



МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ ТА НАУКИ УКРАЇНИ
Слов'янський державний педагогічний університет

ГУМАНІЗАЦІЯ

НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОГО ПРОЦЕСУ

Науково-методичний збірник
(Випуск ЛІІ)

Частина ІІ

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 LII)

Частина II

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. ІІ. – Слов'янськ : СДПУ, 2010. – 247 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**Бурова Е.**

– аспірантка кафедри педагогіки Слов'янського державного педагогічного університету

УДК 378.14

**ДО ВИЗНАЧЕННЯ СУТНОСТІ ПОНЯТТЯ
«НАВЧАЛЬНИЙ ПРОЦЕС»**

У статті розглянуто сутність поняття навчального процесу у науково-методичній літературі та нормативно-правових документах. Проаналізовано застосування нових форм і методів навчання. Основними об'єктами у вищих навчальних закладах виступають викладач та студент. У статті наголошено на тому, що навчальні плани, програми, розклад занять, плани культурно-масових заходів тощо є найважливішими елементами навчально-виховного процесу ВНЗ. Автором обґрунтовано думку необхідності щодо розгляду навчального процесу в комплексі національної системи освіти.

Ключові слова: навчальний процес, форми та методи навчання, студент, викладач.

Бурова Э.

– аспірантка кафедри педагогіки Славянського державного педагогічного університету

**К ОПРЕДЕЛЕНИЮ СУЩНОСТИ ПОНЯТИЯ
«УЧЕБНЫЙ ПРОЦЕСС»**

В статье рассмотрена сущность понятия учебного процесса в научно-методической литературе и нормативно-правовых документах. Проанализировано применение новых форм и методов обучения. Основными объектами в высших учебных заведениях выступают преподаватель и студент. В статье отмечено то, что учебные планы, программы, расписание занятий, планы культурно-массовых мероприятий и т.п. являются важнейшими элементами учебно-воспитательного процесса ВУЗ. Автором обосновано мнение необходимости относительно рассмотрения учебного процесса в комплексе национальной системы образования.

Ключевые слова: учебный процесс, формы и методы обучения, студент, преподаватель.

Burova E.

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

ON THE DEFINING OF THE NOTION “EDUCATIONAL PROCESS”

In the article the essence of the notion of educational process in the methodological and scientific literature and normative and juridical documents is viewed upon. There is investigated the usage of the new teaching forms and methods. Student and teacher are the main objects in the higher educational establishments. In the article it is emphasized that educational plans, programs, time-tables of lessons, plans of cultural events and concerts etc. are the most important elements of educational and upbringing process of the higher educational establishments. The author has grounded the idea of viewing the educational process in the complex of the national system of education.

Key words: *educational process, educational forms and methods, student, teacher.*

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок з важливим науковими чи практичними завданнями. Сучасне реформування вищої освіти України дедалі актуалізує проблему формування системи наукових знань, умінь і навичок студентів, яка стає ключовою в умовах Болонського процесу, його ідеї все більше проникають у вищу освіту. Соціально-економічний розвиток суспільства потребує суттєвого оновлення структури, форм і методів функціонування ВНЗ, максимальної реорганізації навчального процесу. Навчальний процес у вищих закладах освіти – це система організаційних і дидактичних заходів, спрямованих на реалізацію змісту освіти на певному освітньо-кваліфікаційному рівні відповідно до державних стандартів освіти [1, с.5].

Педагогічна наука пройшла довгий історичний шлях розвитку, набула великого життєвого досвіду та значення, що забезпечило науковий підхід до сучасного визначення поняття «навчального процесу».

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 розробку проблем дидактики вищої школи значний внесок зробили видатні науковці С.Архангельський, С.Зінов'єв, В.Гриньова, Н.Кузьміна, В.Лозова, А.Щербаков; ідеї цілісності оптимізації педагогічного процесу А.Алексюк, Ю.Бабанський, Г.Костюк, М.Махмутов, І.Прокопенко, М.Фіцула; проблеми організації навчального процесу досліджували І.Зязюн, Б.Лихачов В.Лозова; історія становлення та розвитку педагогічної науки в Україні Н.Дем'яненко, М.Євтух, С.Золотухіна, В.Курило, В.Луговий та інші науковці.

Формулювання цілей статті (постановка завдання). Метою статті є розкриття сутності поняття “навчальний процес” в сучасній науково-методичній літературі нормативно-правових документах.

Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів. Навчальний процес є основою діяльності вищих педагогічних закладів. Існують різні підходи до визначення поняття “навчальний процес”. Проаналізуємо деякі з них.

У зв’язку з проголошенням незалежності України та політичними обставинами в державі педагогічна освіта вимагала певних корективів. Прогрес реалізації реформи в системі освіти в Україні почався з 90-х рр. ХХ ст. Після цього були прийняті нормативні документи, які становлять правову базу функціонування системи освіти.

Зміст освіти складається з нормативної частини, тому розглянемо яке визначення «навчального процесу» надається в «Положенні про організацію навчального процесу у вищих навчальних закладах» (1993 р.). Навчальний процес у вищих навчальних закладах (надалі – навчальний процес) – це система організаційних і дидактичних заходів, спрямованих на реалізацію змісту освіти та певному освітньому або кваліфікаційному рівні відповідно до державних стандартів освіти [7, с. 111].

Отже, обґрунтування змісту цього поняття потребує, в першу чергу, чіткого визначення їх змісту. Вихідними поняттями є «навчання», «навчальний» і «процес». Про складність визначення свідчать різні підходи авторів. Наприклад, Ю.Бабанський вважає: навчання – це цілеспрямована послідовна змінювана взаємодія викладача і учнів, в ході якої вирішуються завдання освіти, виховання й загального розвитку тих, кого навчають [10, с.17].

На думку науковця С.Гончаренка «навчання – цілеспрямований процес передачі і засвоєння знань, умінь, навичок і способів пізнавальної діяльності людини» [4, с.223]. Поняття «навчальний» є похідним від поняття «навчання».

