ключевые слова: познавательная активность, нестандартный урок.

Mazina V.

- magistant of the Slavyansk state pedagogical university

NON-STANDARD LESSON AS MEAN OF INCREASING COGNITIVE ACTIVITY OF JUNIOR PUPILS IN THE MODERN COMPREHENSIVE SCHOOL

The table of contents of the article proves the important role of non-standard lessons in the increase of cognitive activity of junior pupils. Non-standard lessons enable to show creative both a teacher and pupils, do an educational process more interesting and various.

Keywords: cognitive activity, non-standard lesson.

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок з важливими науковими чи практичними завданнями. Суспільство не може повноцінно функціонувати в умовах соціального і науково-технічного прогресу без активності людини, яка є могутнім їх джерелом. Важливою задачею є навчити людину самостійно орієнтуватися в інформаційному потоці, продуктивно використовувати цю інформацію. Для цього необхідно формувати здатність особистості творчо мислити, самостійно поповнювати свої знання. Тому важливим аспектом у формуванні особистості є підвищення пізнавальної активності, яка орієнтує суб'єкт на самовиховання, на керівництво людиною своїм власним розвитком. На нашу думку використання нестандартних форм організації навчання ефективно сприятиме розвитку пізнавальної активності молодших школярів.

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 розглядають питання активізації пізнавальної діяльності молодших школярів

(Л.Аристова, М.Данилов, Б.Єсипов, Л.Калашникова, В.Кольцова, І.Лернер, В.Лозова, В.Паламарчук, П.Підкасистий, О.Савченко, Т.Шамова, Г.Щукіна та ін.). Проблемами методики уроку, шляхів його вдосконалення переймалися багато вчених і вчителів, таких як А.М.Алексюк, Ю.К.Бабанський, Є.М.Ільїн, М.І.Махмутов, В.О.Оніщук, І.П.Підласий та інші. Проблемою нестандартних форм навчання займалися А.Бородай, О.Дорошенко, Ю.Мальований, С.Ніколаєва, О.Митник, О.Пометун, О.Савченко та ін.

Формулювання цілей статті (постановка завдання). У статті розглядаємо нестандартний урок як засіб підвищення пізнавальної активності молодших школярів, метою якого є пробудження та утримання інтересу учнів до навчально-пізнавальної діяльності. Важливим для нашого дослідження є визначення сутності поняття «пізнавальна активність» та шляхів її формування в навчальному процесі початкової школи, а також доцільності використання нестандартних уроків для підвищення пізнавальної активності молодших школярів.

Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів. В умовах сучасного суспільства дедалі актуальніше стає проблема формування у людей творчого потенціалу, активної життєвої позиції. Проблема створення умов, які ефективно впливають на формування пізнавальної активності дітей молодшого шкільного віку, займає одне з найважливіших місць в психолого-педагогічних дослідженнях. При цьому така проблема не нова, вона розроблялась у різні періоди розвитку педагогіки, однак на сучасному етапі потребує переосмислення у зв'язку зі зміною пріоритетів у системі освіти.

Розкриття сутності пізнавальної активності особистості вимагає наукового визначення поняття «активність». Термін «активність» походить з латинської «*actives*», що означає діяльний, енергійний, ініціативний. В педагогічному словнику за редакцією М.Д. Ярмаченка наводиться таке визначення: «активність» – 1) властивість організму і психіки, що залежить від зовнішніх та внутрішніх потреб; 2) властивість особистості, яка виявляється в діяльному ініціативному ставленні до навколишнього світу та самої себе [3, с. 21].

Активність учнів виражається через запитання, прагнення думати, пізнавальну самостійність у процесах сприйняття, відтворення, розуміння та творчого застосування. Критеріями сформованості активності особистості виступають: ініціативність, дієвість, енергійність, інтенсивність, добросовісність, інтерес, самостійність, усвідомлення дій, воля, наполегливість в досягненні мети та творчість.

Прояв активності в процесі навчання пов'язаний з пізнанням світу. Тому в багатьох педагогічних джерелах акцентується важливість саме *пізнавальної активності*, яка виникає завдяки продуктивній активності. Пізнавальна активність - складне інтегральне утворення особистості, що має мотиваційні, операційні та результативні компоненти. Серед них прояв інтелектуальної ініціативи, надситуативності – вихід особистості за межі даної діяльності за власним бажанням, прагнення до цілеутворення [3].

Стимулами пізнавальної активності в навчально-виховному процесі, крім внутрішнього стимулу - пізнавального інтересу, також виступають такі педагогічні прийоми, як заохочення, розкриття необхідності та значення навчального завдання (мотивація), підкреслення розвитку позитивних рис особистості в процесі навчання, своєчасне визнання успіхів учнів, активна позиція вчителя, довіра учням та інші, які вже стають зовнішніми стимулами пізнавальної активності учнів. Пізнавальна активність учнів є показником якості їх навчально-пізнавальної діяльності, спрямованості учня на ефективне опанування знань та способів діяльності.

Активність може характеризувати особистість школяра з боку готовності, прагнення до діяльності, тобто мова йде про так звану *потенційну активність*. В навчальній діяльності готовність, прагнення до оволодіння об'єктом пізнання виявляється в усвідомленні мети, яку поставив учитель або учень. Усвідомлення мети передбачає і визначення результату.

Проте готовність, інтерес до діяльності ще не означає реалізації потреби в конкретних діях. У таких випадках діє механізм волі, який при необхідності переводить потенційну активність у *функціонуючу*, тобто сприяє здійсненню діяльності.

Функціонуюча, реалізована активність може виявлятися на різних рівнях, що дає підстави говорити:

а) про *репродуктивну* активність, яка виявляється в діяльності виконавського відтворюючого характеру. В цій діяльності мета, способи діяльності для школяра визначені, але він може проявити сумлінність у реалізації конкретних дій, що обумовлює інтенсивність пізнавальної діяльності. Ця активність характеризує особистість з боку готовності оволодіти готовими знаннями, енергійності відтворюючої пізнавальної діяльності;

б) *реконструктивну* активність, яка передбачає не тільки копіювання, виконання певних завдань, але і вибір способів діяльності, використання здобутих знань, прийомів дій в інших ситуаціях (простий переніс), певну інтерпретацію їх;

в) *творчу* активність, показниками якої є ініціатива, самостійність особистості у визнанні цілей, завдань пізнавальної діяльності, способів її здійснення, інтерес, новизна, оригінальність, оптимальність [1, с. 33]. Завдання вчителя в тому, щоб піднімати пізнавальну активність школярів на можливо високий рівень – від репродукції до творчості.

На нашу думку при вирішенні цього завдання вчителеві можуть допомогти нестандартні форми роботи. Удосконалення методики проведення нестандартного уроку розглядається нами як один із найважливіших напрямків підвищення пізнавального інтересу до навчання, пізнавальної активності, якості знань учнів.

Нестандартний урок – це імпровізоване навчальне заняття, що має нестандартну структуру. Назви уроків дають деяке уявлення про цілі, завдання і методику проведення таких занять. Найпоширенішими типами нестандартних уроків є: уроки - прес-конференції, уроки - аукціони, уроки - ділові ігри, уроки - занурення, уроки типу КВК, уроки - консультації, комп'ютерні уроки, театралізовані уроки, уроки з груповими формами роботи, уроки взаємного навчання, уроки творчості, які ведуть учні, уроки-заліки, уроки-творчі звіти, уроки-формули, уроки-конкурси, уроки-фантазії, уроки-суди, уроки-пошуку істини, уроки-концерти, уроки-діалоги, уроки-рольові ігри, уроки-екскурсії, інтегровані уроки тощо [2, с.217-218].

Успіх організації нестандартного уроку залежить від такого структурування змісту і форми, яке викликало б інтерес в учнів, сприяло їх оптимальному розвитку і вихованню.

Нестандартні уроки спрямовані на активізацію навчально-пізнавальної діяльності учнів, бо вони глибоко зачіпають емоційно-мотиваційну сферу, формують дух змагальності, збуджують творчі сили, розвивають творче мислення, формують мотивацію навчально-пізнавальної та майбутньої професійної діяльності. Тому такі уроки найбільше подобаються учням, викликають у них творчий інтерес [5].

У зв'язку зі зміною вимог до формування особистості дитини з'явилася потреба в удосконаленні методики проведення нестандартного уроку. На нашу думку, цього можна досягти шляхом включення в нестандартний урок технологій інтерактивного навчання.

Інтерактивна технологія навчання – організація навчального процесу, за якої неможлива неучасть школяра у колективному взаємодоповнюючому, заснованому на взаємодії всіх його учасників в процесі навчального пізнання.

Суть інтерактивного навчання в тому, що навчальний процес відбувається за умови постійної, активної взаємодії учнів. Це

співнавчання, взаємонавчання (колективне, групове, навчання у співпраці), де і учень, і вчитель є рівноправними, рівнозначними суб'єктами навчання, розуміють, що вони роблять, рефлексують з приводу того, що вони знають, вміють, здійснюють. Організація інтерактивного навчання передбачає моделювання життєвих ситуацій, використання рольових ігор, спільне вирішення проблеми на основі аналізу обставин та відповідної ситуації [4, с. 9].

Класифікація інтерактивних технологій така:

1) інтерактивні технології кооперативного навчання (парна і групова робота: «Діалог», «Синтез думок», «Спільний проект», «Пошук інформації», «Коло ідей», «Акваріум»);

2) інтерактивні технології колективно-групового навчання (передбачають одночасну спільну (фронтальну) роботу всього класу: «обговорення проблем в загальному колі», «Мікрофон», «Незакінчені речення», «Мозковий штурм», «Навчаючи – вчуся» («Кожен вчить кожного»), «Ажурна пилка» («Мозаїка»), «Аналіз ситуації», «Вирішення проблем», «Дерево рішень»);

3) технології ситуативного моделювання;

4) технології опрацювання дискусійних питань [4, с. 40 – 45].

Мета інтерактивного навчання — створення комфортних умов навчання, при яких учень відчуває свою успішність, свою інтелектуальну досконалість, що робить продуктивним сам освітній процес.

Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок у даному напрямку. Отже, використання нестандартних уроків і окремих нестандартних прийомів педагогічної техніки та технології на уроках сприяє творчості як вчителя, так і учнів та підвищенню їхньої пізнавальної активності. А це, в свою чергу, дає змогу активізувати навчальний процес, зробити його цікавим, різноманітним, ефективним, демократичним.

Література

1. Лозова В.І. Цілісний підхід до формування пізнавальної активності школярів / В.І.Лозова. – [2-е вид., доп.]. – Харків: «ОВС», 2000. – 164 с.
2. Мойсеюк Н.Є. Педагогіка / Н.Є.Мойсеюк. – К.: Гранма, 1999. – 350 с.
3. Педагогічний словник / за ред. М.Д. Ярмаченка - К.: Пед. думка, 2001. - 516 с.
4. Пометун О. Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання / О.Пометун, Л.Пироженко. – К.: А.С.К., 2004. – 192с.
5. Савченко О.Я. Дидактичні особливості інтегрованих уроків / О.Я.Савченко // Початкова школа. – 1992. - №1. - С.2-8.

Авдіянець Г.

– кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки Слов'янського державного педагогічного університету

Наливайко В.

– магістрантка факультета ПВПК СДПУ

ВИХОВАННЯ ГУМАНІСТИЧНИХ ЦІННОСТЕЙ В УЧНІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ: СУЧАСНИЙ СТАН ПРОБЛЕМИ

У статті визначається та уточнюється зміст поняття «гуманістичні цінності», визначено особливості їхнього виховання в учнів початкових класів, визначено й обумовлено трискладову систему виховання гуманістичних цінностей молодших школярів, в певних змістовних напрямках.

Ключові слова: гуманізм, цінність, ціннісна орієнтація, гуманістична цінність, молодший школяр, виховання гуманістичних цінностей.

Авдіянець А.

– кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики Славянского государственного педагогического университета

Наливайко В.

– магистрантка факультета ПВПК СДПУ

ВОСПИТАНИЕ ГУМАНИСТИЧЕСКИХ ЦЕННОСТЕЙ У УЧЕНИКОВ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ: СОВРЕМЕННОЕ СОСТОЯНИЕ ПРОБЛЕМЫ

В статье определяется и уточняется смысл понятия «гуманистические ценности», определены особенности их воспитания у учеников младших классов, определена трехсложная система воспитания гуманистических ценностей младших школьников в определенных смысловых направлениях.

Ключевые слова: гуманизм, ценность, ценностная ориентация, гуманистическая ценность, младший школьник, воспитание гуманистических ценностей.

Avdianyanc A.

– Candidate of Education, associate professor of the department of Pedagogics of the Slavyansk state Pedagogical University

Nalivayko V.

– undergraduate department of preparations of teachers of initial classes of the Slavyansk state Pedagogical University

THE STUDENTS OF INITIAL CLASSES HAVE EDUCATION OF HUMANISM VALUES: MODERN STATE OF PROBLEM

In the article maintenance of concept is determined and specified «humanism values», the features of their education are certain for the students of initial classes, certainly and conditioned trisyllabic system of education of humanism values of junior schoolboys, in certain rich in content directions.

Keywords: *humanism, value, valued orientation, humanism value, junior schoolboy, education of humanism values.*

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок з важливими науковими чи практичними завданнями. До педагогічних реалій сьогодення належить утвердження пріоритетності гуманістичної парадигми, повернення до загальнолюдських цінностей і національних гуманістичних традицій, розробка концепції гуманітарної освіти як неперервної, здійснення полісистемної освіти в загальній школі та відроджених типах навчальних закладів державної чи приватної форми власності. В цьому ракурсі виховання гуманістичних цінностей в учнів початкових класів набуває виняткової значущості та виступає однією з найважливіших сторін формування й розвитку особистості дитини. Не випадково у Національній доктрині розвитку освіти зазначається, що пріоритетними напрямками державної політики щодо розвитку освіти є особистісна орієнтація освіти, формування національних і загальнолюдських цінностей.

Виховання гуманістичних цінностей як складну і важливу проблему сьогодення мають звернути серйозну увагу насамперед тому, що ігнорування в людині людини матиме якнайтяжчі наслідки для всього живого, тобто з проблеми суто індивідуальної, характерної для країни чи певного альянсу, вона переросте в проблему глобальну.

Аналіз останніх публікацій, в яких започатковано розв'язання проблеми і на які посилається автор, виділення невирішених раніше частин загальної проблеми, котрим присвячується дана стаття. Значний внесок у розробку різних аспектів гуманістичного виховання здійснили вітчизняні та зарубіжні педагоги і психологи: Ш. Амонашвілі, Л. Архангельський, А. Асмолов, Г. Балл, І. Бех, О. Богданова, Л. Божович, А. Бойко, М. Болдирев, М. Вейт, О. Вишневський, О. Газман, С. Гончаренко, Б. Кобзар, М. Красовицький, В. Кузь, С. Литвиненко, І. Мар'єнко, О. Матвієнко, І. Матюша, Л. Нестеренко, Д. Пащенко, С. Рубінштейн, О. Сухомлинська, В. Сухомлинський, Н. Трофимова, О. Шестопалюк та ін. Спеціальні студії, де розглядаються проблеми виховання гуманістичних цінностей у молодших школярів у позаурочній діяльності, присвятили Л. Канішевська, В. Киричок, О. Столяренко, Г. Ясякевич, а також частково ці проблеми розглядають у дисертаційних

дослідженнях С. Бакуліна, І. Барвінок, О. Докукіна, Ж. Петрочко, А. Сущенко, А. Фок.

Мета статті – проаналізувати та уточнити сутність поняття «гуманістичні цінності» та визначити змістовні напрями їх виховання в учнів початкових класів.

Виклад основного матеріалу. Соціально-педагогічна проблема виховання гуманістичних цінностей учнів початкової школи полягає у здійсненні практично одностороннього впливу на особистість молодшого школяра, внаслідок неузгодженості ланок виховного процесу

Початкова школа, сім'я і позашкільні навчальні заклади здійснюють цілеспрямований виховний вплив. Як зазначає А. Асмолов, “якщо в соціальній технології взаємовідносин учителя й учня немає місця для самостійного вибору, то учень наполегливо шукає точку опори для своєї індивідуальності у сферах діяльності і соціальних групах за межами школи. Виходить, що в школі він веде себе, а за межами школи – живе” [1, С.213]. Враховуючи це, виховання в цілому, й гуманістичне, зокрема, має проводитися і під час навчальної, й особливо під час позаурочної виховної роботи з обов'язковим урахуванням індивідуальних можливостей особистості. Отже, вчитель має диференціювати ці сфери виховної роботи за їх важливістю для формування особистості. Останнє актуальним є саме тоді, коли учень, залишившись за межами початкової школи без позитивного впливу дорослих (вчитель, вихователь чи керівник гуртка) не завжди вміє застосувати на практиці набуті за свій невеликий життєвий досвід знання, тому дозвіллевий час має бути насичений різноманітними заходами виховного спрямування, щоб години дозвілля молодшого школяра не перетворилися на педагогічний вакуум, “у бездуховній атмосфері якого гине в особистості школяра те, що виховувалося в ній довгою і наполегливою працею” [2, С.29].