Н.Мойсеюк у підручнику «Педагогіка» (2001 р.) зазначає, що термін процес (від лат. *processus* – просування) означає рух уперед, послідовну зміну станів, стадій розвитку; сукупність послідовних дій з метою досягнення якогось результату. Словосполучення *навчальний процес* означає навчальний рух, проходження, просування вперед [6, с.114].

Таким чином, навчальний процес – це зміна стану системи навчання як цілісного соціально-педагогічного явища, послідовне просування вперед для досягнення цілей навчання, виховання, розвитку та самовдосконалення учнів [10, с.18].

У «Педагогічній енциклопедії» (1968 р.) розкриваються принципи, методи, форми та зміст навчання як складова навчального процесу у вищій школі. Навчальний процес – процес організації навчання у вищих

навчальних закладах, що забезпечується певним плануванням навчального матеріалу, обсяг і зміст якого визначаються відповідно до профілю кожного вузу у співвідношенні з рівнем і перспективами розвитку науки, техніки та культури, з урахуванням сучасних вимог до фахівців вищої кваліфікації.

У вузах, зазначено в педагогічній енциклопедії, прийнята курсова система навчання (на заочних відділеннях – предметно-курсowa система). Навчальний процес організується з урахуванням поступового переходу студентів з курсу на курс. Навчальний процес складається з лекцій, семінарських, просемінарських, лабораторних та інших практичних занять. У нього входять також навчальна й виробнича практика, екскурсії, експедиції, курсові та дипломні роботи, курсові та дипломні проекти, консультації, колоквиуми, контрольні роботи (переважно в системі заочної освіти), заліки, курсові та державні іспити [9, с. 426]

У «Українському педагогічному словнику» (1997 р.) С.Гончаренка зазначено, що «навчальний процес – це система організації навчально-виховної діяльності, в основі якої – органічна єдність і взаємозв'язок викладання й учіння; спрямована на досягнення цілей навчання й виховання. Визначається навчальними планами, навчальними програмами, а також планами виховної роботи відповідних навчальних закладів» [4, с. 223].

Сучасні науковці В.Астахова та А.Сидоренко у «Глосарію сучасної освіти» (1998 р.) більш ґрунтовно дають визначення поняття «навчальний процес», в якому розкривають його сутність. Навчальний процес, пишуть автори, це – спеціально організована діяльність, спрямована на формування у студентів наукових знань, необхідних способів діяльності, емоційно-цілісного й творчого відношення до навколишньої дійсності, загальний розвиток людини. Поняття «навчальний процес» охоплює все компоненти навчання: діяльність учителя й учня; засоби, за допомогою яких здійснюється цей процес; форми, у яких він реалізується. Навчальний процес має певну структуру й зміст, носить планомірний і систематичний характер і проявляється в конкретних результатах. Основні структурні елементи навчального процесу: мета навчання, принципи, методи, організаційні форми та його реальний результат [3, с. 235]

У сучасній педагогічній енциклопедії Є.Рапцевича (2005 р.) поняття «навчальний процес» розкривається з педагогічної та психологічної точок зору як – взаємодія педагога та того хто навчається, що орієнтована на оволодіння учнем навчальним матеріалом, залучення його до культури, яка сприяє розвитку та саморозвиткові вихованця [8, с. 636]

Отже, досліджене поняття «навчальний процес» свідчить, що сучасна психолого-педагогічна наука виробили значну кількість теоретико-практичних знань із питань організації навчально-виховного процесу у вищих навчальних закладах. Так, у «Енциклопедії освіти» під

ред. В.Кременя (2008 р.) представлений системно-діяльнісний підхід як теоретико-методологічна основа дослідження психолого-освітніх проблем вищої школи та психолого-генетичний підхід до розробки та впровадження сучасних технологій навчання в освіті.

Навчально-виховний процес, підкреслено у довідковому виданні, сутність сучасної дефініції педагогіки, що визначає її як науку про виховання й навчання. Виховання – соціальне, цілеспрямоване створення умів для розвитку людини, процес отримання сукупності знань, культурних навичок, поглядів, що становлять загальний рівень духовного розвитку людини і є наслідком систематичного впливу культурного й матеріального середовища, навчання [5, с.540-541].

Видатні сучасні вчені В.Галузинський та М.Євтух підкреслили, що навчальний процес – це сумісна діяльність педагога й студента в результаті якого студент винний оволодіти знаннями, уміннями й навичками, передбаченими навчальною програмою. Процес навчання істотно відрізняється від навчального процесу. Поняття «навчальний процес» охоплює всі компоненти навчання: викладача, використовувані їм засоби й методи навчання, учня, який працює під керівництвом учителя на уроці та самостійно вдома, забезпечення навчального процесу наочністю й технічними засобами. Під поняттям «процес навчання» – взаємодія того, хто вчить (учителя), і того, хто навчається (учня), у засвоєнні й передачі знань, формуванні умінь і навичок, розвитку розуму й пам'яті, своїх здібностей і кваліфікації [2, с. 144].

Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок у даному напрямку. Таким чином, навчальний процес – це сумісна діяльність педагога і студента в результаті якого студент повинен оволодіти знаннями, уміннями й навичками, передбаченими навчальною програмою. Завдяки взаємодії викладача й студента, у процесі якої здійснюється формування й розвиток у студентів наукових знань, світогляду та професійної діяльності. Невід'ємною частиною в науковій організації навчального процесу виступають удосконалення форм, методів та засобів навчання. Навчальний процес вищої школи охоплює дидактико-психологічний розгляд сутності навчання. Педагогічне дослідження поняття «навчальний процес» виявило різницю та не одноманітність у визначенні терміну.