Про неузгодженість виховного впливу свідчить і той факт, що кожна з ланок виховної системи діє відособлено, висуваючи свої вимоги до гуманізації особистості. Батьки, віддаючи дитину в перший клас, насамперед, цікавляться не стільки знаннями вчителя, скільки його ставленням до дитини як особистості: чи педагог добрий, чуйний, справедливий, розумно вимогливий тощо, цього бажають і самі діти. Зазначене вище дає підстави стверджувати, що формування гуманістичних якостей у молодших школярів пов'язане з такими поняттями, як гуманізм, гуманістичні якості, гуманістичні цінності, гуманістичні знання, поведінка, переконання.

Гуманізм за своєю природою не є абстракцією, його духом пронизане все людське життя, він чи його складові не просто присутні у всіх видах життєдіяльності людини, а й активно допомагають формувати

підростаючі покоління. Гуманістичні складники є і залишаються чи не єдиними цінностями, які впродовж віків не зазнали трансформацій.

На нашу думку, гуманізм не є чимось єдиним цілим, це складне утворення, яке базується на справедливості, щирості, милосерді, – загальнолюдських цінностях. Термін цінність прийшов у педагогіку із соціології, хоча й перебуває в центрі наукових зацікавлень філософів, соціологів, педагогів, психологів. Так, укладачі “Філософського енциклопедичного словника” під цінністю розуміють “термін, що позначає належне та бажане, на відміну від реального, дійсного” [3, С.707]; “Педагогічного словника для молодих батьків” – “соціально-філософську категорію, що фіксує позитивне чи негативне значення будь-якого предмета або явища” [4, С.340]; “Словника-довідника для соціальних педагогів та соціальних працівників” – “особливі суспільні відносини, завдяки яким потреби й інтереси людини або соціальної групи переносяться на світ речей, предмети, духовні явища, надаючи їм певних соціальних властивостей, не пов’язаних прямо з утилітарним призначенням цих речей, предметів, духовних явищ” [5, С.236]; укладачі навчального словника-довідника “Соціологія” – “духовне формоутворення, що існує через моральні та естетичні категорії, теоретичні системи, утопічні образи, суспільні ідеали, і виступає критерієм оцінки дійсності людиною” [6, С.422]; “Великого тлумачного соціологічного словника” – “етичні ідеали й переконання; основні переконання й цілі індивідуума або суспільства” [7, С.431]; Л. Мардахасєв – “ідеали чи кінцеві цілі; основні оцінні стандарти бажаного” [8, С.332]; М. Ярмаченко – “позитивну чи негативну значущість об’єктів довкілля для людини, класу, групи, суспільства в цілому, що визначається не їх властивостями самими по собі, а їх залученням у сферу людської життєдіяльності, інтересів і потреб, соціальних відносин” [9, С.484]. Зокрема, В. Василенко розглядає категорію цінності з позицій ставлення до неї суб’єкта. Оскільки “цінність” детермінована обома сторонами ціннісного ставлення, тому її величина і характер водночас залежать також від визначень суб’єкта (суб’єктивний характер цінностей) і властивостей об’єкта – носія цінності (об’єктивний характер цінності) [10, С.45]. Отже, цінність одночасно є і предметом, і ставленням до цього предмета, саме в цьому полягає її особливість.

У свою чергу І. Бех виокремлює, насамперед цінності духовні, вважає їх ядром особистості. Називаючи особистісно орієнтовану освіту гуманістичною, водночас зазначає, що “духовна цінність, що набула для людини особистісної ваги, лише тоді стає домінантою її “Я”, коли постійно спонукає до відповідних учинків”. Цінності, на думку автора, це переживання їх бажаності (чи небажаності) для людини [11, С.9–10]. Отже, цінності для людини – це суто індивідуальне явище, особистісне, і від того,

якою буде їх ієрархія, залежить соціальна адаптація людини. Ієрархія особистісних цінностей і смислів, з одного боку, не дає змоги особистості розчинитися в емпіричному бутті, втратити дійсні сутнісні потенції, оскільки розвинені особистісні цінності становлять основу внутрішнього світу особистості, будучи виразником стабільного, інваріантного, з другого – дає можливість існувати і діяти вільно, тобто свідомо, цілеспрямовано [12, С.23].

Із поняттям “цінності” тісно переплітається поняття “ціннісні орієнтації”. Ціннісні орієнтації – це вибіркова, відносно стійка система спрямованості інтересів і потреб особистості, орієнтована на певний аспект соціальних цінностей [13, С.357; 105, С.236]; детерміновані прагнення, бажання, потреби людини, що є для неї важливими особистими цінностями і цілями життєдіяльності [14, С.332]. Наведені визначення дають змогу стверджувати, що цінність і ціннісні орієнтації, хоч і є близькими поняттями все ж мають значну відмінність, суть якої насамперед у тому, що цінність певною мірою є абстракцією, “феноменом соціумної свідомості” [15, С.25], а ціннісні орієнтації відображають індивідуальне спрямування особистості, як, наприклад, мова і мовлення. Ціннісні орієнтації формуються у процесі соціального розвитку особистості, виконання нею певних соціальних ролей. За цих умов значне місце посідають системи цінностей, що функціонують у сім’ї, школі, позашкільних навчальних закладах, соціальному середовищі, які є референтними для певного індивіда.

Гуманістичні цінності визначаємо як психологічні особливості, систему світоглядних орієнтацій, що полягають у ставленні до іншої людини, самого себе, суспільства та природного довкілля як найвищої цінності, у здатності здійснення вибору добра на протигагу злу та систематичному здійсненні гуманістичної діяльності.

Отже, ми можемо зробити висновок, що на формування гуманістичних цінностей впливають як об’єктивні, так і суб’єктивні чинники. До об’єктивних чинників відносимо ставлення особистості до суспільства, соціального середовища, принципи, норми та правила, вироблені впродовж багатьох століть. Групу суб’єктивних чинників становлять сукупність усіх знань, поглядів, переконань та звичок особистості, набутих нею за певний період життя. І чим менший життєвий досвід особистості, тим меншою є сукупність суб’єктивних факторів, тим сприятливішим є “особистісний полігон” для того, щоб гуманістичні цінності стали внутрішнім надбанням молоді особистості.

Розглядаючи процес виховання як педагогічно організований, продуманий, корегуючий, цілеспрямований потік виховних дій на свідомість молодшого школяра, що виходять із найближчого оточення, яким є сім’я, родичі, школа, соціальне середовище, в якому насамперед

відчутний вплив товаришів, визначаємо, що одним із елементів структури особистості є гуманістичні переконання. У молодших школярів, дітей віком 6–10 років, – це шлях від початкових уявлень про людяність, доброту, співчуття, щедрість, чуйність, чесність тощо до їх стійкого закріплення у структурі особистості. Проте цей шлях, на нашу думку, має проходити не на декларативному рівні, коли визначені цінності, переконання залишаються тільки записаними на папері, а через включення дитини в повноцінну життєдіяльність.

Враховуючи зазначене вище, є підстави стверджувати, що гуманістична цінність формується послідовними діями, коли знання та уявлення про гуманність підкріплюються мотивами, що базуються на почуттях, ставленнях та відносинах. Неодноразово повторювані дієво, ці знання переростають у навички і звички, які у свою чергу коригують сутність учинків уже як переконання. Однією з головних тенденцій формування гуманістичних цінностей у молодшого школяра є зміст виховання, який має відображати спеціально створену систему благодотворних впливів на особистість, яка формується, сім'ї, школи, соціального середовища з метою виховання гуманістичних цінностей, які є основою підготовки дитини до життя, засвоєння нею позитивного досвіду попередніх поколінь (обов'язково з урахуванням негативного досвіду) та вироблення нових підходів до подальшого розвитку суспільства і соціально-суспільних відносин, що базуватимуться на національній і загальнолюдській гуманістичній культурі. З огляду на це зміст гуманістичного виховання в цілому і молодшого школяра зокрема в сучасному українському суспільстві має характеризуватися інтеграцією національної і загальнолюдської гуманістичної культур, систем виховання, здатного до життя у світовому просторі. Зміст гуманістичного виховання, як підтверджують результати нашого дослідження, обов'язково повинно здійснюватися в комплексі з морально-етичним, естетичним, фізичним, громадянським, трудовим, має відображати й утверджувати у свідомості й діяльності молодших школярів найвищі національні та загальнолюдські гуманістичні цінності.

На підставі зазначеного вище нами визначено й обумовлено трискладову систему виховання гуманістичних цінностей молодших школярів, яка має такі змістові напрями:

– по-перше, цілісне формування особистості неможливе без усвідомлення молодшими школярами понять і відомостей про гуманістичні цінності, ідей національного виховання у вихованні гуманної людини. “

– по-друге, формування ставлення до людини як до найвищої цінності, виховання особистості в дусі доброзичливості, гуманності, щирості, чуйності, небайдужості, готовності прийти на допомогу.

Виховання гуманістичних цінностей не може обмежуватися набуттям і засвоєнням певної суми знань, а передбачає освоєння молодшими школярами своєї етнічної спільності, національних та загальнолюдських цінностей (мови, території, культури, гідності, доброти, гуманності та ін.). Ідея гуманізму має пронизувати всі складові виховання. Саме тому виховання гуманістичних цінностей є процесом формування у свідомості молодших школярів стійких умовно-рефлекторних утворень, зумовлених його афектно-вольовими реакціями в різних ситуаціях;

– по-третє, це має бути практика, коли молодші школярі втілюють гуманістичні ідеї у процесі свого життя і діяльності.

Кожен із трьох напрямів виховання гуманістичних цінностей відносно самостійний, проте всі вони тісно взаємопов'язані, доповнюючи один одного, утворюють цілісну систему, що є складовою системи національного виховання.

Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок у даному напрямку. Виховання гуманістичних цінностей посідає провідне місце у формуванні всебічно розвиненої особистості, впливає і на розумовий розвиток, і на трудову підготовку, і на фізичний розвиток та на виховання естетичних почуттів та інтересів.

Проаналізовано сутність та уточнено зміст поняття ”гуманістичні цінності“, які визначаються *як психологічні особливості, систему світоглядних орієнтацій, що полягають у ставленні до іншої людини, самого себе, суспільства та природного довкілля як найвищої цінності, у здатності здійснення вибору добра на противагу злу та систематичному здійсненні гуманістичної діяльності.*

Специфічною рисою виховання гуманістичних цінностей є те, що їх не можна виокремити в якийсь спеціальний виховний процес. Формування гуманістичного способу дії відбувається у процесі багатогранної діяльності дитини (навчанні, грі, спілкуванні), в тих різноманітних відносинах, у які вступають молодші школярі в різних ситуаціях зі своїми ровесниками, з дітьми, які молодші від них, та з дорослими. Одночасно виховання гуманістичних цінностей є цілеспрямованим процесом, що передбачає певну систему змісту, форм, методів і прийомів педагогічних дій.

Отже, основою реалізації проблеми виховання гуманістичних цінностей молодшого школяра має стати концепція сучасної філософії освіти, де людина розглядається як носій сукупності суспільних відносин, а формування гуманістичних якостей особистості має ґрунтуватися безпосередньо на системі загальнолюдських цінностей. У зв'язку з цим необхідною є перебудова всіх компонентів виховної системи таким чином, щоб вони підпорядковувалися головній педагогічній ідеї – створенню необхідних умов для самовизначення і самореалізації особистості учня і педагога.

Література

1. Асмолов А. Г. Психология личности. – М.: Изд-во МГУ, 1990. – 367 с.
2. Кузнецова Л. В. Гармоническое развитие личности младшего школьника: Кн. для учителя. – М.: Просвещение, 1988. – 224 с.
3. Філософський енциклопедичний словник / Редакційна колегія: В. І. Шинкарук (гол. редкол.), Є. К. Бистрицький, М. О. Булатов та ін. – К.: Абрис, 2002. – 742 с.
4. Педагогічний словник для молодих батьків. – К.: ДЦССМ, 2002. – 348 с.
5. Словник-довідник для соціальних педагогів та соціальних працівників / За заг. ред. А.Й. Капської, І.М. Пінчук, С.В. Толстоухової. – К., 2000. – 260 с.
6. Соціологія: терміни, поняття, персоналії: Навчальний словник-довідник / Укл. В. М. Піча, Ю. В. Піча, Н. М. Хома та ін. – К.: “Каравела”, Львів: “Новий світ”, 2002. – 480 с.
7. Большой толковый социологический словарь (Collins). Том 2 (П–Я): Пер. с англ. – М.: Вече, АСТ, 2001. – 528 с.
8. Словарь по социальной педагогике / Авт.-сост. Л.В. Мардахаев. – М.: Изд. центр «Академия», 2002. – 368 с.
9. Педагогіка / За ред. М. Д. Ярмаченка. – К.: Вища школа, 1986. – 542 с.
10. Василенко В. А. Ценность и оценка. – К.: Наукова думка, 1964. – 160 с.
11. Бех І. Д. Цінності як ядро особистості // Цінності освіти і виховання: Науково-методичний збірник / За заг. ред. О.В. Сухомлинської. – К., 1997. – С. 8–11.
12. Даник А.А. Формування у юнаків та дівчат готовності до сімейно- побутової праці у процесі родинного виховання: Дис... канд. пед. наук: 13.00.01 / Черкаський державний університет ім. Богдана Хмельницького. – Черкаси, 1998. – 208 с.
13. Сковорода Г. Твори: В 2-х т. – К.: Вид-во АН УРСР, 1961. – Т. 1–2.
14. Сільська молодь України в період політичних та економічних трансформацій: настрої, орієнтації, сподівання. – К.: “Академпрес”, 1998. – 168 с.
15. Сільська молодь України в період політичних та економічних трансформацій: настрої, орієнтації, сподівання. – К.: “Академпрес”, 1998. – 168 с.

Протас М.

*– магістрантка факультету підготовки вчителів початкових класів
Слов'янського державного педагогічного університету*

УДК 371.13:378.14.036

**ВИВЧЕННЯ МУЗИЧНИХ ІНТЕРЕСІВ МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ
ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ**

У статті розглянуто специфіку музичних інтересів та їх вплив на формування особистості молодої людини, проведено аналіз змісту музичних інтересів майбутніх вчителів початкових класів. На основі анкетування студентів випускних курсів факультету підготовки вчителів початкових класів (спеціалізації «музика», «хореографія», «українознавство», «англійська мова») визначені педагогічні умови та перспективи розвитку музичних інтересів майбутніх вчителів засобами сучасної музики та інформаційних технологій.

Ключові слова: *інтерес, музичний інтерес, майбутні вчителі початкових класів.*

Протас М.

*– магистрантка факультета підготовки учителів початкових класів
Славянського державного педагогічного університета*

ИЗУЧЕНИЕ МУЗЫКАЛЬНЫХ ИНТЕРЕСОВ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ

В статье рассмотрена специфика музыкальных интересов и их влияние на формирование личности молодого человека, проведен анализ содержания музыкальных интересов будущих учителей начальных классов. На основе анкетирования студентов выпускных курсов факультета подготовки учителей начальных классов (специализация «музыка», «хореография», «украиноведение», «английский язык»), определены педагогические условия и перспективы развития музыкальных интересов будущих учителей средствами современной музыки и информационных технологий.

Ключевые слова: *интерес, музыкальный интерес, будущие учителя начальных классов*

Protas M.

*– magistrate of the primary education department of Slovyansk state
pedagogical university*

STUDYING OF MUSIC INTERESTS OF FUTURE TEACHERS OF PRIMARY CLASSES

Studying of music interests of future teachers of primary classes: this article distinguishes specific music interests and their influence on the young man formation, analyzes the content of music interests of future primary school teachers. By the means of modern music and information technologies the pedagogical terms and perspectives of the music interests of future teachers are determined. It is made on the basis of the questionnaire of the final-year students of the faculty of primary school teachers.

Key words: *the interests, the music interests, the future primary school teachers.*

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок з важливими науковими чи практичними завданнями. Музика як вид мистецтва відкриває людині можливість пізнавати світ і в процесі пізнання розвиватися.

Виникнення в нашій свідомості природних, закономірних асоціацій музики з самим життям, іншими жанрами мистецтва переконує нас у величезних можливостях музичного виховання, яке фактично дає людині ключ до сприйняття, осягнення образного світу прекрасного. Володіння таким ключем – це важлива передумова формування не тільки дійсно

прекрасної в усіх відношеннях людини, але, що важливо, – формування смаку.

Молоді люди можуть стати справжніми шанувальниками серйозної музики, але головне – вони повинні стати культурними слухачами, активно і з інтересом сприймати справжню музику, мати судження про те, що сприймається ними і визначати своє ставлення до почутого.

Найголовнішу роль у формуванні основ музичної культури відіграє загальноосвітня школа. Саме тут виховується естетичне ставлення до навколишнього світу, формуються якості та властивості особи, що спрямовують і координують її подальший розвиток. Школа покликана відкрити перед кожним учнем шлях до пізнання прекрасного, навчити цінувати і розуміти його. Уроки музики, так само, як, скажімо, уроки літератури або образотворчого мистецтва, мають бути справжньою школою мистецтва, що дає молоді художній багаж на все життя.