Література

1. Болюбаш Я.Я. Організація навчального процесу у вищих закладах освіти: навч. посібник для слухачів закладів підвищення кваліфікації системи вищої освіти / Я.Я. Болюбаш. – К.: ВВП «КОМПАС», 1997. – 64 с.
2. Галузинський В.М., Євтух М.Б. Педагогіка: теорія та історія: [Навч. посібник] / Володимир Михайлович Галузинський, Микола Борисович Євтух. – К.: Вища шк., 1995. – 237 с.

3. Глоссарий современного образования / Под ред. проф., д-ра ист. наук В.И.Астаховой и чл.-корр. Академии пед. наук Украины А.Л.Сидоренко. – Харьков: Око, 1998. – 272 с.
4. Гончаренко С.У. Український педагогічний словник / Семен Устимович Гончаренко. – Київ: Либідь, 1997. – 376 с.
5. Енциклопедія освіти / [Акад. пед. наук України; головний ред. Василь Григорович Кремін]. – К.: Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.
6. Мойсеюк Н.Є. Педагогіка: [Навчальний посібник] / Н.Є.Мойсеюк. – 3-є вид доповнене. – К.: ВАТ «КД НК». 2001р. – 608 с.
7. Збірник законодавчих та нормативних актів про освіту / Наказ Міністерства освіти України від 02.06.1993 р. № 161 «Положення про організацію навчального процесу у вищих навчальних закладах». – К., – 1994. – 336 с.
8. Педагогіка: большая современная энциклопедия / Сост. Евгений Степанович Рапацевич. – Мн.: Современ. слово, 2005. – 720 с.
9. Педагогическая энциклопедия / Под. ред.: И.А.Каирова – т. 4. – М.: Советская энциклопедия, 1968. – 426 с.
10. Ягупов В.В. Дидактичні поняття: «навчальний процес» чи «процес навчання» / В.В. Ягупов // Рідна школа. – 2000. – №2. – С.16-19.

Вдовенко І.

– кандидат педагогічних наук, доцент Чернігівський національний педагогічний університет імені Т.Г.Шевченка

УДК 370.3

ОСОБЛИВОСТІ НАВЧАННЯ ПРОФЕСІЙНОГО СПІЛКУВАННЯ СТУДЕНТІВ УНІВЕРСИТЕТУ

У статті розглядається процес навчання професійного спілкування студентів університету, обґрунтовується актуальність аналізованої проблеми, розкривається сутність поняття "навчання професійного спілкування", аналізується послідовність здійснення зазначеного процесу, виявляється і науково обґрунтовується концепція навчання студентів професійному спілкуванню.

Ключові слова: *професійна освіта, навчання студентів, професійне спілкування.*

У сьогоднішньому складному світі з безперервним ускладненням соціальних процесів все більш значущим стає усвідомлення кожним індивідом перспектив власного розвитку, життєвої самореалізації, професійного самовизначення і вибудовування відповідно до цього авторської життєвої стратегії. Розуміння особистістю необхідності постійної зміни у швидко мінливому світі, орієнтації на значущу соціальну роль у життєдіяльності дозволяють їй аксиологічно ставитися до повноцінного свого індивідуального буття, яке багато в чому визначається вмінням адекватно і динамічно контактувати з навколишнім світом, із собою та іншими людьми.

Основний вид такого контакту – спілкування, він дозволяє кожному індивіду найбільшою мірою усвідомити себе як особистість, що здатна до продуктивного професійного самовизначення. Саме тому спілкування має представляти собою аксиологічну взаємодію людей, що визначає міжособистісне взаєморозуміння та створення духовної спільноти в процесі життєдіяльності, що й повинно домінувати в сучасній освітній системі в умовах гуманістичної педагогіки.

Сьогодні основна мета вищої освіти усвідомлюється не тільки в аспекті підготовки фахівця, але, головним чином, як "виховання професіонала". На перше місце виходить людина у всій повноті духовного світовідчуття, індивідуальної своєрідності, багатого досвіду спілкування. Навчання спілкуванню – резерв вищої школи, який може забезпечити наближення до зазначеної мети. Тільки цілеспрямовано організований процес навчання спілкуванню дозволить сформувати потребу у спільній діяльності, виробити стратегію взаємодії, сприйняття, розуміння партнера по спілкуванню.

У даний час неможливо вирішувати проблеми, що виникають у науковому осмисленні і конструюванні освітнього процесу, спрямованого на підготовку фахівця, без включення для нього спеціально організованого навчання спілкуванню з урахуванням специфіки його майбутньої професійної діяльності. В умовах ринкової економіки країна має потребу у фахівцях, що володіють комунікативними вміннями та навичками моделювання та проектування спілкування у професійній діяльності.

Особливу значущість в ході підготовки майбутнього спеціаліста набуває навчання професійному спілкуванню, оскільки саме у спілкуванні в процесі діяльності людина самовизначається та розвивається. Недоліки комунікативного розвитку помітно перешкоджають професійному та особистісному зростанню фахівця. Особливо важливою є підготовка до спілкування у навчальному процесі для студентів університету, яка орієнтована на ціннісне взаємодію в майбутній професійній діяльності, яка здійснюється у сфері суб'єкт-суб'єктних відносин.

Аналіз стану проблеми показав, що роль спілкування в освіті особистості розглядали відомі педагоги – П. Блонський, К. Вентцель, М. Гінзбург, В. Грехнев, В. Кан-Калік, П. Каптерев, Т. Коннікова, Л. Куликова, А. Леонт'єв, А. Мудрик, Л. Новікова, В. Сухомлинський, К. Ушинський, І. Харламов та інші [2; 4; 5; 6; 8; 11]. У науковій літературі неодноразово вказувалося на необхідність формування культури спілкування особистості в процесі спеціального навчання (Б. Лихачов, В. Грехнев, В. Кан-Калік, В. Соколова, О. Казарцева, Р. Фатихова, С. Алферьева та ін.)

Інтерес до проблеми навчання спілкуванню виник в 70-і роки ХХ століття. У роботах Н. Фландерса, А. Саймона, Е. Стоунса та інших

дослідників. Навчання спілкуванню зводилося в основному до наслідування мовним зразкам вчителя. Інша педагогічна тенденція полягала в навчанні спілкуванню на основі: говоріння, аудіювання, читання, письма; комунікативного забезпечення уроку; організації діалогу в процесі навчання, створення ситуацій спілкування в навчальній діяльності; вдосконалення процесу мовної діяльності (В. Грехнев, В. Кан-Калік, А. Леонтьєв, В. Давидов, Г. Китайгородська та ін.).

Основні форми комунікативного навчання досліджували як самостійні освітні явища. До них можна віднести: психотехніку, ігрову психотерапію, режисуру поведінки в спілкуванні; практику моделювання спілкування на основі нейролінгвістичного програмування, соціально-педагогічні тренінги, навчально-тренувальні вправи, поради та рекомендації, рольові, імітаційно-моделюючі ігри (С. Макарова, В. Буката, А. Добровіч, Ю. Гіппенрейтер, А. Егідес, Х. Кедьюсон, Х. Алдер, Х. Леммерман та ін.) [2; 4].

У науковій літературі виділялися основні комунікативні вміння та ознаки професійного спілкування фахівців різного профіля (В. Квасков, О. Мутовкіна, С. Баукіна, С. Жукова, А. Коренева та ін.), пропонувалися дидактичні підходи до формуванню професійного спілкування ряду фахівців (О. Киріллова, В. Томілова, Г. Харісова, С. Баукіна, М. Зайковський та ін.), намітилася тенденція обліку специфіки навчання спілкуванню в залежності від його видів: ділового, або маніпулятивного, управлінського, ритуального, або соціально-рольового (Г. Бороздіна, Л. Аверченко, А. Мурашова, Е. Берн, Г. Зіммель та ін.) [1; 3; 7; 10].

Узагальнений аналіз теорії дослідження проблеми навчання спілкуванню показав, що на сьогоднішній день є певна наукова база, сформульовано коло ідей, положень і підходів до проблеми навчання професійного спілкування. Разом з тим наукові основи системи навчання професійного спілкування розроблені недостатньо, часто фрагментарно, найчастіше без орієнтації на розкриття суті спілкування як найважливішої мети професійного навчання в системі освіти. Фундаментально обґрунтованої системи навчання професійного спілкування фахівців, що працюють у сфері суб'єкт-суб'єктних відносин не існує.

У реальній практиці освітнього процесу університету відчувається слабка готовність студентів до спілкування: за нашими даними, з 353 опитаних 81,2% студентів володіють низьким рівнем знань про спілкування; не вміють конструювати спілкування по цілях – 89,2% студентів. Значна частина майбутніх фахівців нездатна до реалізації на практиці комунікативних умінь, не володіє необхідними знаннями про систему відносин у своїй професійній діяльності.

Серед причин такого стану ми виділити наступні:

1. Спостерігається недостатня вивченість проблеми навчання спілкуванню з урахуванням їх професійної спрямованості в педагогічній науці, оскільки зберігається стійка думка, що студенти приходять до вузу вже досить комунікативно підготовленими; спілкування розглядають як один із важливих засобів навчально-виховного процесу; часто відбувається зайва орієнтація на тренінг найбільш типових ситуацій спілкування як основний шлях навчання спілкуванню; педагоги частіше за все орієнтуються при навчанні спілкуванню на створення предметно-пізнавальних ситуацій спілкування в освітньому процесі.

2. У педагогічній науці і практиці зберігається погляд на спілкування як явище принципово не пізнаване як предметне знання, тому спеціально спілкуванню у вузах не вчать; методологічні знання, що сприяють розвитку комунікативних умінь, навичок спілкування у професійній діяльності, в програмах і підручниках за спеціальностями відсутні; в навчальний процес не включені завдання, що сприяють розвитку у майбутніх фахівців вміння спілкування та його конструювання у професійній діяльності; навчання спілкуванню, професійному в тому числі, не передбачено програмою підготовки багатьох фахівців; не виробляється загальна методологія спілкування особистості на всіх етапах її професійного становлення і розвитку.

Аналіз існуючої теорії та практики навчання професійному спілкуванню дозволив сформулювати проблему, яка полягає в теоретичному обґрунтуванні необхідності і можливості спеціальної організації в освітньому процесі університету навчання майбутніх фахівців професійного спілкування, здатного забезпечити продуктивний розвиток особистості та її професійне самовизначення на основі вибору оптимальних способів комунікативної взаємодії в майбутній діяльності за фахом [5].

Для вирішення поставленої проблеми нами було виявлено та науково обґрунтована концепція навчання студентів професійного спілкування, що полягає у створенні "поля" вибору способів творчого моделювання та самопроектування спілкування як аксіологічної міжособистісної взаємодії в процесі професійної діяльності. Її практична реалізація обумовлювалася вирішенням наступних дослідницьких завдань:

1. Розкрити сутність і зміст поняття "навчання професійному спілкуванню".

2. Визначити сутність, специфіку, умови, закономірності та принципи організації і практичної реалізації процесу навчання професійному спілкуванню в освітньому процесі університету.

3. Створити модель особистісного сприйняття предметного змісту цілісної системи знань про професійне спілкування студентами університету на основі єдності змістовної та процесуальної сторін.

4. Розробити зміст навчання професійного спілкування для майбутніх фахівців і представити його в циклі спецкурсів за роками навчання з урахуванням етапів реалізації в навчальний процес і виявити педагогічно значущі умови його ефективного здійснення.

5. Змістовно визначити та апробувати методичне забезпечення процесу навчання професійного спілкування студентів університету.