Практичне розв'язання цих відповідальних питань значною мірою залежить від якості підготовки вчителів загальноосвітньої школи. Однією з важливих професійно-педагогічних компетенцій майбутнього вчителя є вміння правильно оцінювати твори мистецтва і аргументовано пояснювати своє ставлення до них. Вчитель насамперед мусить навчити слухати та оцінювати музику, усвідомлювати, що вона виховує, до чого закликає.

А щоб майбутні вчителі початкових класів не пройшли мимо музики, щоб вона подарувала їм свою красу, треба розвивати у них інтерес до музики, любов до неї. Людина, у якої розвинуті музичні інтереси, відкриває для себе радість спілкування з музикою, вчиться розуміти мову музики, приймати її умовність. Але музичні інтереси розвиваються не одразу, і це не просто.

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 інтересу – одна з фундаментальних у педагогіці. Інтерес, як усвідомлена потреба, служить міцним кільцем, що з'єднує в один ланцюг почуття та інтелект.

Вивчення цієї категорії має тривалу історію дослідження, але, незважаючи на численні праці з цієї проблеми, загальноприйнятого визначення поняття "інтерес" у науці немає. До осмислення категорії "інтерес" зверталися представники багатьох гуманітарних наук: філософії, соціології, психології, педагогіки, мистецтвознавства та інших. Зокрема, філософи різних епох (К.Гельвецій, Д.Дідро, Г.Гегель, І.Кант, А.Айзикович, Г.Гак, В.Куценко та ін.) у своїх дослідженнях визначають місце інтересів у системі детермінації соціальної діяльності, форму їхнього виявлення у свідомості, мотивах діяльності людей.

Для психолога інтерес — це прояв пізнаної потреби, цільова спрямованість особистості, її емоційні переживання.

Дослідження інтересу на педагогічному рівні передбачає необхідність врахування його ретельного аналізу іншими науками: філософією, психологією, соціологією, фізіологією. Як предмет досліджень педагогіки інтерес має різні значення: це мета навчання і виховання; умова ефективності навчального процесу; мотив діяльності; результат навчання, який став надбанням понять, а отже, і до сфери педагогічної науки.

Вагомий внесок у вивчення проблем інтересів здійснили Г.Абрамова, Б. Грицишин, Л. Золотих, А. Маркова, Т. Матіс, Н.Бойко, З. Друзь, В. Загривий, С. Захаров, І. Кравцова, В. Корнев, А.Кульчицька, В. Марків, К. Овчаренко, З. Файчак.

Процес формування музичних інтересів посідає особливе місце в підготовці вчителя початкових класів, оскільки саме у сфері музичної діяльності лежить “зона найближчого розвитку” молодших школярів. Інтерес до музики є необхідною частиною професійної діяльності майбутнього вчителя початкових класів і вимагає високого особистісного рівня розвитку. Проблемою формування й розвитку музичних інтересів школярів займалися Н.Гродзенська, Д.Кабалевський, О.Ростовський, Ю.Фохт-Бабушкін, Б.Юсов та інші. Серед сучасних науковців, чії дослідження присвячені означеній проблемі, – О.Дем’янчук, що визначив загальні естетико-художні особливості музичних інтересів; Г.Горбуліч, яка вивчала шляхи розвитку цих інтересів засобами катартичної діяльності. Але майже не вивченою залишається проблема розвитку музичних інтересів майбутніх вчителів засобами сучасної музики та інформаційних технологій.

Формулювання цілей статті (постановка завдання). Метою статті є аналіз результатів вивчення музичних інтересів майбутніх вчителів початкових класів та визначення шляхів їх формування в умовах взаємодії викладача і студентів.

Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів. На початку 2009-2010 навчального року серед студентів випускних курсів факультету підготовки вчителів початкових класів Слов’янського державного педагогічного університету було проведено анкетування, метою якого було вивчення кола музичних вподобань майбутніх бакалаврів та магістрів. Студенти мали відповісти, якій музиці вони віддають перевагу (класичній, народній, рок- або поп-музиці), які музичні передачі дивляться, чи дізнаються про музику з засобів масової інформації, чи знають когось з композиторів-класиків, з вітчизняних музикантів, як загалом розуміють, що таке музична класика.

Відповіді студентів навели на сумні думки. Більшість віддає перевагу естрадній музиці, її слухають постійно, “тому що вона легка, слова запам’ятовуються самі собою і їх можна потім наспівувати”, „вона закликає до танцю та піднімає настрій”. Для молоді не становило труднощів назвати сучасних співаків чи групи, які вони слухають із задоволенням: це переважно російські виконавці Д.Білан, Maksim, В.Меладзе, Тімати, вихідці «фабрики зірок», згадувалися також українські співаки Т.Кароль, С.Лобода, А.Лорак, І.Білик та ін.

Слід зазначити, що такий інтерес насаджується засобами масової інформації, адже по радіо та телебаченню звучить переважно естрадна музика. У молоді, практично, немає вибору – вони сприймають і запам’ятовують те, що “прокручують зранку до ночі”. Прикро, що студенти взагалі не знають авторів текстів, а серед сучасних композиторів були названі лише М.Фадєєв, І.Ніколаєв, І.Крутий, причому у деяких відповідях ці імена були серед композиторів-класиків.

Серйозна музика молодь майже не цікавить, більшість з опитуваних не змогли назвати жодного композитора-класика, деякі згадали Л.Бетховена, П.Чайковського, А.Вівальді та Й.Баха. Назвати улюблений класичний твір змогли лише студенти музичного відділення, які займаються кількома видами музичної діяльності: виконавством, сприйняттям, створенням музики та набуттям теоретичних знань. Все це свідчить про обмеженість музичного кругозору студентської молоді, про замкнення естетичної свідомості на вузькому колі звичних звукових комплексів, що послаблює творчу активність, перешкоджає формуванню особистого ставлення до музики.

Слід відзначити певний інтерес студентів до народної музики, яка викликає в багатьох “і сум, і радість”. Вона подобається, “бо її складає народ, це наш духовний скарб”, “тому що народні пісні щирі та відверті”. Майже 40% респондентів написали, що люблять співати українські народні пісні.

Вивчення змісту спілкування молоді із музичним мистецтвом та з’ясування його інтенсивності завдяки аналізу відповідей про відвідування концертів та музичних вистав, дозволяє зробити висновок про недостатній вплив такого діючого чинника виховання, як музично-концертне життя міста. Більшість студентів взагалі ніколи не були на музичних концертах, ніколи не бачили опери та балету й поняття не мають, що це таке. Студенти музичного та хореографічного відділення у цьому плані є виключенням, вони 2-3 рази на рік відвідують оперні чи балетні вистави.

Цікаво, що більшість респондентів виявили бажання навчитися грати на фортепіано або гітарі, а також навчитися співати (переважно соло). Отже, ми можемо зробити висновки, що студенти виявляють позитивне ставлення до музичної діяльності взагалі, більше того – існує яскраво

виражена потреба в музично-творчій діяльності, нажаль у більшості випадків не реалізована.

Вивчення анкетних відповідей, бесіди з респондентами дозволили зробити певні узагальнення щодо змісту й спрямованості музичних інтересів студентської молоді провінціального вищого навчального закладу:

- обмеженість інтересів естрадною музикою досить «низького» гатунку (різні музичні напрямки так званої “молодіжної музики”), поза увагою молоді залишаються творчі пошуки вітчизняних виконавців у галузі інструментального та вокального джазу, рок-музики, які не поступаються зарубіжним зіркам;

- молодь зовсім не знає вітчизняної хорової культури, яка протягом століть складала першооснову української музичної ментальності;

- інтерес до народної музики невеликий, а поняття про музичну класику у молоді загалом не сформоване, звідси й повна індиферентність студентів до жанрів серйозної музики, й відсутність елементарних знань про композиторів-класиків та їх твори.

Все це свідчить про досить низький рівень розвитку загальної духовної культури молоді, подібна спрямованість музичних інтересів призводить до зникнення "музичної національної матриці" в духовній культурі й спотворює систему традиційних загальнокультурних цінностей у свідомості молоді.

Але не слід забувати, що студентський вік – це період найбільшої інтелектуальної та творчої активності особистості, студенти бажать спілкуватися з музичним мистецтвом, а педагоги вищої школи можуть спрямувати студентські естетичні вподобання у сферу «справжнього» та глибокого мистецтва, орієнтуючи духовний світ молоді на смисложиттєві цінності, втілені в культурі.

Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок у даному напрямку. Найбільш оптимальним для формування музичних інтересів майбутніх вчителів початкових класів є організація педагогічного процесу в умовах взаємодії, музичного спілкування викладачів і студентів. Організація педагогічного процесу в об'єднаннях, побудованих на принципах єдності музичних інтересів і мети музичного розвитку студентів, збереження в групах емоційного благополуччя, пріоритету духовних цінностей, урізноманітнення видів музичної діяльності, особистісної значимості змісту спільної діяльності відкриває широту перспективи для формування музичних інтересів у молоді.

Доведено, що важливий вплив на формування музичних інтересів має емоційна сторона музичного матеріалу, його зміст і форма подачі, а також цілеспрямована увага, уява і фантазія. Необхідно домагатися, щоб

майбутні вчителі початкових класів відносилися до музичного мистецтва як до найбільш значимого для себе явища, проявляли неабияке прагнення до встановлення багато численних регулярних контактів з музикою і успішно його реалізовували, використовуючи при цьому різноманітні джерела: телебачення, радіо, магнітофонні, грамзаписи, музичні спектаклі, музичні вечори, концерти, заняття з музики.

Не можна забувати про те, що основою творчого розвитку духовної культури особистості є музична освіта, заснована на сучасних педагогічних технологіях. Комп'ютеризація як одна з ланок організації цього процесу має на меті його інтенсифікацію, завдяки розширенню обсягу інформації та вдосконалення методів її застосування. У порівнянні з традиційним, комп'ютерне музичне навчання є прогресивним напрямком у системі сучасної освіти. Дослідження показує, що впровадження комп'ютерних технологій у навчальний процес дозволяє значно підвищити якість музично-художніх знань студентів на основі особистісно-диференційованого підходу, розробки спеціальних комп'ютерних програм, використання системи індивідуально-творчих завдань.

До комп'ютерних засобів сучасного навчального процесу можна віднести презентаційне подання лекційного матеріалу та організацію концертів-презентацій. Вкажемо основні переваги презентаційного подання матеріалу: *інформаційна ємність* (можливість у одній презентації розмістити великий обсяг графічної, текстової, звукової інформації); *компактність* (для презентації можна використовувати різні типи сучасних носіїв, що вирізняються малим розміром та зручністю); *емоційна привабливість* (презентації надають можливість подати інформацію не лише в зручній для сприйняття послідовності, але й ефектно поєднувати звукові та візуальні образи, добирати домінуючі кольори, що створюють у адресатів позитивне ставлення до інформації); *наочність* (презентація унаочнює, конкретизує чи обґрунтовує певні теоретичні положення); *мобільність* (загалом для презентації достатньо носія та комп'ютера, тобто вона може демонструватися в різних умовах); *інтерактивність* (можливість безпосередньо впливати на хід презентації); *економічна вигода* (тиражування презентацій на носії коштує набагато менше за друкування матеріалів); *багатофункціональність* (створена одного разу презентація згодом може застосовуватися в інших умовах та з іншою метою)[4].

Література

1. Анікіна Т. Музичний інтерес як духовна домінанта особистості /Г. Горбуліч, Т. Анікіна // Мистецтво та освіта. – 1999. – №4 (14). – С. 17–20.
2. Дем'янчук О.Н. Проблеми художньо-естетичної освіти та виховання учнівської і студентської молоді в умовах національного відродження: [монографія]. / О.Н.

Дем'янчук. – Луцьк: Ред.-вид. відділ “Вежа” Волин. держ. ун-ту ім. Лесі Українки, 2001. – 128с.

3. Ростовський О.Я. Педагогіка музичного сприймання: [навчально-методичний посібник] / О.Я. Ростовський. – К.: ІЗМН, 1997. – 248с.
4. <http://www.weboptima.ru/6.htm>

Чирах Ю.

*магістрант факультету підготовки вчителів початкових класів
Слов'янського державного педагогічного університету*

УДК 373.3.036

ЗАСТОСУВАННЯ ТЕХНОЛОГІЇ ТРВЗ ЗА МЕТОДИКОЮ Г. С. АЛЬТШУЛЛЕРА В ПОЧАТКОВІЙ ОСВІТІ

У статті розглянуто основні педагогічні технології формування творчих здібностей: розвиваюче навчання, технологія вияву і розвитку творчих здібностей, теорія розвитку технічної творчості і теорія вирішення винахідницьких задач (ТРВЗ) на основі методичної роботи Г. С. Альтшуллера. Встановлена доцільність використання ТРВЗ на практиці. Розкрито методи розвитку творчого мислення та розвитку творчої уяви.

Ключові слова: педагогічні технології, творчі здібності, технологія ТРВЗ.

Чирах Ю.

*- магістрант факультета підготовки учителів начальных классов
Славянского государственного педагогического университета*

ПРИМЕНЕНИЕ ТЕХНОЛОГИИ ТРИЗ ПО МЕТОДИКЕ Г. С. АЛЬТШУЛЛЕРА В НАЧАЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ

В статье рассмотрены основные педагогические технологии формирования творческих способностей: Развивающее обучение, технология проявления и развития творческих способностей, теория развития технического творчества и теория решения изобретательских задач (ТРИЗ) на основе методической работы Г. С. Альтшуллера. Установлена целесообразность использования ТРИЗ на практике. Раскрыты методы развития творческого мышления и развития творческого воображения.

Ключевые слова: педагогические технологии, творческие способности, технология ТРИЗ.

Chyrah J.

*- a Undergraduate faculty training for primary school teachers Slavonic State
Pedagogical University*

APPLICATION OF TECHNOLOGY TDIT METHODOIOGY G. ALTSHULLERA IN INITIAL EDUCATION

The article reviews the basic pedagogical technology of creative abilities: Developing learning technology expression and creativity, theory of technical creativity and the theory of solving invention problems (TDIT) based on methodological work G. Altshullera. Installed on the advisability of using TDIT practice. Solved methods of creative thinking and development of creative imagination.

Keywords: *educational technology, creativity, technology TDIT.*

Постановка проблеми в загальному вигляді та її зв'язок з важливими науковими чи практичними завданнями. Реформування загальної середньої освіти відповідно до Закону України «Про загальну середню освіту» передбачає реалізацію принципів гуманізації освіти, її демократизацію методологічну переорієнтацію процесу навчання в розвиток особистості учня, формування різноманітних здібностей школяра, однією з яких є здатність до саморозвитку і самоосвіти, взаємопов'язана з потребою і готовністю постійно навчатися, виконувати творчі завдання підвищеної складності, підвищувати самооцінку школяра і його авторитет серед однолітків. Від якості, глибини і обсягу знань, якими оволодіває підростаюче покоління, значною мірою залежить подальший прогрес нашого суспільства. І тому, сьогодні, в умовах прискорення науково-технічного прогресу, реалізації реформи школи актуальною проблемою стає проблема навчити дітей мислити, виробити ще в молодших класах стійкий інтерес до знань і прагнення самостійно опановувати їх, свідомо застосовувати здобувати знання до розв'язування практичних знань. Сучасна школа ставить перед собою завдання щодо розвитку творчої особистості.

В останні два десятиліття давно відоме поняття розвиваючого навчання отримало визнання в педагогічних колах до поширилося в практиці. Причини зрозумілі. По-перше, у другій половині ХХ ст. зростає потреба в творчо мислячих випускників школи. Тому психологи, дидакти, методисти активізували розробку ідей розвитку особистості. По-друге, наукові пошуки, які вели психологи з позицій реалізації розвиваючої функції навчання, стали популярні в теоретичних колах, а в цей час поступово отримали визнання і в практиці навчання, переважно на експериментальному рівні.

Навчання може стати повноцінним тільки в тому випадку, якщо учні засвоюють принципи і способи навчальної діяльності. Інша думка, похідна від першої, полягає в тому, що навчання покликане забезпечити досягнення певного рівня мислення замість звичного, тобто емпіричного.

Аналіз останніх досліджень і публікацій, яких започатковано розв'язання даної проблеми і на які спирається автор, виділення невирішених раніше частин загальної проблеми, котрим присвячується означена стаття. Творчість та творчі здібності завжди

привертали і привертають увагу багатьох дослідників: Б. Ананьєв, Л. Венгер, Л. Виготський, Ю. Гільбух, В. Дранков, О. Ковальов, Г. Костюк, Н. Лейтес, О. Леонт'єв, Б. Ломов, В. М'ясищев, Б. Теплов, С. Рубінштейн та ін.

Попередні підходи недооцінювали активність особистості як суб'єкта розвитку. Здібності, і зокрема творчі, тлумачилися переважно як психічне утворення, а не як особистісна характеристика. За особистісного підходу (Т. Артем'єва, В. Іванов, М. Качан, А. М'ялкін, К. Платонов М. Холодна та інші) вивчення здібностей відбувається не лише шляхом їх аналізу у структурі особистості, а, в першу чергу, у процесі життєдіяльності людини, і особистість виступає тією інстанцією, яка сама встановлює та забезпечує відповідність своїх здібностей певному виду діяльності.