Дані завдання визначили логіку організації процесу навчання професійного спілкування студентів університету. Перш за все необхідно було визначити, що ми вкладаємо в поняття "навчання професійному спілкуванню". Його сутність розуміється нами як безперервний двосторонній процес (діяльність викладача і діяльність студента) організації, планування та управління в області комунікативної поведінки тих, хто навчається, націлений на задоволення потреб їх майбутньої професійної діяльності на умовах постійного розвитку здатності до вибору способів творчого моделювання та самопроектування спілкування в різних професійних ситуаціях на основі порівняльного аналізу власної позиції із загальноприйнятими і науково обґрунтованими нормативами спілкування, що змістовно розкриваються у філософському, психологічному, філологічному та педагогічному планах, які дозволяють організувати аксиологічну міжсуб'єктивну взаємодію з оточуючими [2].

При цьому нами були виявлені необхідні і достатні педагогічні умови, що дозволяють здійснити дієвий і ефективний вплив навчання професійному спілкуванню для майбутньої діяльності студентів: орієнтація студентів на усвідомлення необхідності вибору способів спілкування в певній професійній діяльності; формування мотивації та вміння використовувати цілісну систему знань про спілкування як міжособистісному взаємодії для вдосконалення майбутньої професійної діяльності; включення пізнавального комплексу знань про спілкування в пропонований студентам цикл спецкурсів; опора на вихідний і поступово розширювальний рівень знань студентів про спілкування в процесі реалізації процесу навчання; організація особистісно-орієнтованого навчання; суб'єктивна позиція студента; використання самоосвіти як основного виду навчально-виховної діяльності.

Підготовка студентів до такого вибору стала можливою завдяки конструюванню, а потім і її практичного втілення, моделі особистісного прийняття предметного змісту цілісної системи знань про спілкування студентами університету, що включає інформаційні блоки змісту навчання (філософський, педагогічний, філологічний, психологічний); інформаційно-змістовний і процесуально-практичний структурні компоненти; реалізацію методичного забезпечення (загальнопедагогічні, теоретичні та практичні види навчально-пізнавальної діяльності, самоосвіта, самостійна робота), в основі якого лежить дослідна діяльність;

результат навчання (за критеріями: інтелектуальний, діяльнісний, креативний, ініціативний), що визначають змістовну спрямованість навчання, позицію учасників (викладача та студента).

Навчання виступає у цій моделі суб'єкт-суб'єктним процесом, здійснення якого можливе тільки на основі співтворчості педагога та студента. Студент як суб'єкт навчання не просто засвоює інформацію про спілкування, а досліджує її у відповідності з особистими потребами і перевагами. Викладач здійснює консультативну та координуючу функції в процесі навчання спілкуванню, стимулюючи свободу вибору студентом значущих для нього способів самопроекування спілкування. У цьому випадку можна реально розраховувати, що навчання спілкуванню стане конструктивним процесом [11].

Основою даної моделі, на чолі якої стоїть студент як замовник і споживач інформації про спілкування, що дозволяє йому зробити вибір значущого для нього способу спілкування, стало зміст навчання професійному спілкуванню як "поле" вибору, представлене у вигляді пізнавального комплексу, який включає наступні компоненти:

1. *Науковий аналіз спілкування* (аксиологічної міжсуб'єктної взаємодії) як основу розвитку теорії професійного спілкування, що містить знання про спілкування, що сформувалися в різних наукових галузях (філософії, психології, філології, педагогіки), з урахуванням таких категорій, як особистість, діяльність, відносини, саморозвиток та мовна культура.

2. *Теорію професійного спілкування*, спрямовану на досягнення конкретних цілей або груп цілей діяльності за фахом і враховує особливості професійного спілкування кожної спеціальності.

3. *Знання способів спілкування*, що включає ефективне застосування сучасних засобів спілкування, уміння визначати позицію в спілкуванні, вибір видів і форм спілкування в конкретних професійних ситуаціях і орієнтованих на прогнозування і визначення критеріїв успіху спілкування в професійних заходах.

Під час створення такого комплексу ми керувалися тим, що в даний час актуалізувалася думка про створення єдиної інтегрованої теорії спілкування, що дозволяє виробити, в свою чергу, інтегровану концепцію всієї сукупності заходів по налагодженню двостороннього спілкування в процесі діяльності. Така концепція є основою для будь-якої професійної діяльності.

При цьому всі компоненти змісту навчання спілкуванню реалізуються не окремо, а в сукупності при пізнанні спілкування як аксиологічної міжсуб'єктної взаємодії. Для цього потрібно було реконструювати об'єкт пізнавальної діяльності студентів під час їх навчання спілкуванню. Цим об'єктом є система накопичених людством

знань про спілкування, відібрана з урахуванням специфіки професійного спілкування майбутніх фахівців [2; 4].

Систематизація знань про спілкування здійснювалася за декількома напрямками. Перший з них – розкриття розуміння сутності і змісту спілкування у філософії, психології, філології та педагогіці, як науках, в яких найбільш повно і всебічно вивчають межі цілісної проблеми міжсуб'єктної взаємодії людей.

Другий напрямок систематизації пов'язаний з принципами відбору інформації. Звідси спілкування вивчається у його зв'язку з основними поняттями педагогіки: особистість, діяльність, відносини, саморозвиток, мовна культура. Ці поняття як інтегруючі міждисциплінарні фактори в співвідношенні зі спілкуванням дозволяють актуалізувати його сутнісні характеристики. Ці ж підстави розглядаються як предметна пізнавальна область процесу навчання спілкуванню.

Третій напрямок систематизації матеріалу визначається особливостями професійного спілкування фахівця.

Основними методологічними принципами, що забезпечують ефективне функціонування запропонованого змісту навчання є принципи відповідності змісту навчання спілкуванню вимогам майбутньої професійної діяльності, орієнтації на самостійне дослідження інформації про спілкування, спільну участь педагога та студента у відборі змісту навчання професійного спілкування.

У процесі отримання знань студент повинен розпізнати, глибоко зрозуміти, осмислити інформацію; систематизувати, відібрати істотне, головне і запам'ятати її, відтворити і застосувати отримані знання на практиці. Для цього використовуються дидактичні цикли, що забезпечують поступальний рух інформації, закладеної в кожному інформаційному блоці (філософському, психологічному, філологічному та педагогічному), орієнтовану на майбутню професійну діяльність студента.