Цією проблемою займаюсь дуже багато вчених, але основоположником ТРВЗ вважається Г. С. Альтшуллер.

Нині в Україні технологією ТРВЗ та проблемою розвивального навчання опікуються такі вчені, як А. Ашерев, І. Бех, В. Бондар, В. Моляко, С. Максименко, О. Савченко, А. Фурман та інші.

Формулювання цілей статті (постановка завдань). На основі аналізу психолого-педагогічної теорії і практики розглянемо систему ТРВЗ за методикою Альтшуллера.

Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів. На зміну інформаційно-репродуктивному процесу навчання приходить проблемно-творчий. Суспільству потрібні люди з гнучким і критичним мисленням, творчою ініціативою, високим адаптаційним потенціалом. Щоб виростити дитину як творчу особистість, використовуються педагогічні технології, у яких розвиток творчих здібностей є пріоритетним. Однією з таких педтехнологій є ТРВЗ – теорія розв'язання ви нахідницьких завдань, яка покладена в основу ТРВЗ-педагогіки.

ТРВЗ – це новий інструмент для розвитку творчого мислення дошкільника. Головна мета ТРВЗ – формування системного творчого мислення, фантазії.

Автор цієї технології Г.С.Альтшуллер створював її як методику для винахідників. Її протягом тривалого часу з успіхом використовували у роботі з дітьми на станціях юних техніків. Під час пошуку найбільш ефективного рішення технічних проблем по ТРВЗ, операції мислення замість хаотичного перегляду варіантів виконуються свідомо і цілеспрямовано. Тривале застосування ТРВЗ формує у винахідника якості мислення, які психологи оцінюють як творчі: гнучкість, діапазон, системність, оригінальність тощо. В кінці 70-х рр. Альтшуллер запропонував використовувати ТРВЗ для рішення будь-яких проблем, у том у числі й у педагогіці - для розвитку мислення. В основі цієї технології

- функціонально-системний підхід, що дозволяє використовувати її як універсальну на всіх рівнях - від дошкільної освіти до вищої школи. В навчальному процесі це дозволяє викладачам-предметникам підносити свій предмет як реальну проблему, а також забезпечує широкі можливості для розробки й втілення інтегрованого навчання.

Нині ТРВЗ успішно розвивається в навчальних закладах Києва, Полтави, Харкова, Рівного, Луганська та інших міст України. У м. Одесі (під керівництвом М. Меєровича і Л. Шрагіної) працює лабораторія «ТРВЗ — педагогіка України».

Безперечною умовою навчально-виховного процесу повинна стати самореалізація дитини. Тому школа повинна створити максимальні можливості для повноцінного розкриття і формування особистісного, інтелектуального і творчого потенціалу дитини як неповторної людської індивідуальності. Результати експериментального втілення цих технологій в навчальний процес демонструють різкий ріст мотивації учнів до навчання, розвиток їхньої особистості й творчого мислення, а також можливість скорочення часу на засвоєння базових предметів.

Сучасна ТРВЗ-педагогіка включає курси, розраховані на вікові групи від дошкільників до студентів. Особливістю роботи з кожною віковою групою є вибір об'єктів винахідницької діяльності, відповідних рівню. Так, об'єктом для дошкільників і молодших школярів є конкретний предмет або явище природи, творча задача є проблемним питанням або проблемною ситуацією, які передбачають застосування методів перебору варіантів і неалгоритмічних методів активізації творчої діяльності. Для навчання старшокласників накопичено фонд навчальних винахідницьких і дослідницьких задач в таких областях як: фізика, біологія, екологія, мистецтво, техніка і бізнес; творчі задачі можуть містити явні або приховані суперечності, що передбачають усвідомлене застосування алгоритмічних процедур.

Структурний зміст сучасної ТРВЗ-педагогіки можна представити як взаємозв'язок таких напрямів як розвиток творчого мислення, розвиток творчої уяви, розвиток творчої особистості.

У основі засобів ТРВЗ-педагогіки спочатку лежить проблемно-пошуковий метод, що зближує цю технологію з розвиваючим навчанням. Проте при ТРВЗ навчанні перед студентами не тільки ставляться проблеми, але й пропонуються інструменти для їх вирішення, що допомагає досягненню успішності у вирішенні проблемних задач.

На нашу думку, позитивним у технології ТРВЗ є те, що у навчанні формується стиль мислення, спрямований не на придбання готових знань, а на їх самостійну генерацію; уміння бачити, ставити і вирішувати проблемні завдання в своїй області діяльності; уміння виділяти

закономірності, виховання світоглядної установки сприйняття життя як динамічного простору відкритих задач.

Один із розділів ТРВЗ – курс «Розвитку Творчої Уяви» (РТУ), призначений для подолання стереотипів мислення, вироблення уміння працювати з нетривіальними ідеями. Умовно можна розподілити заняття з курсу «РТУ на основі ТРВЗ» за такими напрямками:

- заняття практичної діалектики;
- заняття словесної творчості;
- заняття художньої творчості;
- заняття театральної творчості;
- заняття-творчі конкурси.

Вагоме місце у роботі з дітьми посідає казка. В. Сухомлинський вважав, що без казки – живої, яскравої, яка заволоділа свідомістю і почуттям дитини, - неможливо уявити мислення і дитячого мовлення, як певного ступеня людського мислення і мови. Завдяки казці дитина *пізнає світ* не тільки розумом, а й серцем. І не тільки *пізнає*, а й відгукується на події і *явища навколишнього світу*, виражає своє ставлення до добра і зла. З казки черпаються перші уявлення про справедливість і несправедливість. Без казки, без гри уявлень дитина не може жити; без казки *навколишній світ* перетворюється для неї на гарну, але все-таки намальовану на полотні картину: казка примушує цю картину ожити.

Необхідно сформувати у дитини здібності, які дали б змогу «видобувати» думки, судження з образу.

З казок вони черпають безліч пізнань: перші уявлення про час та простір, про зв'язок людини з природою, з предметним світом.

Впливаючи на поведінку дитини, вчителю не завжди достатньо пояснити певні правила й норми поведінки, про те знання мають перетворитись у переконання, а для цього слід пройти через почуття дитини, «включити» її емоційний досвід. У зв'язку з цим слід звернути увагу на важливі в моральному плані моменти, а саме те, що:

- вчить дітей порівнювати, зіставляти;
- формує звичку доводити, що це так чи інакше;
- ставить дитину на місце позитивного чи негативного героя, тим самим даючи старшому дошкільнику можливість вибору власної позиції;
- вправляє дітей і забезпечує значно більш глибокі співчуття діям та вчинкам героїв.

Наприклад:

- «Доведи, що Попелюшка добріша за всіх»;
- «Кого тобі шкода в цій казці»;
- «Як би ти зробив на місці... Чому саме так? »;
- «Як діями похвалити півника».

Конкретний зміст кожної казки може підказати вчителям та батькам свої шляхи виховання добрих почуттів. Важко заперечити роль казки у вихованні правильної усної мови. Ось деякі методи та прийоми, які будуть

сприяти вихованню красивої мови. По-перше, вміння задавати питання, вміння у контексті розумно сформулювати питання – це один із показників успішного розвитку старших дошкільників. Велике значення має конструювання слів, словосполучень та речень. Разом з дітьми треба:

пригадати декілька однокореневих слів (зуб, зубок, зубочок);

зримувати два слова (сонечко-віконечко), далі можна і треба переходити до римованого ланцюжка та віршування як початку словотворчості;

скласти велике, поширене речення в грі «Від кожного по слівцю» або «Сніговий ком». Одна дитина називає слово, друга повторює його та додає своє і так по черзі, поширюючи речення.

Технологія ТРВЗ для молодших школярів також є технологією колективних ігор і занять з детальними методичними рекомендаціями. Вона має на меті не замінити основну програму, за якою працює педагог, а максимально підвищити її ефективність. Основу технології становлять ігри-заняття, під час яких діти знайомляться з навколишнім світом, вчать виявляти суперечливі властивості предметів, явищ і розв'язувати ці суперечності, і які передбачають самостійний вибір дитиною теми, матеріалу та виду діяльності.

Виявлення і розв'язання суперечностей є ключем до творчого мислення. Безліч їх трапляється у навколишньому житті, бо скрізь, де необхідно щось удосконалити, поліпшити, доводиться мати справу із суперечностями.

Діти молодшого шкільного віку виявляють такі суперечності, працюючи над ігровими і казковими завданнями, які перетворюються на захоплюючу пошукову, аналітичну діяльність.

Для розв'язання протиріч дітям пропонують цікаві ігрові завдання. Наприклад, обговорюючи властивості парасольки, вони зважають на те, чим вона зручна і чим незручна і в такий спосіб доходять висновку, що для захисту від дощу вона повинна бути великою, а для зручності використання — маленькою. Але чи може парасолька одночасно бути великою і маленькою? Завдання розв'язують прийомом розподілу в часі суперечливих вимог до парасольки. Складана парасолька — в одному разі вона велика, в іншому — маленька.

Досвідчені педагоги, працюючи з дітьми, самі знаходять протиріччя і способи їх розв'язання в об'єктах природного та предметного світу. Та всі прийоми зорієнтовані на те, щоб навчити дітей шукати і знаходити своє рішення, виявляти творчу фантазію.

Методи, які застосовують у технології ТРВЗ, розвивають такі пізнавальні та творчі здібності дітей, як уміння встановлювати причинно-наслідкові зв'язки, робити висновки, інтегрувати й синтезувати інформацію, аналізувати ситуації, передбачати наслідки, вибудовувати гіпотези, застосовувати нові ідеї та методи розв'язання задач на практиці; здатність висловлювати оригінальні ідеї і винаходити нове; творча уява, дивергентність

мислення (здатність припускати існування кількох правильних відповідей на одне запитання і продукувати оригінальні творчі ідеї), розуміння неоднозначності ідей, розвинена інтуїція та ін.

Вправи на логічне мислення ставлять дітей у таку ситуацію, коли вони повинні порівнювати, узагальнювати, робити висновки, аналізувати. Ці вправи стимулюють постановку таких питань і появу таких висловлювань у учнів та вчителя, які рідко виникають при простому обговоренні „готового” тексту підручника. А високорозвинена уява - це особливість творчої людини. Л.С.Виготський писав, що творча діяльність робить людину „істотою, зверненою в майбутнє”. Чим вищий рівень уяви, тим ефективніша творча діяльність. Уява - це звичка до самостійних рішень, відкриттів, пошуку, це відхід від зразка і робота за власним задумом, створення нового образу, якого до цих пір у свідомості не було. За оцінкою психологів, педагогіка творчості, яка здійснюється за технологією ТРВЗ, сприяє розвитку у школярів таких розумових здібностей, як: вміння аналізувати ситуацію і передбачати розвиток; розмірковувати і вміння обґрунтовувати свою думку; швидко та оригінально мислити; активно використовувати уяву; бачити протиріччя, ставити і вирішувати задачі; робити висновки і синтезувати нову інформацію.

Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок у подальшому напрямку. Отже, технологія ТРВЗ є найбільш прийнятна для розвитку творчих здібностей. Проблема формування творчого потенціалу дитини є складною, багатоаспектною і разом з тим дуже важливою для сучасної психолого-педагогічної науки та практики освітньої галузі. Розумне поєднання, врахування різних аспектів цієї спільної проблеми дозволить досягти успіху в розвитку дитячої творчості, розвитку особистості в цілому. Технологія творчості і ТРВЗ активно сприяє розвитку творчої уяви фантазії, розвитку системного та діалектичного мовлення. Творчі завдання на основі ТРВЗ сприяють оволодінню учнями методами пошуку нового та генерації оригінальних ідей; зниження психологічної інерції.

Отже, технологія ТРВЗ набуває особливого значення у контексті нової освітньої парадигми, оскільки значною мірою сприяє реалізації актуальної проблеми розвитку творчого потенціалу школярів. Вона сприяє цілісному розвитку дитини, формує прагнення до пізнання й самостійному мисленню.

Література

1. Виготський Л.С. Уява і творчість в дитячому віці : навч. посібн. [текст] / Леонід Семенович Виготський. – М.: Просвіта, 1991. – 93 с.
2. Сухомлинський В.О. Серце віддаю дітям [текст] / Василь Олександрович Сухомлинський – К.: Рад.шк., 1984. – 288 с.
3. Телячук В. П. Сходінками творчості. Методика ТРВЗ початковій школі: метод. посібн. [текст] / В. П. Телячук, О. В. Лесіна – К.: Видавництво «Основа», 2008.– 160 с.

ДЕФЕКТОЛОГІЯ

Татьянчикова І.

- доцент кафедри методик корекційного навчання СДПУ

Манько О.

- викладач кафедри методик корекційного навчання СДПУ

УДК 376.1

**РОЗВИТОК ПІЗНАВАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ МОЛОДШИХ
РОЗУМОВО ВІДСТАЛИХ ШКОЛЯРІВ НА УРОКАХ
ОБРАЗОТВОРЧОГО МИСТЕЦТВА В ПРОЦЕСІ РОБОТИ НАД
ТЕМАТИЧНИМ МАЛЮНКОМ**

Стаття присвячена проблемі розвитку пізнавальної діяльності учнів з вадами розумового розвитку на уроках тематичного малювання, визначені основні труднощі виконання дітьми малюнка на тему і шляхи підвищення ефективності розвитку пізнавальної діяльності молодших розумово відсталих школярів.

Ключові слова: *пізнавальна діяльність, уроки тематичного малювання, кольорове рішення малюнка, перспектива малюнка.*

Татьянчикова І.

- доцент кафедри методик корекційного навчання СДПУ

Манько О.

- преподаватель кафедры методик коррекционного обучения СДПУ

**РАЗВИТИЕ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ МЛАДШИХ
УМСТВЕННО ОТСТАЛЫХ ШКОЛЬНИКОВ НА УРОКАХ
ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОГО ИСКУССТВА В ПРОЦЕССЕ РАБОТЫ НАД
ТЕМАТИЧЕСКИМ РИСУНКОМ**

Статья посвящена проблеме развития познавательной деятельности учеников с нарушениями умственного развития на уроках тематического рисования, определены основные трудности выполнения детьми рисунка на тему и пути повышения эффективности развития познавательной деятельности младших умственно-отсталых школьников.

Ключевые слова: *познавательная деятельность, уроки тематического рисования, решение рисунка в цвете, перспектива рисунка.*

Tatyanchikova I.

- associate professor of department methods of the correction teaching SSPU

Manko O.

- teacher department methods of the correction teaching SSPU

DEVELOPMENT TO COGNITIVE ACTIVITY YOUNGER MENTALLY RETARDED SCHOOLBOY ON LESSON GRAPHIC ARTS IN PROCESS OF THE WORK ON THEMATIC DRAWING

The article is dedicated to problem of the development to cognitive activity pupil with breaches of the mental development on lesson of the thematic drawing, are determined main difficulties of the execution children drawing to subjects and way of increasing to efficiency of the development to cognitive activity younger mentally-retarded schoolboys.

Key words: *cognitive activity, lessons of the thematic drawing, decision drawing in colour, prospect drawing.*

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок з важливим науковими чи практичними завданнями. В останні роки особу актуальність набувають питання удосконалення виховання і навчання аномальних дітей.

При цьому особлива роль належить таким видам роботи, які викликають в учнів підвищений інтерес та емоційно-позитивні стосунки. До них відноситься образотворча діяльність.

Проблема виховання і розвитку учнів допоміжної школи є особливо значущою в світі теорії Л.С. Виготського про ведучу, стимулюючу роль навчання в розвитку дитини. Ця концепція в останні роки набула особливої важливості, яка підтверджується дослідженнями загальної психології і педагогіки (Ю.К. Бабанський, Д.М.Богоявленський, П.Я.Гальперин, О.М. Леонт'єв, Н.Ф. Тализіна, Д.Б. Ельконін і др.).

Аналіз досліджень і публікацій в яких започатковано розв'язання даної проблеми і на які спирається автор, виділення невирішених частин загальної проблеми, котрим присвячується означена стаття. важливу роль для розуміння закономірностей процесу малювання мають психологічні дослідження Б.І. Анан'єва, Т.М. Головіної, В.С.Кузіна, В.С. Мухіної, М.М. Ростовцева, Н.П. Сакуліної.

Вони констатують, що малювання дітей – це синтетична діяльність, яка є: проявою різних боків психічного розвитку; використанням досвіду, набутого в різних видах діяльності дітей; засвоєнням різноманітних елементів соціального досвіду та культури людини.

Аналіз літератури з досліджуваної проблеми показав, що в учнів молодших класів допоміжної школи наголошується недостатній рівень сформованості образотворчих умінь і навичок, а також недостатній рівень розвитку пізнавальних процесів, які задіяні на уроках образотворчого мистецтва. Це в свою чергу позначається на результатах їх учбової діяльності і утрудняє весь процес навчання предмету.

Формулювання цілей статті (постановка завдання). Для виявлення реального рівня сформованості знань, вмінь і навичок в учнів допоміжної школи з тематичного малювання і стану їх пізнавальної

діяльності в процесі образотворчої діяльності ми провели констатувальний етап дослідження, головною метою якого було встановити вихідну картину: стан пізнавальних процесів, а саме: розвитку їх мислення, пам'яті і уваги, а також мовлення при виконванні ними тематичного малюнка.

Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів. досвід практики навчання учнів з порушенням інтелекту показують, що незалежно від значних змін, які сталися в останні роки в загальній оцінці значущості образотворчої діяльності, ще спостерігається традиційний підхід до занять малюванням, сутність якого є в тому, щоб можливо будь-якими засобами досягти більшого або меншого реалістичного зображення. Однак, оскільки образотворчі можливості дітей-олігофренів обмежені, то в процес навчання малюванню активно вводяться прийоми, за допомогою яких можна було б досягти зовнішнього ефекту за короткий час. До них можна віднести, перш за все, малювання за шаблонами і трафаретами, копіювання готових зразків, розфарбування раніше заготовлених контурних зображень і т. ін.. Крім того, використовуються так звані графічні диктанти, під час яких вчитель послідовно відтворює кожен елемент малюнка, а учні повторюють його дії.

Однак, не слід забувати, що образотворче мистецтво як учбовий предмет чинить великий вплив на розумове, моральне, естетичне, трудове і фізичне виховання школярів. Це пояснюється тим, що конкретно практичний характер цих занять відтворює дуже сприятливі умови для мобілізації позитивних можливостей розумово відсталих дітей. Однак, як підкреслює В.Г. Петрова, ці умови не виникають автоматично. Ефективність роботи за всебічним розвитком розумово відсталих дітей в цілому залежить від учителя, першорядне завдання якого – зробити уроки образотворчого мистецтва корекційно спрямованими. При цьому головна мета уроків заключається ні в досягненні зовнішнього результату – навчити дітей зображати ті чи інші об'єкти, а в тому, щоб максимально використовувати образотворчу діяльність в якості найважливішого засобу впливу на особистість розумово відсталої дитини в цілому і, перш за все, на розвиток її пізнавальних процесів.

Зупинимося на дослідженні однієї серії експерименту – мовленнєвої.

Проведене дослідження показало, що в учнів обох груп спостерігається (І серія експерименту – мовленнєва) бідність словникового запасу, учні замало використовують слова, які мають узагальнюючі і абстрактні значення. Якщо вони і використовуються в мові дітей, то тільки як механічно заучені поєднання. Обмежене коло слів, які позначають дії, властивості і якості предметів. Обмаль використання в мові дітей прислівників, часток, сполучників. Тому уявлення дітей про елементи

майбутнього тематичного малюнка недосконалі і це відображується в їх мові.

Лексико-граматичний устрій мови в учнів є недосконалим. Маються значні труднощі в плануванні своєї образотворчої діяльності, в умінні дітей давати словесний звіт про виконану роботу. Малюючи, школярі, як правило, мовчать або дуже небагатослівні. Деякі учні обмежуються висловлюваннями, які складаються з двох-трьох слів.

Композиційне рішення тематичного малюнка зводиться лише до стереотипного перелічення того, що діти будуть малювати або, в кращому випадку, кількох деталей зображення предметів майбутнього малюнка з теми, яка виконується.

Прослухавши таке повідомлення, не можливо точно зрозуміти, який малюнок, на яку тему і яким чином намагається виконати школяр.

Зазнають значних труднощів учні і при плануванні кінцевого образу (результату) тематичного малюнка.

При плануванні своєї роботи, учні повторюють одні і ті ж слова, які позначають частини об'єкта зображення. В своїх планах діти не відмічають, як вони будуть малювати, в якій послідовності, якими олівцями, якого кольору, як будуть чергуватися між собою предмети зображення. При цьому, нами було виявлено, що в більшості з планів школярів словесне описування предмету зображення не було зв'язане з темою, на яку малювали діти, тобто давалося ними хаотично, поза логічною системою, коли були відсутні суттєві і значущі ознаки предметів зображення. Учні в свій план привносили інші ознаки і предмети з свого найближчого оточення, що ніяк не було пов'язано з темою малюнка.

Описування об'єктів зображення покращувались, коли на допомогу дітям приходив педагог і своїми запитуваннями наводив їх на розуміння завдання. Тоді висловлювання учнів про об'єкти зображення становились більш повними і точними. Деякі з них робили нескладні висновки, встановлювали залежність між явищами, чого ми не спостерігали при самостійному описуванні тематичних малюнків.

Для одержання більш кращих результатів в учнів ми проводили з ними спеціально організовану роботу.

Експериментальне навчання на уроках образотворчого мистецтва здійснювалося в процесі малювання на теми. Був також передбачений так названий підготовчий період навчання (ми його назвали пропедевтичним), який був спрямований на збагачення сенсорного досвіду і розвиток моторики учнів.

Експериментальна система занять базувалася на сучасній науковій концепції про місце дидактичної гри і продуктивних видів діяльності в сенсорному вихованні і розвитку дітей. Вона включала в себе комплекс вправ, які були спрямовані на те, щоб навчити дітей більш повно і точно

сприймати предмети, їх властивості і відношення. В основу підготовчого етапу був покладений принцип об'єднання змістовної предметно-практичної діяльності учнів з діяльністю образотворчою. Це передбачало органічне поєднання спеціально підібраних ігор з заняттями малюванням, раціональне використання наочних і мовних засобів навчання, розширення практики використання сенсорних еталонів. Суттєвим моментом кожного уроку було проведення гімнастичних вправ для кисті і пальців рук. Такі вправи є надійним засобом підвищення працездатності кори головного мозку. Ми також на уроках використовували спеціальні графічні вправи і систему формування початкових технічних навичок для покращення процесу малювання.

Враховуючи особливості розумово відсталих школярів, ми направили всі зусилля на активізацію і розвиток у них пізнавальної діяльності засобами тематичного малювання, оскільки цей вид занять грає суттєву роль в загальному розвитку дитини. Малювання на теми передбачає зображення на основі уявлень окремих предметів або нескладних сюжетів навколишнього життя, а також ілюстрування відривків літературних творів. Така робота потребує від дітей мобілізування їхнього досвіду, активізації уявлення у зв'язку з визначеною метою, оскільки учням приходится ретельно відбирати необхідні для передачі означеної теми об'єкти, запам'ятати їх конструкцію, форму, колір і т.д.

Таким чином, наш експеримент був спрямований на пошук найбільш ефективних і оптимальних шляхів розвитку пізнавальної діяльності (передусім – мовлення) у молодших школярів засобами образотворчої діяльності в процесі роботи над тематичним малюнком.

Нами було встановлено, що під впливом корекційного навчання на уроках образотворчого мистецтва відбуваються суттєві зміни.

Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок у даному напрямку. Результати I серії експерименту (мовленневої) показали наступне:

після експерименту значно покращився словниковий запас учнів. Аналіз теми малюнку набуває вид розгорнутого опису. Діти використовують в своїй мові узагальнюючі і абстрактні слова, які розкривають зміст теми; слова, які позначають ознаки предметів зображення. В реченнях, якими оперують школярі, з'являються слова, які позначають властивості, якості і дії предметів. Значно покращився лексико-граматичний устрій мови дітей. Вони навчилися вербально характеризувати свою тему малюнку, а саме планувати її композицію і давати словесний звіт про виконану роботу. При малюванні учні словами стали позначати свої емоції, настрої, відмічати свої успіхи або невдачі. При цьому висловлювання дітей про малюнок на задану тему набували

характер розгорнутих описів, які складаються з декількох різних конкретних слів. Планування просторових відношень між об'єктами зображення стає більш ємкими і включає в себе не тільки перелік предметів, яких навчилися зображати діти, а й їх розташування на папері, а також перелік предметів переднього і заднього планів. Крім того, учні стали встановлювати послідовність виконання малюнка на тему, відмічати частини об'єкта зображення, кольорове рішення малюнку в цілому. У висловлюваннях дітей ми встановили наявність управління і узгодження в числі предметів, чого раніше не було.

Зовсім іншим став і звіт учнів про виконання ними малюнків на тему. Школярі стали визначати не тільки послідовність і предмети зображення, а й основні етапи своєї роботи, послідовність дій.

Однак, нами було встановлено, що розвиток мовлення у дітей в процесі виконання тематичного малюнка може проходити тільки під керівництвом вчителя і лише за умови, що це завдання ставиться як спеціальне.

Література

1. Головина Т.Н. Изобразительная деятельность учащихся вспомогательной школы. – М.: Педагогика, 1974. – 315 с.
2. Грошенко И.А. Уроки рисования в I – IV классах вспомогательной школы. – М.: Просвещение, 1966. – 76 с.
3. Грошенко И.А. Тематическое рисование на уроках изобразительного искусства во вспомогательной школе //Дефектология. – 1974. - №1. – С. 66 – 72.
4. Ілляшенко Т.М. Малюнок та художнє слово в роботі з дітьми із затримкою психічного розвитку //Дефектологія. - № 1. – 2000. – С. 50 – 53.
5. Лабунская Г.В. Тематическое рисование. – М.: Просвещение, 1966. – 327с.

Дерев'яно О.

*магістрантка денного відділення дефектологічного факультету
Слов'янського державного педагогічного університету*

УДК 376.36

ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ СЛОВОТВОРЧИХ ПРОЦЕСІВ У ДІТЕЙ ЗНМ

Стаття присвячена одній з актуальних проблем логопедії – удосконаленню складної структури лексики дошкільників із загальним недорозвиненням мовлення і направлена на визначення шляхів ефективного оволодіння звуко-складовою будовою слова даним контингентом. У ході виконання даного дослідження перед нами поставали такі завдання, як: аналіз змісту літературних джерел даної проблеми; відбір та обстеження дітей з дефектами мовлення; розробка системи корекційної

роботи з вдосконалення процесу оволодіння дошкільниками з ЗНМ складною структурою лексики.

У статі охарактеризована ефективність запропонованої методики з удосконалення лексичної сторони мовлення вказаної категорії дітей.

Ключові слова: звуко-складова структура лексики, нерізко виражене загальне недорозвинення мовлення, логопат, корекційно-логопедичний вплив, мовленнєва культура.

Деревянко Е.

- магистрантка дневного отделения дефектологического факультета
Славянского государственного педагогического университета

ОСОБЕННОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ СЛОЖНОЙ СТРУКТУРЫ ЛЕКСИКИ ДОШКОЛЬНИКАМИ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

Статья посвящена одной из актуальных проблем логопедии – усовершенствованию сложной структуры лексики дошкольников с общим недоразвитием речи и направлена на определение путей эффективного овладения звуко-слоговым строением слова вышеуказанной категорией детей. В процессе выполнения данного исследования решались такие задачи, как: анализ содержания литературных источников по данной проблеме; отбор и обследование детей с дефектами речи; определение системы коррекционной работы по усовершенствованию процесса овладения дошкольниками с ОНР сложной структурой лексики.

В статье охарактеризована эффективность предлагаемой методики по усовершенствованию лексической стороны речи указанной категории детей.

Ключевые слова: звуко-слоговая структура лексики, нерезко выраженное общее недоразвитие речи, логопат, коррекционно-логопедическое влияние, речевая культура.

Derevjanko O.

- Magistracy Student, Day-time Department, Defectology Faculty, Slovians'k
State Pedagogical University

PECULIARTIES OF USING THE COMPLEX STRUCTURE LEXICS BY THE PRE-SCHOOL CHILDREN SUFFERING OF GENERAL UNDERDEVELOPMENT OF SPEECH

The article is devoted to one of the actual problems of speech correction, that is, the perfection of the complex structure lexics by the pre-school children suffering of general underdevelopment of speech and is aimed at defining the ways of the effective acquisition of the sound-syllabic word-structure by the above mentioned contingent.

Some peculiarities of the changes in the speech and general intellectual development of the speech-defective children as well as the formation of the high level speech culture, accuracy, expressiveness of utterance are revealed in the article.

Key words: *sound-syllabic lexics structure, non-distinct general underdevelopment of speech, speech defective, correctional speech therapy influence, speech culture.*

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок з важливим науковими чи практичними завданнями. Важливим аспектом у контексті визначення особливостей використання складної структури лексики дошкільниками з загальним недорозвиненням мовлення є визначення шляхів ефективного удосконалення системи логопедичної роботи з формування звуко-складової структури лексики у дошкільників з мовленнєвою патологією.

Новітні умови досконалого оволодіння складною структурою лексики логопатами, сприятимуть збагаченню й актуалізації словника та його граматичних форм; успішному розвитку усного зв'язного мовлення з паралельним підвищенням рівня психічних процесів; корекції особистості в цілому з перспективною успішною адаптації та реалізації в сучасному суспільстві. Розроблена система логопедичного впливу з формування досконалого структурного компоненту лексики у дітей може бути успішно використана в виховно-корекційному процесі дошкільних закладів.

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. Питання розвитку системи мовлення дитини та обговорення її окремих сторін, зокрема особливостей лексичної будови, знаходили відображення як у загальній – А.М. Богуш, А.М.Бородич, М.Б. Єлисеєва, М.І. Жинкін, так і в спеціальній літературі – Н.С. Жукова, О.В. Правдіна, М.Ю. Хватцев та ін.

Спеціальна наука досліджує проблеми визначення та подолання різноманітних мовленнєвих недоліків, формування більш досконалої багаторівневої системи мовлення з урахуванням її нормального ходу розвитку. Так, С.М. Коновалова, Є.Ф. Соботович, Л.Ф. Спірова та ін. розглядали як загальні, так й окремі аспекти розвитку лексичної структури дітей із загальним недорозвиненням мовлення. Але необхідно зазначити, що вони стосуються особливостей засвоєння, сформованості, накопичення і шляхів корекції словника для його подальшої актуалізації та застосування як засобу спілкування. Питанню щодо оволодіння структурними компонентами кожної окремої одиниці лексики, а саме її звуко-складовою будовою, присвячена незначна кількість робіт окремих вчених.

Велика значимість, але недостатнє висвітлення вищезазначеного питання у спеціальній літературі, гострий попит практики корекційної роботи в логопедичних групах дитячих садочків і стали основою для визначення теми нашого дослідження.

Формулювання цілей статті (постановка завдань). У статті розглядається процес оволодіння звуко-складовою будовою лексики дітьми із загальним недорозвиненням мовлення в умовах педагогічного процесу спеціальної групи дошкільного закладу. Вперше робимо спробу представити стан використання складної структури лексики дітьми дошкільного віку з вадами мовлення та перспективи її удосконалення новітніми засобами, прийомами логопедичного впливу.

Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів. Для проведення експерименту було відібрано дві групи п'ятирічних дітей із дошкільних закладів, загальна кількість яких склала сорок осіб. Двадцять дошкільників мали нормальний стан мовленнєвого розвитку, іншу половину становили вихованці логопедичних груп з діагнозом нерізко вираженого загального недорозвинення мовлення.

Формування групи дітей-логопатів здійснювалось з використанням методики Р.Є. Левіної, адаптовану за сучасними вимогами освітньої науки до практичного використання логопедами спеціальних груп дошкільних закладів.

Основна увага реалізації зазначеного процесу приділялась визначенню методики, спрямованої на дослідження стану лексичної будови у дошкільників. Вона передбачала: підбір та комплектування слів в окремі групи; визначення лексем з урахуванням фонетичної ознаки; поступове ускладнення структури слів за складовою будовою та її звуковим наповненням; урізноманітнення лексичних одиниць за їх змістовим значенням (семантичне навантаження).

Окрім виявлення стану структурного боку лексики дітей-логопатів нас цікавила точка зору спеціалістів дошкільних закладів з означеного питання. Вирішення цього завдання проходило шляхом спостереження за діями логопедів, а також здійснення бесіди.

Узагальнена картина існуючих поглядів логопедів-практиків стала доповненням до результатів вивчення особливостей використання звуко-складової структури лексики дітьми та розкрила реальний, теперішній стан досліджуваного питання взагалі.

Комплектування групи дітей-логопатів зі встановлення діагнозу нерізко вираженого загального недорозвинення мовлення вимагало комплексного обстеження кожної окремої дитини за основними параметрами мовленнєвої функції. А саме, виявлення: навичок зв'язного мовлення, обсягу пасивного й активного словникового запасу, ступені

сформованості граматичної будови мовлення; особливостей вимовних навичок, стану фонематичного слуху і сприйняття.

З-поміж різних параметрів виявлення системи мовлення, особливий інтерес для нашого дослідження представляв стан її звуко-складової структури лексики.

За результатами експерименту нами було визначено три окремі підгрупи логопатів за спільністю дефектів вимови. Цей критерій став перспективою для одного з напрямів у методиці виявлення особливостей використання різноструктурної лексики дошкільниками з нерізко вираженим загальним недорозвиненням мовлення з боку порушень звуконаповнюваності слів та порівняльного аналізу між підгрупами за складністю недоліків у звуко-складовій будові слів.

До першої підгрупи з чотирьох чоловік увійшли діти, які мали порушену вимову сонорних звуків.

Другу підгрупу склали дев'ятеро логопатів з порушеною вимовою таких артикуляційних груп, як шиплячі (або свистячі) та сонорні.

Малюки третьої підгрупи відрізнялися пошкодженою вимовою багатьох фонематичних груп. Порушення сонорних та шиплячих звуків за вище оговорюваними ознаками, ускладнювалося пом'якшенням свистячих та недиференційованою вимовою язиково-піднебінних фонем.