Кожен дидактичний цикл як одиниця засвоєння несе фрагмент змісту інформаційного блоку, який ми будемо визначати як етап нової тематичної інформації. Він зумовлює той рівень засвоєння змісту освіти, за яким повинно слідувати нове завдання, нова порція тематичного змісту, новий цикл навчання [9]. Єдність усіх етапів дозволяє представити цілісний зміст кожного інформаційного блоку, що складається з кількох тем-етапів і в підсумку представити ланцюжок тематичних етапів як елементів блоку (яку назвали "просторово-часовою архітектурою"), що слідує один за одним і забезпечують динаміку процесу навчання (рис. 1).

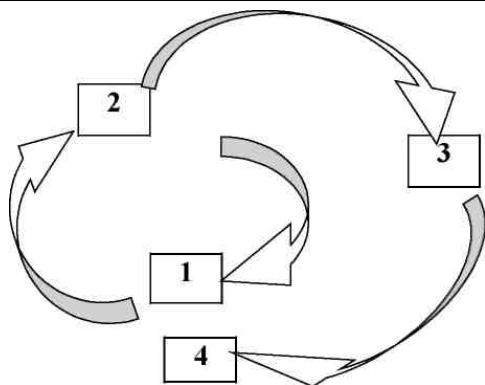


Рис. 1. "Просторово-часова архітектура" – інформаційний блок, що складається з тематичних етапів

Кожен тематичний цикл забезпечує тим самим рух блоків, що можна представити у вигляді спіралі навчання, в якій кожен окремий блок буде її витком (рис. 2), що несе черговий потік інформації.

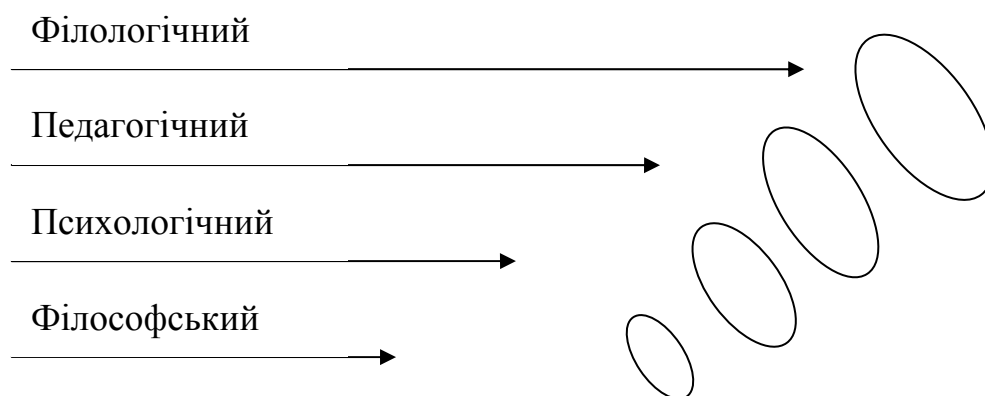


Рис. 2. Рух інформаційних блоків по спіралі навчання

Практика показала, що процес навчання професійному спілкуванню ефективно здійснюється при реалізації навчальної програми, представленої в циклі спецкурсів за роками навчання ("Спілкування в життєдіяльності людини", "Мовленнєва службова культура", "Професійне спілкування в системі спеціальності"). При цьому дослідницька позиція студентів як центральний момент навчання професійному спілкуванню дозволяє з найбільшою повнотою досягти змістовної і процесуальної єдності даного процесу.

Феномен вибіркості вибору способів творчого моделювання та самопроектування спілкування при вирішенні комунікативних ситуацій у процесі професійної діяльності здійснювався на всіх етапах навчання, конструювання і усвідомлення студентами як важливий компонент емоційно-ціннісного ставлення до світу, себе та інших людей. Виникнення ситуації вибору забезпечувалося при включенні студента в активні форми навчання та підкріплювалося відповідним науково-методичним забезпеченням,

орієнтованим на діалог у навчанні студентів професійного спілкування і включає різноманітні види навчально-пізнавальної діяльності [3; 5].

Таким чином, у процесі дослідження нами були виявлені такі закономірності підвищення ефективності процесу навчання професійному спілкуванню, як зростання готовності до вибору способів творчого моделювання та самопроектування спілкування при занятті дослідницькою діяльністю; створення "поля" вибору в системі інформації про спілкування як міжсуб'єктній взаємодії; самостійний відбір студентом змісту освіти на основі порівняльно-порівняльного аналізу особистісної позиції з нормативами спілкування, прийнятими в науці та професійної діяльності; включення спілкування в професіограму фахівця як мети професійного становлення особистості. Запропонована схема навчання студентів університету професійному спілкуванню сприяє розширенню уявлень педагогів про суть даного освітнього процесу та логіці його побудови у вищому навчальному закладі.

Література

1. Андреев И.Д. Теория как форма организации научного знания. – М: Политиздат, 1979. – 303 с.
2. Анпилогова Л.В. Система знаний об общении в содержании образования студентов: Учебное пособие. – Оренбург: "Оренбургская губерния", 2001. – 167 с.
3. Анпилогова Л.В. Теория и практика обучения общению студентов университета. Монография. – Оренбург: ОГУ, 2001. – 262 с.
4. Архангельский С.И. Учебный процесс в высшей школе, его закономерные основы и методы. Учебно-метод. пособие. – М: Высшая школа, 1980. – 368 с.
5. Дидактика средней школы: Некоторые проблемы современной дидактики. Учебное пособие / Под ред. М.Н. Скаткина. – М: Просвещение, 1982. – 319 с.
6. Информационные и коммуникативные технологии в школе //Нар. образование. – 2000. – №7. – С. 35-46.
7. Каган М.С. Мир общения: Проблема межсубъектных отношений. –М.: Политиздат, 1988. – 319 с.
8. Кирьякова А.В. Теория ориентации личности в мире ценностей. Монография. – Оренбург: "Южный У-ал", 1996. – 190 с.
9. Краевский В.В. Методология педагогического исследования: Пособие для педагога-исследователя. Самара: Изд-во СамГПИ, 1994. – 165 с.
10. Образовательные возможности общения в деятельности журналиста: Учебное пособ. для студентов спец. "Журналистика" /Под общ. ред. Л.В. Анпилоговой; Авторы-составители: Л.В. Анпилогова, В.Н. Захаров, И.А. Магеррамов, Т.Н. Тюлюлюкина. – Оренбург: "Вестник Оренбургэнерго", 2000. – 385 с.
11. Сериков В.В. Образование и личность. Теория и практика проектирования педагогических систем. – М.: Издательская корпорация "Логос", 1999. – 272 с.