Визначивши групи дітей, охоплених дослідженням, ми перейшли до реалізації розробленої методики.

Провідним критерієм стану вимовного боку мовлення дошкільників став структурний компонент – рівень оволодіння звуко-складовою будовою слів різного семантичного навантаження.

Отримання більш яскравих уявлень та різноманітних результатів з боку викривлень складу слів було можливим за умови порівняльної характеристики. А саме, аналізу підлягала вимова усієї досліджуваної кількості дітей – з порушеним та нормальним мовленням – як у межах певної групи серед її представників, так і між двома спеціально сформованими когортами дошкільників (норма і патологія).

Усередині групи дітей з нерізко вираженим загальним недорозвиненням мовлення порівняльний аналіз особливостей вимови структури слів здійснювався між трьома підгрупами, скомплектованими за фонетичним принципом.

Нами проводилося спостереження за мовленнєвою діяльністю дошкільнят у різних площинах – горизонтальній та вертикальній. У першому випадку визначалися індивідуальні можливості кожної дитини та вимальовувалася загальна картина стану звуко-складової будови слів певної когорти логопатів. У другому варіанті порівнювалися отримані результати особливостей структурного боку лексики між трьома

підгрупами дошкільнят із нерізко вираженим загальним недорозвиненням мовлення.

Взагалі при вживанні одно-, двоскладових слів їх структура не зазнавала значних змін. Дітям першої та другої підгруп логопатів вдавалося краще опанувати будову слів із зазначеною кількістю складів, особливо при відсутності чи незначній кількості порушених звуків у їх структурі.

Чисельність дефектних звуків у дошкільників третьої підгрупи утворювало більш різноманітні викривлення будови слів з боку звукового наповнення складового контуру лексем. Перетворюючи слова, логопати прагнули полегшити собі їх «складну» вимову.

Суттєвих змін структурний бік лексики дошкільників із нерізко вираженим загальним недорозвиненням мовлення зазнав під час виконання ними завдань з групою предметних картинок, які відображували «сузір'я» трискладових і чотирьохскладових слів. Якісні характеристики складового контуру та його звукового наповнення, в порівнянні зі вживанням одно-, двоскладових слів, значно погіршилися у вимові логопатів усіх трьох досліджуваних підгруп. Збільшення структурних частин і звуків лексеми та урізноманітнення варіацій їх поєднання обмежувало можливість кількісного використання такої лексики. Дітлахи з мовленнєвим порушенням рідко застосовували та всіляко намагалися оминати багатоскладові слова, надаючи перевагу більш короткими.

Відносно легкою та більш придатною для вживання дошкільниками усіх трьох мовленнєвих підгруп була структура простих слів або чотирьох прямих складів чи їх комбінація з кінцевим зворотним.

Набагато складнішою була вимова багатоскладових слів зі збігом приголосних звуків. Тут виявилось розмаїття варіантів під впливом кількості порушених фонетичних груп та змістовного боку кожного зі слів лексичних пар «сузір'їв». Вживання активної лексики групами дошкільнят з порушеними тільки сонорними звуками чи у «симбіозі» з шиплячими (або свистячими), мало спотворення з боку її звукового оформлення.

Чисельність неавтоматизованих та недиференційованих звуків у мовленні дошкільників третьої підгрупи сприяла намаганням полегшити, навіть, структуру семантично знайомих та раніш використаних слів. Логопати спрощували збіги приголосних, до яких входили як спотворені, так і правильно вимовляемі звуки. Будова слова перетворювалась на послідовність прямих складів. Структура нової або малознайомиї та рідко вживаної лексики майже порівнювала мовленнєві можливості першої та третьої підгруп з різницею у кількості фонетичних помилок. Наслідування звучання незнайомих та, в додаток, багатоскладових слів, вносило різкі зміни в їх будову. Спотворення і перекачування спостерігалися з боку складового контуру та його звукового наповнення, де, крім порушених,

зачіпалися й інші фонемі рідної мови: скорочення, додавання, переставлення кількості складів; додавання голосного між збігу приголосних звуків у структурі складу; додавання зайвих приголосних звуків; переставлення місцеположення приголосних зі зміною правильної послідовності звуків різноструктурних складів; уподібнення приголосних звуків; випускання звуків зі збігу приголосних у структурі складу; «творчі нариси» - повне змінення звуко-складової будови слів до невпізнання.

Перераховане розмаїття структурних викривлень вказує на артикуляційний пошук логопатами більш легких для них звукових і складових комбінацій. Отже, діти з порушенням мовлення спрощують собі вимову слів за наступними основними напрямками: скорочення кількості звуків (збіги приголосних) та складів; перетворення будови лексеми на послідовність прямих складів або їх комбінація з одним закритим.

Дошкільники з нормальним мовленнєвим розвитком добре опанували всіма пропонованими видами завдань. Для них не ставало на заваді питання актуалізації лексичних знань. Своєрідною перешкодою ставали деякі багатоскладові лексеми, які відрізнялися новим для дітей семантичним значенням. Наслідуючи, практично вперше почуте слово, дошкільнята дещо змінювали його структуру. Але повторне та поєднане з логопедом промовляння вирівнювало ситуацію в бік покращеної вимови звуко-складової будови певного слова. Роз'яснення змістовного значення поняття підштовхувало дітлахів до складання словосполучень та речень.

Паралельно з аналізом особливостей структурного боку лексики дошкільників із нерізко вираженим загальним недорозвиненням мовлення нами здійснювалося опитування логопедів спеціалізованих груп дошкільних закладів.

Спеціалістами однозначно підтверджувався факт існування труднощів у ході опрацювання матеріалу за будь-якою лексичною тематикою. Збагачення словникового запасу ускладнюється порушення його якісних характеристик – дошкільники стикаються з перешкодами у вигляді багатоскладових слів. Наявність у мовленні дефектних фонем сприяє спотворенню звуконаповнюваності контуру того чи іншого слова – логопати удаються до спрощення його структури, пропускаючи вимову одного зі звуків збігу приголосних і перетворюючи необхідну послідовність складів на ряд відкритих.

Треба зазначити, що логопедами відмічались випадки, коли наявність у мовленні дитини всіх відкоригованих та більш-менш віддиференційованих фонем не покращувало звуко-складової будови слів. Структурні перекручування дітей робили вимову невпевненістю і спонукали до ігнорування складних слів.

Наявність різних напрямків з покращення вимовного боку мовлення, але їх неупорядкованість вказує на необхідність створення системи

корекційних шляхів, спрямованих на подолання структурних порушень лексики дітей із загальним недорозвиненням мовлення.

Метою педагогічного пошуку стало визначення корекційно-логопедичних шляхів ефективного формування складної структури лексики у осіб дошкільного віку з мовленнєвою патологією.

Одним з перших завдань дослідження було визначення контингенту дітей-логопатів. З цією метою загальна кількість дошкільників (двадцять осіб) з нерізко вираженим загальним недорозвиненням мовлення була поділена навпіл.

Групування малят проходило з урахуванням фонетичного принципу. До кожної когорти увійшла однакова чисельність осіб з ідентичними порушеннями звуковимови.

Таким чином, десять дошкільників спеціальної логопедичної групи склали експериментальну групу. Вони були залучені до оновленої системи навчально-корекційних занять з формування досконалої звуко-складової будови лексичного боку мовлення.

Друга частина логопатів аналогічного складу продовжували займатися за існуючою моделлю покращення вимови, яка здебільшого спирається на корекцію окремих звуків.

Розробка методики формуючого експерименту починалася з творчого пошуку шляхів виправлення спотворень звуко-складової будови у дошкільників із загальним недорозвиненням мовлення. Основою корекційно-логопедичного впливу став такий вид роботи, як словотворення. За допомогою цього напрямку одночасно вирішувалися два питання – збагачення й активізація словника та розвиток морфологічної системи мови. Виокремлення спільної морфеми, приєднання та комбінування з іншими надавало можливість уточнювати семантичне значення основної та похідних лексем; встановлювати змістовний зв'язок між утворюваними поняттями; порівнювати схожість знакових форм, тобто звучання, слів певної лексичної групи.

Отже, морфологічні новоутворення або перетворення відкривали перспективу збільшення складової структури слів дітей-логопатів, урізноманітнення та ускладнення її звукового змісту, активного використання в мовленні.

Дошкільники експериментальної групи, завдяки удосконаленій системі корекційного навчання, досягали вищих результатів у навичках самостійної, структурно вірної вимови одно-, двоскладових слів зі збереженням набутої якості у зв'язному мовленні.

Суттєва різниця між структурним боком лексики логопатів досліджуваних груп виявилась під час виконання ними завдань з вживання трискладових і чотирьохскладових слів. Якісні характеристики складового

контур та його звукового наповнення, в порівнянні, зі вживанням одно-, двоскладових слів, значно погіршилися у вимові дітей контрольної групи.

Збільшення структурних частин і звуків та урізноманітнення варіацій їх поєднання, взагалі, ускладнювало вимову ними багатоскладових слів. А необхідність використання логопатами семантично незнайомих та структурно ускладненої, зокрема, зі збігом приголосних звуків, лексики викликало зміни у її правильному звучанні. Спотворення та перекручування складового контуру слів у дітей відмічалось при використанні відкорегованих звуків. Зазначимо, що наявність вірної звуковимови суттєво не вплинула на якість структурного боку мовлення, а саме, багатоскладової та змістовно нової лексики дошкільників контрольної групи. Артикуляційний пошук більш легких складових комбінацій дітьми сприяв спрощенню вимови багатоскладових слів. Логопати скорочували кількість складів, переставляли склади та звуки.

Діти експериментальної групи відрізнялися правильною вимовою багатоскладових слів різноманітної звукової наповнюваності. Складнощі викликала лише семантично нова лексика при самостійному використанні.

Дошкільники експериментальної групи, що навчалися за удосконаленою логопедичною методикою, досягали високого рівня сформованості структурного боку лексики зі значним наближенням до мовленнєвої норми.

Правильній вимові представників контрольної групи перешкоджало збільшення й ускладнення комбінацій звуко-складової будови слів. Якісне покращення структурного боку лексики дітей зазначеної когортки склало значно меншу кількість осіб експериментальної групи.

Таким чином, тренування в поступовому нарощенні звуко-складової будови слів; змістовне роз'яснення незнайомих понять – вербальна підказка; спільнокореневі утворення зі залученням різних частин мови та їх граматичних форм, поширювали й активізували пасивний словник та покращили структуру активної лексики логопатів експериментальної групи.

Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок у даному напрямку. Підсумовуюче вищевикладене, зазначимо, що проведене дослідження не вирішує повного висвітлення проблеми розвитку досконалої структури лексики логопатів дошкільних закладів. Можливі додаткові експерименти в цьому напрямку.

Література

1. Андрусишина А. Психологічні характеристики сформованості операцій класифікації у дітей із загальним недорозвиненням мовлення/ А. Андрусишина//Дефектологія. – 2003. - № 4. – С. 37-40.

2. Бартенева З.С. Психологическое содержание речи ребенка 3-5 лет/ З.С. Бартенева, Т.Н. Ушакова//Вопросы психологии. – 2000. - № 2. – С. 56-65.
3. Елисеева М.Б. Нормальные ошибки в речи детей раннего возраста/ М.Б. Елисеева//Практическая психология и логопедия. – 2006. - № 1. – С. 3-8.
4. Коновалова С.Н. К вопросу о формировании предикативной лексики у старших дошкольников с общим недоразвитием речи/ С.Н. Коновалова//Дефектология. – 2004. - № 5. – С. 50-51.
5. Корчуганова Е.Ю. Использование метода наглядного моделирования в коррекции общего недоразвития речи дошкольников/Е.Ю. Корчуганова, //Логопед. – 2005. - № 1. – С. 33-38.
6. Соботович Є.Ф. Психолінгвістична періодизація мовленнєвого розвитку дитини (формування лексичної сторони мовлення)/ Є.Ф. Соботович//Дефектологія. – 1999. - № 1. – С. 11-16.

ЗМІСТ

ВИЩА ШКОЛА

БОГДАНОВА Н.	3
ПЕДАГОГІЧНІ ПЕРЕДУМОВИ ЗАПРОВАДЖЕННЯ КОМП'ЮТЕРНОГО НАВЧАЛЬНОГО КУРСУ З КУЛЬТУРОЛОГІЇ ПРИ ПІДГОТОВЦІ ІНЖЕНЕРІВ-ПЕДАГОГІВ	
БУБНОВА М.	11
РЕАЛІЗАЦІЯ АКМЕОЛОГІЧНОГО ПІДХОДУ В ПРОЦЕСІ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ МАТЕМАТИКИ	
ВИШНЕВСЬКА Л.	17
ПРОБЛЕМА ФОРМУВАННЯ ТОЛЕРАНТНОСТІ В СУЧАСНИХ ПЕДАГОГІЧНИХ ДОСЛІДЖЕННЯХ	
ГОНЧАР О.	23
ОРГАНІЗАЦІЯ ПЕДАГОГІЧНОЇ ВЗАЄМОДІЇ УЧАСНИКІВ НАВЧАЛЬНОГО ПРОЦЕСУ В СИСТЕМІ ВИЩОЇ ШКОЛИ НА ЗАСАДАХ ГУМАНІЗМУ	
ІСАКОВА В.	31
ГРУПОВІ ТЕХНОЛОГІЇ НАВЧАННЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНИХ КОМПЕТЕНЦІЙ МОЛОДШИХ СПЕЦІАЛІСТІВ ЕКОНОМІКИ НА ЗАНЯТТЯХ З УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ (ЗА ПРОФЕСІЙНИМ СПРЯМУВАННЯМ)	
МАКОВЕЦЬКА В.	39
ЕЛЕКТРОННИЙ ПІДРУЧНИК ЯК КАТЕГОРІЯ ДИДАКТИКИ	
НАУМОВА М., ГЛАДКОВА Л.	48
ПРИМЕНЕНИЕ ПРОБЛЕМНОГО МЕТОДА ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ ЭКОНОМИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ В УСЛОВИЯХ КМСОУП	
НІЗОВЦЕВ А.	55
ФОРМУВАННЯ У СТУДЕНТІВ ДОСЛІДНИЦЬКИХ УМІНЬ ЯК СКЛАДОВОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ІНЖЕНЕРА	
ШЕВЕЛЄВА Т.	63
ІННОВАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ В ПЕДАГОГІЧНОМУ ДОСВІДІ НАУКОВО-МЕТОДИЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ВЧИТЕЛІВ	
БОЙКО Я.	68
ІНФОРМАЦІЙНА КУЛЬТУРА СТУДЕНТА ВИЩОГО ПЕДАГОГІЧНОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ	

ІСТОРІЯ ПЕДАГОГІКИ

БОБИЛЕВА Я.	77
РОЗВИТОК ТРУДОВОГО НАВЧАННЯ ЯК ПРЕДМЕТУ ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОЇ ШКОЛИ ЗА ЧАСІВ РАДЯНСЬКОЇ ВЛАДИ	
БОРИСОВА С.	83
ПАРАДИГМА ТРУДОВОЇ ШКОЛИ В ПЕДАГОГІЧНІЙ СПАДЩИНІ ПЕРІОДУ 30-Х РОКІВ ХХ СТОЛІТТЯ	
КРАВЧЕНКО Д.	88
НОРМАТИВНО-ПРАВОВА БАЗА ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛЯ ІСТОРІЇ У ВІТЧИЗНЯНИХ ВНЗ У 30-Х РОКАХ ХХ СТОЛІТТЯ	
КИЦЬКО П.	96
ПРОБЛЕМА ФІЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ В ЄВРОПЕЙСЬКИХ ШКОЛАХ ЕПОХИ ВІДРОДЖЕННЯ І РЕФОРМАЦІЇ	
ЛЯХ О.	108
ПОНЯТТЯ ІНТЕРНАЦІОНАЛЬНОГО ВИХОВАННЯ У РАДЯНСЬКІЙ ПЕДАГОГІЦІ (70–80-ТІ РОКИ ХХ СТ.)	
СЕМЕНОВСЬКА Л.	113
РОЗВИТОК СИСТЕМИ ПОЛІТЕХНІЧНОЇ ОСВІТИ УЧНІВ У ДІЯЛЬНОСТІ ЗАГАЛЬНООСВІТНІХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ УКРАЇНИ (1937-1953 РР.)	
ФОЛЬВАРОЧНИЙ І.	123
ІСТОРИКО-ПЕДАГОГІЧНА ІНТЕРПРЕТАЦІЯ АНДРАГОГІЧНИХ ІДЕЙ	
ЧЕРВОНЕЦЬКИЙ В.	130
ДИДАКТИКО-ВИХОВНІ ФУНКЦІЇ ДІЯЛЬНІСНОГО КОМПОНЕНТУ ЗМІСТУ ЕКОЛОГІЧНОЇ ОСВІТИ У ШКОЛАХ КРАЇН ЄВРОАТЛАНТИЧНОГО РЕГІОНУ	
ЧЕРКАШИНА Л.	140
ІСТОРИКО-ПЕДАГОГІЧНИЙ АНАЛІЗ ПИТАНЬ ТРУДОВОГО ВИХОВАННЯ У ПРАЦЯХ ВЧЕНИХ ВЕЛИКОЇ БРИТАНІЇ (XVI – XVIII СТОЛІТТЯ)	

ЗАГАЛЬНА ШКОЛА

БОГУШ А.	148
МОВЛЕННЕВО-ІГРОВИЙ СУПРОВІД ДІЯЛЬНОСТІ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ	
БЕЗУМОВА Н.	155
ОСОБИСТІСНІ ХАРАКТЕРИСТИКИ ГРОМАДЯНСЬКОСТІ	
ПАНАСЕНКО Е., БОРИСЕНКО М.	159
ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ОСОБИСТІСНО-ОРІЄНТОВАНОГО НАВЧАННЯ УЧНІВ У ЗАГАЛЬНООСВІТНІЙ ШКОЛІ	
АФАНАСЬЕВА О.	165
СИСТЕМА РОБОТИ ІЗ СЛАБКОВСТИГАЮЧИМИ УЧНЯМИ ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОЇ ШКОЛИ З МАТЕМАТИКИ	
ВАХРУШЕВА Л.	171
ДО ПРОБЛЕМИ ВИХОВАННЯ ГУМАННОЇ ОСОБИСТОСТІ ПІДЛІТКА	
ЛИТВИНОВА С.	176
ТОЛЕРАНТНІСТЬ ЯК СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА	
ОРЄХОВА Л., РУСЛЯЧЕНКО М.	181
ЛІНГВОДИДАКТИЧНИЙ АСПЕКТ ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОЯВІВ ЛЕКСИКО-ГРАМАТИЧНОЇ ІНТЕРФЕРЕНЦІЇ ЗА УМОВ КОНТАКТНОГО ФУНКЦІОНУВАННЯ СЛОВ'ЯНСЬКИХ МОВ	
РАФІЄНКО О.	187
ДО ПРОБЛЕМИ ЗМІСТУ НАВЧАННЯ ГРАМАТИЦІ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ В СЕРЕДНІЙ ШКОЛІ	

ПОЧАТКОВА ШКОЛА

ГОРБУНОВА Л., ГОРБУНОВА С.	197
ЕСТЕТИЧНЕ ВИХОВАННЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ 6-7 РОКІВ ЗАСОБАМИ НАРОДНОГО ТАНЦЮ	
МАЗІНА В.	203
НЕСТАНДАРТНИЙ УРОК ЯК ЗАСІБ ПІДВИЩЕННЯ ПІЗНАВАЛЬНОЇ АКТИВНОСТІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ У СУЧАСНІЙ ЗАГАЛЬНООСВІТНІЙ ШКОЛІ	
АВДІЯНЦ Г., НАЛИВАЙКО В.	209
ВИХОВАННЯ ГУМАНІСТИЧНИХ ЦІННОСТЕЙ В УЧНІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ: СУЧАСНИЙ СТАН ПРОБЛЕМИ	

ПРОТАС М...... 216
ВИВЧЕННЯ МУЗИЧНИХ ІНТЕРЕСІВ МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ
ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ

ЧИРАХ Ю...... 223
ЗАСТОСУВАННЯ ТЕХНОЛОГІЇ ТРВЗ ЗА МЕТОДИКОЮ
Г. С. АЛЬТШУЛЛЕРА В ПОЧАТКОВІЙ ОСВІТІ

ДЕФЕКТОЛОГІЯ

ТАТЬЯНЧИКОВА І., МАНЬКО О...... 230
РОЗВИТОК ПІЗНАВАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ МОЛОДШИХ РОЗУМОВО
ВІДСТАЛИХ ШКОЛЯРІВ НА УРОКАХ ОБРАЗОТВОРЧОГО
МИСТЕЦТВА В ПРОЦЕСІ РОБОТИ НАД ТЕМАТИЧНИМ МАЛЮНКОМ

ДЕРЕВ'ЯНКО О...... 235
ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ СЛОВОТВОРЧИХ ПРОЦЕСІВ У ДІТЕЙ
ЗНМ

ВИМОГИ ДО ОФОРМЛЕННЯ СТАТЕЙ

Шановні автори статей! Збірник наукових праць “Гуманізація навчально-виховного процесу” є фаховим виданням із педагогічних наук (Бюлетень ВАК України № 3, 2010 р.). Свідомо про державну реєстрацію друкованого засобу масової інформації серія KB № 8844 09.06.2004 р. видано Державним комітетом телебачення і радіомовлення України. Періодичність видання – 4 рази на рік. Містить наступні розділи: ВИЩА ШКОЛА; ІСТОРІЯ ПЕДАГОГІКИ; ЗАГАЛЬНА ШКОЛА; ПОЧАТКОВА ШКОЛА; ВИХОВАННЯ; ДОШКІЛЬНЕ ВИХОВАННЯ; ПСИХОЛОГІЯ; СОЦІАЛЬНА ПЕДАГОГІКА; ДЕФЕКТОЛОГІЯ.

Згідно з Постановою Президії ВАК України № 7–05/1 від 15.01.2003 року „Про підвищення вимог до фахових видань, внесених до переліку ВАК України” та подачею інформації у загальнодержавну електронну базу даних “Україніка наукова” та в Український реферативний журнал “Джерело” (Серія 3. Соціальні та гуманітарні науки. Мистецтво) змінюються правила щодо оформлення наукових праць. До друку приймаються лише статті, де присутні необхідні елементи, які потрібно виділити напівжирним шрифтом:

1. Прізвище та ім'я автора(ів) статті (українською, російською та англійською мовами).
2. Посада, вчене звання, місце роботи (українською, російською та англійською мовами).
3. УДК.
4. Назва статті (українською, російською та англійською мовами).
5. Анотації (українською, російською та англійською мовами). Українська анотація повинна бути до 10 речень, російська та англійська – до 5 речень.
6. Ключові слова (українською, російською та англійською мовами).
7. **Постановка проблеми** у загальному вигляді та її зв'язок з важливим науковими чи практичними завданнями.
8. **Аналіз останніх досліджень** і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми і на які спирається автор, виділення невирішених раніше частин загальної проблеми, котрим присвячується означена стаття.
9. **Формулювання цілей статті** (постановка завдання).
10. **Виклад основного матеріалу дослідження** з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів.
11. **Висновки з даного** дослідження і перспективи подальших розвідок у даному напрямку.
12. **Література** друкується в кінці статті (оформлення списку використаної літератури повинно відповідати вимогам ДСТУ. Бюлетень ВАК України. – № 3. – 2008). Джерела подаються у квадратних дужках [1, с. 3]. Для нумерації використовуйте список. Не ставте цифри вручну та не оформлюйте літературу у таблиці.

Посилання на роботи, що не публікувались неприпустиме.

Статті подаються повністю підготовленими до друку в 1 екземплярі з додатком дискети А “3,5” чи на іншому електронному носії або електронною поштою. Набір тексту здійснюється у форматі Microsoft Word (*.doc, rtf), на папері формату А 4 (книжковий), береги скрізь по 2,5 см., вирівнювання по ширині, абзац – 1,25, шрифт 14 TNR, через 1,5 інтервали.

Текст має бути уважно вчитаний і перевірений. Статті друкуються в авторській редакції. Відповідальність за допущені помилки та неточності несуть автори публікацій.

Для авторів без вченого ступеня рукопис супроводжується рецензією кандидата (доктора) наук.

Не користуйтеся для форматування тексту пробілами, табуляцією і т.ін.

Не ставте переноси вручну, не користуйтеся автоматичним переносом.

Не використовуйте у документі колонтитули, зноски.

Таблиці повинні мати вертикальну орієнтацію і будуватися за допомогою майстра таблиць редактора Word з арабською нумерацією.

Формули підготовлені в редакції формул MS Equation 2.0.

На окремому аркуші подається довідка про автора (не рахується як друкована сторінка, не входить в оплату за статтю): прізвище, ім'я, по батькові, звання, посада, місце роботи, домашня адреса, контактні телефони.

Обсяг статті – 7 – 20 аркушів (до 20 000 знаків з пробілами).

Оплата за 1 сторінку – 15 гривень.

Публікації та оплату за статті надсилати за адресою: Людмилі Анатоліївни Черкашиній. Кафедра педагогіки. Слов'янський державний педагогічний університет. вул. Г.Батюка, 19, м. Слов'янськ, Донецької обл., Україна 84116 або E–mail: nauka2004@rambler.ru (електронна скринька Валерія Івановича Сипченка); tomaluda@mail.ru (електронна скринька Людмили Анатоліївни Черкашиної).

Тел.: (06262) 3–98–16 – кафедра педагогіки. Завідувач кафедри – Сипченко Валерій Іванович.

З матеріалами збірників можна ознайомитися на сайті: www.intellect-invest.org.ua

Авторський екземпляр збірника надається авторові особисто в розмірі 25 грн. або надсилається (тільки на домашню адресу) поштою накладною платою в розмірі 25 грн.

ЗРАЗОК ОФОРМЛЕННЯ СТАТТІ

Омельченко С.

– докторант Луганського національного педагогічного університету імені Тараса Шевченка, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки Слов'янського державного педагогічного університету

УДК 613

ТРАДИЦІЇ СЕЛИЩА ТА ШКОЛИ ЯК СИСТЕМОУТВОРЮЮЧИЙ КОМПОНЕНТ ФОРМУВАННЯ ЗДОРОВОГО СПОСОБУ ЖИТТЯ

У статті доведено необхідність створення сисемоутворюючого компоненту формування здорового способу життя. На думку автора таким компонентом мають стати традиції селища та школи в оздоровчому просторі певного регіону.

Ключові слова: здоровий спосіб життя, традиції, сисемоутворюючий компонент.

Омельченко С.

– докторант Луганского национального педагогического университета имени Тараса Шевченко, кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики Славянского государственного педагогического университета

ТРАДИЦИИ ПОСЁЛКА И ШКОЛЫ КАК СИСЕМООБРАЗУЮЩИЙ КОМПОНЕНТ ФОРМИРОВАНИЯ ЗДОРОВОГО ОБРАЗА ЖИЗНИ

Содержание статьи доказывает необходимость наличия системообразующего компонента в процессе формирования здорового образа жизни. Автор доказывает, что именно традиции посёлка и школы могут стать доминирующим компонентом формирования здоровья школьников.

Ключевые слова: здоровый образ жизни, традиции, системообразующий компонент.

Omelchenko S.

– a Doctorate of Lugansk National Pedagogical University after T. Shevhenko an Associate Professor of Educational Sciences an Associate Professor of the department of Pedagogics of Slavansk State Pedagogical University

THE TRADITSONS OF THE VILLAGE AND SCHOOL AS A SYSTEM-FORMING COMPONENT HEALTHY LIVING

The author characterizes the sources of man's life; modern psychologists' views on the problem of physical health and the questions of healthy mode of life. Different ways of mode of life; style of life, quality of life, level of life are considered. The main principles of healthy mode of life and social-economic conditions of their realization are analyzed. The traditions of the village and school as a system-forming component healthy living

Keywords: healthy way of life, traditions, system-forming component.

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок з важливим науковими чи практичними завданнями. Важливим аспектом у контексті формування здорового способу життя підлітків, у межах функціонування відкритої соціально-педагогічної системи, є визначення сисемоутворюючого компоненту. На нашу думку таким компонентом мають стати традиції селища та школи.

Ми виходили з того, що звернення до традицій, духовно-морального виховання підростаючого покоління дасть можливість створити природне середовище в просторі взаємодії соціальних інститутів з формування здорового способу життя.

Аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми і на які спирається автор, виділення невирішених раніше частин загальної проблеми, котрим присвячується означена стаття. Багато науковців, педагогів-практиків розглядають проблему використання українських виховних традицій у системі сучасного розвитку, формування та соціалізації особистості (О. Вишневський, В. Омеляненко, П. Щербань, Ю. Руденко, А. Кузьмінський, В. Кузь, З. Сергійчук, С. Литвин-Кіндратюк, Б. Кіндратюк, О. Кобрій, М. Чепіль та ін.).

Формулювання цілей статті (постановка завдання). У статті традицію розглядаємо як елементи соціальної та культурної спадщини; досвід, звичаї, погляди, смаки, норми поведінки, що склалися історично і передаються з покоління в покоління та базуються на вічних морально-духовних категоріях і поняттях. Вперше робимо спробу представити їх як

системоутворюючий компонент формування здорового способу життя 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.

Звернення до авторів публікацій

Шановні автори! На останніх сторінках нашого збірника постійно міститься інформація щодо правильного оформлення статі, але, на жаль, не всі дотримуються цих вимог. Вважаємо за доцільне дати деякі пояснення.

Відомості про публікацію подаються до Українського реферативного журналу «Джерело», яке висуває саме такі вимоги. Відсутність одного з елементів, унеможливилює подачу інформації.

Інформаційний ресурс

Інформація вводиться програмою-конвертером без додаткового опрацювання оператором. Тому вона має відповідати викладеним вимогам.

Відомості про кожне окреме серіальне видання оформлюється у вигляді текстового файлу в кодовій таблиці 866(MS-DOS) або 1251(Windows).

У тексті не допускаються пусті рядки, «р о з р я д к а», вирівнювання правого краю, відступ від лівого краю, наявність знаків переносу, елементи псевдографіки та інші нетекстові символи. Службові символи представляються кодами з першої половини таблиці FSCII, знак номера – латинською літерою N.

Супровідна інформація про видання повинна включати наступні елементи:

1. Бібліографічний опис серіального видання (назва, рік видання, том або випуск, номер).

2. Кількість поданих статей.

Дані про статтю наводяться мовою оригіналу публікації й повинні мати порядковий номер згідно з переліком обов'язкових елементів:

Z – службовий символ-роздільник даних про окремі статті

11 Мова тексту статті (укр, рус, англ)

12 1-й автор (прізвище та ініціали)

13 2-й автор (прізвище та ініціали), 3-й автор (прізвище та ініціали),

14 Назва статті = паралельна назва (українською або російською мовами для англomовних статей)

15 Номери першої та останньої сторінок статті

16 Кількість бібліографічних посилань

17 Реферат (див. практичний посібник В.І. Лутовинової Реферування як процес мікроаналітичного згортання інформації. – К., 2007. – 71 с.) або анотація

18 Ключові слова (коротко, не більше, ніж 1/2 строки)

19 Індекс УДК.

Деякі автори або не прописують, або просто пишуть три літери УДК. Для того щоб уникнути неприємностей – не ставте УДК власноруч. Класифікація надається довідково-бібліографічним відділом бібліотеки ВНЗ, де ви працюєте. За правильність надання УДК несуть відповідальність працівники бібліотеки. Кожній новій статті присвоюється своя УДК. Якщо у статті відсутня УДК, то для викладачів з інших вузів ця послуга платна, згідно затвердженого преїскурантну бібліотеки СДПУ (Курсив наш, примітка редакції збірника).

З метою більш повного відображення результатів вітчизняних наукових робіт у світовому інформаційному просторі та організації міждержавного обміну реферативною інформацією пропонуємо надсилати дані трьома мовами: українською, російською англійською (якщо вони є у виданні)

Українською мовою

21 1-й автор (прізвище та ініціали)

22 2-й автор (прізвище та ініціали), 3-й автор (прізвище та ініціали),...

23 Переклад назви статті

24 Реферат (анотація)

25 Ключові слова

Російською мовою

31 1-й автор (прізвище та ініціали)

32 2-й автор (прізвище та ініціали), 3-й автор (прізвище та ініціали),...

33 Переклад назви статті

34 Реферат (анотація)

35 Ключові слова

Англійською мовою

41 1-й автор (прізвище та ініціали)

42 2-й автор (прізвище та ініціали), 3-й автор (прізвище та ініціали),...

43 Переклад назви статті

44 Реферат (анотація)

45 Ключові слова

Зразок

1. **Гуманізація навчально-виховного процесу** : збірник наукових праць. – Спецвип. 3 / [За заг. ред. проф. **В.І. Сипченка**]. – Слов'янськ : СДПУ, 2010. – 356 с. – 2. 52

11 укр

12 Саяпіна С. А.

13 Коркішко О. Г.

14 **ФОРМУВАННЯ ТВОРЧОЇ ОСОБИСТОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВИХОВАТЕЛЯ В ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ**

15 120 – 124

16 5

17 У статті висвітлюються і розкриваються особливості організації творчої діяльності студентів педвузу, педагогічні умови професійно-творчого самовираження майбутнього фахівця системи дошкільної освіти. Розглянуто деякі теми психолого-педагогічних дисциплін щодо використання їх у формуванні навичок самостійної творчої педагогічної діяльності.

18 творча діяльність, фахівець дошкільної освіти, творче самовираження, педагогічні умови.

19 УДК 378. 147-057. 87

21 Саяпіна С. А.

22 Коркішко О. Г.

23 **ФОРМУВАННЯ ТВОРЧОЇ ОСОБИСТОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВИХОВАТЕЛЯ В ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ**

24 У статті висвітлюються і розкриваються особливості організації творчої діяльності студентів педвузу, педагогічні умови професійно-творчого самовираження майбутнього фахівця системи дошкільної освіти. Розглянуто деякі теми психолого-педагогічних дисциплін щодо використання їх у формуванні навичок самостійної творчої педагогічної діяльності.