Ищенко В.

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

УДК 378.22.016.041:5

ТЕОРІЯ І ПРАКТИКА У ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ПРИРОДНИЧИХ ДИСЦИПЛІН ДО САМООСВІТНЬОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

У статті розглядається аспекти реалізації принципу єдності теоретичного і практичного компонентів підготовки майбутнього вчителя природничих дисциплін до самоосвітньої професійної діяльності.

Ключові слова: *самоосвітня діяльність, природничі дисципліни, майбутній учитель, теоретична підготовка, педагогічна практика.*

В статье рассматриваются аспекты реализации принципа единства теоретического и практического компонентов подготовки будущего учителя естественных дисциплин до самообразовательной профессиональной деятельности.

Ключевые слова: *самообразовательная деятельность, естественные дисциплины, будущий учитель, теоретическая подготовка, педагогическая практика.*

In clause the aspects of realization of a principle of unity of theoretical and practical components of preparation of the future teacher of natural disciplines before self-educational professional activity are considered.

Key words: *self-educational activity natural disciplines, future teacher, theoretical preparation, pedagogical practice.*

У сучасних умовах реформування системи освіти України професійна педагогічна підготовка потребує більш тісного зв'язку оновленої методології, теорії, емпіричного знання й практичної педагогічної дійсності. Глобальна демократизація країни, зростання системотвірної ролі людини, її всебічного і гармонійного розвитку в процесі самоосвітньої діяльності і особистісно-професійного становлення сьогодні є потужними ідеями, що рухають уперед педагогічну теорію і практику. Існування людини сьогодні розглядається вченими у тісній взаємодії соціалізації і самовиховання: “як і при яких умовах забезпечити своє власне самовдосконалення, розвиток і реалізацію потенційних можливостей, що закладені в природі людини... яким чином удосконалити природу “в собі” і “для себе”, але також і для “суспільства”, бо живемо в певному соціумі, творимо його, відчуваємо його вплив і відповідальність за нього”, – підкреслює А. Бойко [1]. За єдності теоретичної і практичної підготовки майбутнього фахівця соціалізація досягає свого високого рівня; формується життєва самоактивність студента, відбувається становлення

самосвідомості й добродійної життєвої позиції, виробляється стійке прагнення до самоосвіти й самовдосконалення впродовж життя.

У ході аналізу комплексу теоретичних джерел, соціологічних матеріалів, даних практики в нас встановлено, що складність педагогічного процесу самоосвіти особистості майбутнього вчителя в умовах соціально-економічних трансформацій полягає у подоланні суперечностей стосовно оптимального поєднання матеріальних і духовних потреб та запитів особистості, в детермінації діяльності активністю студента, в забезпеченні органічної єдності свідомості й практичної педагогічної діяльності майбутнього вчителя природничих дисциплін. Сучасна педагогічна теорія вимагає творчого й інноваційно налаштованого вчителя, здатного адекватно власній особистості оцінити й адаптувати до своїх потреб передовий педагогічний досвід чи педагогічну технологію, схильного до побудови педагогічних прогнозів і передбачення наслідків від власних педагогічних дій. Тому реалізація принципу єдності теорії і практики в підготовці майбутнього вчителя природничих дисциплін до самоосвітньої діяльності має забезпечити новий аспект особистісно орієнтованого спрямування: уміння самотійно об'єднувати цілеспрямовану працю з новими досягненнями науки, поєднувати нові практичні досягнення з досвідом роботи, інноваційний теоретичний пошук з практичною експериментальною діяльністю. Вчителю доведеться постійно вдосконалювати власну практичну діяльність, самотійно досліджуючи педагогічну практику, опановуючи нові досягнення науки і передового педагогічного досвіду; майбутній учитель природничих дисциплін має бути теоретично і операційно готовим до побудови власної індивідуально-креативної педагогічної технології.

Аналіз теоретичних джерел засвідчив: сучасні вчені-педагоги підкреслюють, що педагогічна наука й інноваційні практичні надбання вчителя – явища взаємозумовлені. “Виведена з передового досвіду вчителя (його педагогічної технології) узагальнююча думка є тим раціональним зерном, що складає його сутність і нерідко виявляється новою ідеєю, новим науковим знанням, складником педагогічної теорії. Практика стимулює і спрямовує розвиток педагогічної теорії, а її передові технології в досвіді вчителя сприяють піднесенню творчої активності, зародженню новаторства й інноваційних педагогічних ідей, а також слугують зразком творчого і добросовісного ставлення до праці” [1, с. 15]. Підготовка майбутнього вчителя у цьому контексті розглядається як процес цілеспрямованої самоосвітньої діяльності і пошуку тих зерен нового, неповторного в собі, що служитиме особистісним і соціальним професійним цілям і цінностям.

Педагогічна професія, як жодна інша, з огляду на її залежність від індивідуально-особистісних якостей учителя, його вміння постійно

навчатися і удосконалюватися в процесі самоосвіти, вимагає оптимального поєднання практичної і теоретичної підготовки, цілісної системи практичного професійно-педагогічного становлення майбутнього вчителя, яка ґрунтується у першу чергу на самоосвіті. У процесі експериментальної роботи в рамках нашого дослідження теоретичний (змістовий) блок підготовки майбутнього вчителя розглядався як єдність знань: загальних, спеціальних, психологічних, педагогічних, методичних (див. рис. 1).