25 творча діяльність, фахівець дошкільної освіти, творче самовираження, педагогічні умови.

31 Саяпина С. А.

32 Коркішко О. Г.

33 **ФОРМИРОВАНИЕ ТВОРЧЕСКОЙ ЛИЧНОСТИ БУДУЩЕГО ВОСПИТАТЕЛЯ В ПРОЦЕССЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ**

34 В статье рассмотрены и раскрыты особенности организации творческой деятельности студентов педвуза, педагогические условия профессионально-творческого самовыражения будущего специалиста системы дошкольного образования. Выделены некоторые темы, используемые в формировании навыков самостоятельной творческой педагогической деятельности.

35 творческая деятельность, специалист дошкольного образования, творческое самовыражение, педагогические условия.

41 Sayarina S. A.

42 Korkishko E. G.

43 FORMING OF CREATIVE PERSONALITY OF FUTURE EDUCATOR IN THE PROCESS OF PROFESSIONAL PREPARATION

44 In the article are grounded the features of organization by creative of students' activity in pedagogical institution, and are revealed the pedagogical terms of professionally creative self-expression by future specialist in the system of preschool education. Some topics used in the formation of independent creative pedagogical activities are outlined in the article.

45 creative activity, specialist of preschool education, creative self-expression, pedagogical terms.

Перш ніж подати статтю до друку уважно прочитайте вимоги і неухильно дотримуйтесь їх. Деякі автори оформлюють статті, згідно вимог, які надають інші фахові видання або на власний розсуд. У публікації повинні відповідати поля, шрифт, інтервал, структурні елементи, література тощо. Часто трапляються випадки, коли автор використовує автоматичні перекладачі Pragma чи Ruta Plaj або інші.

Попередження: статті, які не відповідають зазначеним вимогам опубліковані не будуть! Авторів про це не буде повідомлено, стаття не повертається. Слідкуйте за тим, у якому вигляді ви подаєте свою статтю. Дуже важко працювати з непідготовленими статтями. Пам'ятайте: «Статті подаються повністю підготовленими до друку. Статті друкуються в авторській редакції. Матеріали зверстано з електронних носіїв, наданих авторами публікацій. Відповідальність за допущені помилки та неточності несуть автори публікацій».

Не ставте абзац, використовуючи клавишу «Пробіл» та «Табуляцію». Алгоритм призначення абзацу такий: верхня панель «**Формат**» – Абзац – Вкладка «Отступы и интервалы» (треба не неї натиснути). Отступ: слева, справа 0; Интервал: перед, после 0. Первая строка. Отступ – 1, 25. Интервал – полуторный. Тепер треба натиснути вкладку «Положение на странице». Поставить «галочки»: запрет висячих строк, не отрывать от следующего.

Дотримуйтесь правил ДСТУ щодо оформлення літературних джерел.

Вважаємо прохання щодо дотримання вимог та деякі пояснення стануть вам у нагоді. Сподіваємось на порозуміння і подальшу співпрацю.

ВИМОГИ ДСТУ ДО ОФОРМЛЕННЯ МАТЕРІАЛІВ, ЩО ПОДАЮТЬСЯ ДЛЯ ПУБЛІКАЦІЇ У НАУКОВОМУ ФАХОВОМУ ВИДАННІ

1. Формули та рівняння розташовують безпосередньо після тексту, в якому вони згадуються, посередині сторінки. Вище і нижче кожної формули та рівняння робиться пропуск одного вільного рядка. Формули та рівняння нумеруються, з розміщенням цифри в дужках, в крайньому правому положенні рядка. Пояснення значення кожного символу та числового коефіцієнта формули та рівняння слід наводити з нового рядка. Формули, що йдуть одна за одною і не розділені текстом, відокремлюються комою. Якщо формула не вміщується у рядку, її можна переносити на знаках =, >, <, +, -, *, або шляхом точкування (...). Знак, на якому робиться перенесення повторюють на початку того рядка, на який перенесено частину формули. Не допускається перенесення на знаку ділення.

2. Ілюстрації повинні розміщуватися по тексту статті або на окремих аркушах. Ілюстрації супроводжуються відповідною назвою, позначаються скороченим словом “Рис.” і порядковим номером.

3. Таблиці нумерують, якщо їх більше ніж одна. Нумераційний і тематичний заголовок пишуть вгорі праворуч таблиці. Тематичний заголовок не повторюється над продовженням або завершенням таблиці, якщо вона не поміщається на одному аркуші. Зазначається лише “Продовження табл....”, або “Завершення табл....”.

4. Оформлення списку використаної літератури повинно відповідати наступним вимогам ГОСТ 7.1:2006 “Бібліографічний запис. Бібліографічний опис. Загальні вимоги та правила складання”. Звертаємо увагу авторів статей, що у процесі складання списку використаних джерел необхідно дотримуватися зазначених у стандарті форм запису.

Детально розглянемо **найсуттєвіші зміни**, передбачені новим стандартом:

1. Змінені *правила вживання великої та малої літер.* У списку джерел з **маленької букви** пишуть відомості, що відносяться до заголовку (підруч. для вузів, матеріали конф., тези, навчально-методичний посібник тощо), відомості про відповідальність (ред., упоряд., редкол. та ін.), наприклад:

Психологія : підруч. для вузів.

Психологія : словарь / отв. ред. Гончарук П. В.

2. Відбулися зміни в написанні знаків пунктуації! У новому стандарті застосовують проміжок в один друкований знак *до і після* приписного знака: тире (–), скісна риска (/), дві скісні (//), двокрапка (:). Виняток – крапка (.) та кома (,) – проміжки залишають тільки після них.

Таким чином запис реквізитів статті одного автора з періодичного друкованого видання матиме наступний вигляд:

Прізвище ініціали автора. Назва статті. / ім'я, по батькові автора або ініціали і прізвище автора // Назва журналу. – Рік. – №. – С. ?–?.

Наприклад: Волинець І. М. Краєзнавчі матеріали на уроках зарубіжної літератури / І. М. Волинець // Світло. – 2002. – № 4. – С. 112–116.

3. Зміни внесені до запису статті двох і більше авторів: *Прізвище ініціали першого автора. Назва статті. / ініціали прізвище першого автора, ініціали, прізвище другого автора // Назва журналу. – Рік. – №. – С. ?–?.*

4. Алгоритм оформлення статті з електронного видання: *Прізвище ініціали автора. Назва статті [Електронний ресурс] / ім'я, по батькові автора або ініціали прізвище автора // Назва журналу. – Рік. – №. – Режим доступу: електронна адреса, за якою розміщена стаття <http://www...>*

Наприклад: Кабан Л. В. Оцінювання інноваційної діяльності загальноосвітніх навчальних закладів регіону [Електронний ресурс] / Лариса Василівна Кабан // Народна освіта. – 2007. – Випуск 1. – Режим доступу:

<http://www.narodnaosvita.kiev.ua/vupysku\1\statti\2kaban\2kaban.htm>

Зразки записів використаних у процесі написання статті джерел представлено у таблиці:

Характеристика джерела	Приклад оформлення
Один автор	<p>1. Тимошик М. С. Книга для автора, редактора, видавця: практ. посіб. / Микола Степанович Тимошик. — 2-ге вид., стереотипне. — К. : Наша культура і наука, 2006. — 560 с.</p> <p>2. Бондар Ю. В. Національний інформаційний простір новітньої України: становлення та функціонування у процесі політичної трансформації суспільства : монографія / Ю. В. Бондар. — К. : Міжрегіон. Акад. упр. персоналом, 2007. — 184 с.</p>
Два автори	<p>1. Ромовська З. В. Сімейне законодавство України / З. В. Ромовська, Ю. В. Черняк. — К. : Прецедент, 2006. — 93 с.</p> <p>2. Суберляк О. В. Технологія переробки полімерних та композиційних матеріалів : підруч. [для студ. вищ. навч. закл.] / О. В. Суберляк, П. І. Баштанник. — Львів : Растр-7, 2007. — 375 с.</p>
Три автори	<p>1. Мацько Л. І. Стилїстика ділового мовлення та редагування ділових документів / Мацько Л. І., Кравець Л. В., Солдаткіна О. В. — К. : Ун-т "Україна", 2005. — 281 с.</p>
Чотири автори	<p>1. Методика нормування ресурсів для виробництва продукції рослинництва / [Вітвіцький В. В., Кисляченко М. Ф., Лобастов І. В., Нечипорук А. А.]. — К. : НДІ "Укראгропромпродуктивність", 2006. — 106 с.</p> <p>2. Механізація переробної галузі агропромислового комплексу : підруч. для учнів проф.-техн. навч. закл. / О. В. Гвоздєв, Ф. Ю. Ялпачик, Ю. П. Рогач, М. М. Сердюк. — К. : Вища освіта, 2006. — 478 с.</p>
П'ять і більше авторів	<p>1. Психологія менеджмента / [Власов П. К., Липницький А. В., Луцихіна І. М. и др.]; под ред. Г. С. Никифорова. — Х. : Гуманитар. центр, 2007. — 510 с.</p> <p>2. Формування здорового способу життя молоді : навч.-метод. посіб. для працівників соц. служб для сім'ї, дітей та молоді / Т. В. Бондар, О. Г. Карпенко, Д. М. Дикова-Фаворська та ін. — К. : Укр. ін-т соц. дослідж., 2005. — 115 с.</p>
Без автора	<p>1. Історія Свято-Михайлівського Золотоверхого монастиря / [авт. тексту В. Клос]. — К. : Грані-Т, 2007. — 119 с.</p> <p>2. Основи перекладу: граматичні та лексичні аспекти : навч. посіб. / за ред. В. К. Шпака. — К. : Знання, 2005. — 311 с.</p> <p>3. Рекомендації щодо складання бібліографічного опису в картках для каталогів і картотек (у зв'язку з набуттям чинності ДСТУ ГОСТ 7.1:2006) / уклад. О. Б. Рудич. — К. : Кн. Палата України, 2007. — 60 с.</p>
Багатотомний документ	<p>1. Межгосударственные стандарты : каталог в 6 т. / [сост. Ковалева И. В., Рубцова Е. Ю.; ред. Иванов В. Л.]. — Львов : НТЦ "Леонорм-Стандарт", 2005. — (Серия "Нормативная база предприятия"). Т. 1. — 2005. — 277 с.</p> <p>2. Бондаренко В. Г. Теорія ймовірностей і математична статистика. Ч.1 / В. Г. Бондаренко, І. Ю. Канівська, С. М. Парамонова. — К. : НТУУ "КПІ", 2006. — 125 с.</p>
Матеріали конференцій, семінарів	<p>1. Проблеми обчислювальної механіки і міцності конструкцій : зб. наук. праць / наук. ред. В. І. Моссаковський. — Дніпропетровськ : Навч. кн., 1999. — 215 с.</p> <p>2. Економіка, менеджмент, освіта в системі реформування агропромислового комплексу : матеріали Всеукр. конф. молодих учених-аграрників ["Молодь України і аграрна реформа"], (Харків, 11-13 жовт. 2000 р.) / М-во аграр. політики, Харк. держ. аграр. ун-т ім. В. В. Докучаєва. — Х. : Харк. держ. аграр. ун-т ім. В. В. Докучаєва, 2000. — 167 с.</p>

Словники	<p>1. Географія : словник-довідник / [авт.-уклад. В. Л. Ципін]. — Х. : Халімон, 2006. — 175 с.</p> <p>2. Тимошенко З. І. Болонський процес в дії : словник-довідник основ. термінів і понять з орг. навч. процесу у вищ. навч. закл. / З. І. Тимошенко, О. І. Тимошенко. — К. : Європ. ун-т, 2007. — 57 с.</p>
Атласи	<p>1. Анатомія пам'яті : атлас схем і рисунків провідних шляхів і структур нервової системи, що беруть участь у процесах пам'яті : посіб. для студ. та лікарів / О. Л. Дроздов, Л. А. Дзяк, В. О. Козлов, В. Д. Маковецький. — 2-ге вид., розшир. та доповн. — Дніпропетровськ : Пороги, 2005. — 218 с.</p>
Законодавчі нормативні документи	<p>1. Медична статистика статистика : зб. нормат. док. / упоряд. та голов. ред. В. М. Заболотько. — К. : МНІАЦ мед. статистики : Медінформ, 2006. — 459 с. — (Нормативні директивні правові документи).</p> <p>2. Про затвердження Порядку надання навчальній літературі, засобам навчання і навчальному обладнанню грифів та свідоцтв Міністерства освіти і науки України : наказ Міністерства освіти і науки України від 17.06.2008 № 537.</p>
Дисертації	<p>1. Петров П. П. Активність молодих зірок сонячної маси: дис. ... доктора фіз.-мат. наук : 01.03.02 / Петров Петро Петрович. — К., 2005. — 276 с.</p>
Автореферати дисертацій	<p>1. Новосад І. Я. Технологічне забезпечення виготовлення секцій робочих органів гнучких гвинтових конвеєрів : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. техн. наук : спец. 05.02.08 „Технологія машинобудування” / І. Я. Новосад. — Тернопіль, 2007. — 20 с.</p>
Частина книги, періодичного, продовжуваного видання	<p>1. Козіна Ж. Л. Теоретичні основи і результати практичного застосування системного аналізу в наукових дослідженнях в області спортивних ігор / Ж. Л. Козіна // Теорія та методика фізичного виховання. — 2007. — № 6. — С. 15—18, 35—38.</p> <p>2. Гранчак Т. Інформаційно-аналітичні структури бібліотек в умовах демократичних перетворень / Тетяна Гранчак, Валерій Горовий // Бібліотечний вісник. — 2006. — № 6. — С. 14 — 17.</p> <p>3. Валькман Ю. Р. Моделирование НЕ-факторов — основа интеллектуализации компьютерных технологий / Ю. Р. Валькман, В. С. Быков, А. Ю. Рыхальский // Системні дослідження та інформаційні технології. — 2007. — № 1. — С. 39 — 61.</p>
Електронні ресурси	<p>1. Богомольний Б. Р. Медицина екстремальних ситуацій [Електронний ресурс] : навч. посіб. для студ. мед. вузів III—IV рівнів акредитації / Б. Р. Богомольний, В. В. Кононенко, П. М. Чуєв. — 80 Min / 700 MB. — Одеса : Одес. мед. ун-т, 2003. — (Бібліотека студента-медика) — 1 електрон. опт. диск (CD-ROM) ; 12 см. — Систем. вимоги: Pentium ; 32 Mb RAM ; Windows 95, 98, 2000, XP ; MS Word 97-2000.— Назва з контейнера.</p> <p>2. Бібліотека і доступність інформації у сучасному світі: електронні ресурси в науці, культурі та освіті : (підсумки 10-ї Міжнар. конф. „Крим-2003”) [Електронний ресурс] / Л. Й. Костенко, А. О. Чекмарьов, А. Г. Бровкін, І. А. Павлуша // Бібліотечний вісник — 2003. — № 4. — С. 43. — Режим доступу до журн.: http://www.nbuv.gov.ua/articles/2003/03klinko.htm</p> <p>3. Биков Ю. І. Теоретико-методологічні проблеми моделювання навчального середовища сучасних педагогічних систем [Електронний ресурс] / В. Ю. Биков // Інформаційні технології і засоби навчання. — 2006. — № 1. — Режим доступу: http://www.nbuv.gov.ua/e-journals/ITZN/em1/emg.html. — Заголовок з екрана.</p>

ПРЕЗИДІЯ ВИЩОЇ АТЕСТАЦІЙНОЇ КОМІСІЇ УКРАЇНИ

ПОСТАНОВА

10 лютого 2010 р.

№ 1-05/1

Затвердити перелік наукових фахових видань України, в яких можуть публікуватися результати дисертаційних робіт на здобуття наукових ступенів доктора і кандидата наук.

Затверджено постановами президії ВАК України
від 27.05.2009 р. № 1-05/2
від 08.07.2009 р. № 1-05/3
від 14.10.2009 р. № 1-05/4
від 18.11.2009 р. № 1-05/5
від 16.12.2009 р. № 1-05/6
від 10.02.2010 р. № 1-05/1
від 10.03.2010 р. № 1-05/2

№	Назва видання	Засновник (співзасновники)	Галузі науки	Дата затвердження
276	Гуманізація навчально- виховного процесу	Слов'янський державний педагогічний університет	педагогічні	10.02.10

ГУМАНІЗАЦІЯ НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОГО ПРОЦЕСУ

Науково-методичний збірник

(Випуск ЛІІ)

Частина І

Відповідальний за випуск:

Чуйко С.М., доктор фізико-математичних наук, доцент,
проректор з наукової роботи СДПУ

Статті друкуються в авторській редакції.

Матеріали зверстано з електронних носіїв, наданих авторами публікацій. Відповідальність за допущені помилки та неточності несуть автори публікацій.

Макет і верстка – *Черкашина Л.А.*

Підписано до друку 29.03.2010 р. Ум. др. арк. 15,5.

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. № 211/1. Тираж 100 прим.

84116, м. Слов'янськ, вул. Г. Батюка, 19.
Тел./факс (06262) 3-20-99; тел. (0626) 66-53-56