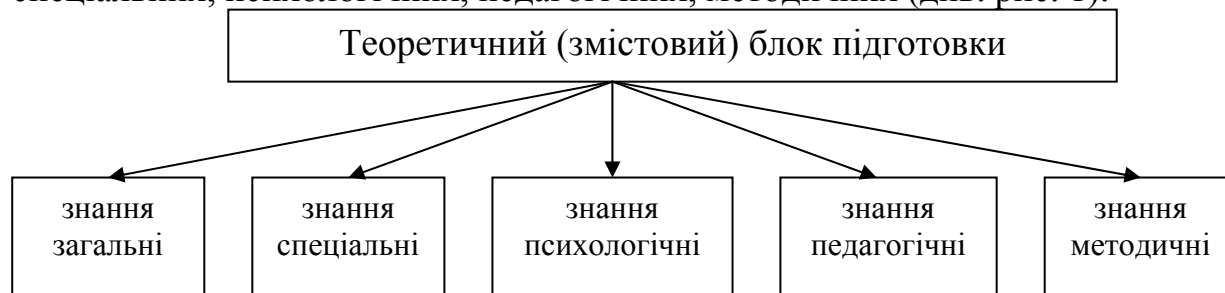


Рис. 1. Схема структури теоретичного (змістового) блоку підготовки майбутнього вчителя природничих дисциплін

У кожному з визначених компонентів знань нами виділявся самоосвітній аспект. Так, до загальних знань відносимо філософію, культурологію, історію України, етику, естетику, основи економіки, політологію та інші навчальні дисциплін, змістовий компонент яких сприяє розумінню сутності людини і людських відносин, розвитку майбутнього вчителя як особистості в контексті всіх багатогранних його зв'язків зі світом і соціумом, готовності студента до об'єктивного осмислення тенденцій різноманітних соціальних, політичних, економічних перетворень.

Ці знання передбачають самостійне опанування студентом комплексу соціальних, філософських, соціологічних, політологічних джерел, знайомство з матеріалами преси, масмедіа тощо. Це формує таку якість, як свідомленість і “начитаність” майбутнього вчителя природничих дисциплін. Знання спеціальні отримуються при вивченні курсів загальної біології та комплексу біологічних дисциплін, дисциплін сільськогосподарського спрямування, хімії і готують у тій галузі науки, в якій буде працювати майбутній учитель природничих дисциплін. Ці знання потребують більш виваженого підходу до вивчення спеціальної літератури, теоретичних джерел. Знання психологічні й педагогічні сприяють підготовці майбутнього вчителя як педагога (історія педагогіки, педагогіка, основи педагогічної майстерності, психологія, вікова психологія, методика виховної та соціальної роботи тощо). Методичні знання готують студента як учителя конкретного предмета чи групи

предметів природничого циклу (у нашому дослідженні – вчителя біології та основ аграрного виробництва).

Технологічним механізмом засвоєння визначеного нами комплексу знань у вищому педагогічному навчальному закладі є самоосвітня робота студента під час лекційного викладу матеріалу. Робота студентів на лекції і над лекцією потребує певних зусиль. Майбутні вчителі мають навчитися не лише слухати, а й сприймати, усвідомлювати зміст знань, виділяти головне під час конспектування, уміти творчо аналізувати матеріал у процесі наступної самостійної роботи з конспектом. У процесі підготовчої до формуючого експерименту роботи нами було виявлено, що 40% студентів другого курсу природничого факультету фактично не вміють самостійно (без диктування викладача) конспектувати матеріал лекції, а ще 28% – неспроможні користуватися власним конспектом.

Ці та інші дані дослідження свідчать: самоорганізація, зорієнтованість на самоосвітню роботу з усвідомлення навчального матеріалу лекцій потребують у студентів перших та других курсів свого розвитку і цілеспрямованого формування керівниками експериментальної роботи – викладачами. А. Кузьмінський, на наш погляд, найбільш вдало визначає алгоритм такої роботи: “По-перше, це ознайомлення студентів з психолого-педагогічними особливостями форм, видів, методів організації навчальної роботи у вищій школі. По-друге, допомога в оволодінні методами і прийомами самостійної навчальної роботи. Це має здійснюватися як на окремих заняттях, так і в процесі читання лекцій, проведення семінарських, лабораторних, практичних занять. По-третє, варто дотримуватися спеціальної методики читання лекцій для студентів-першокурсників у перші два-три місяці навчання щодо структури і темпу, навчаючи студентів прийомів слухання лекцій, запису її змісту. Також на перших етапах доречно проводити не семінари, а просемінари” [4, с. 316]. З дотриманням цих рекомендацій у процесі підготовки до формульованого етапу експерименту в рамках даного дослідження нами було розроблено комплекс пам’яток для студентів I та II курсів природничого факультету “біологія та основи аграрного виробництва” з організації самоосвітньої роботи в різних формах навчальних занять. Було враховано: необхідність самостійного конспектування матеріалу лекцій; організацію самостійної роботи з навчальною книгою, словником, бібліографічним каталогами, комплектування власної бібліотеки тощо.

Вимога забезпечення умов для ефективної самостійної самоосвітньої роботи студента, оволодіння раціональними методами пізнання об’єднує в одну групу такі форми навчання у вузі як лабораторні, практичні заняття і семінари. За даними дослідників [2; 4] час, що витрачається на самостійну роботу студента, становить 75-80% у загальній структурі навчального часу. Нами встановлено, що на самоосвіту студенти витрачають від 15% до 35%

вільного часу. Обов'язковими умовами ефективності самостійної роботи є: точне визначення її мети і завдань; вмотивованість; наявність і знання, студентом методики виконання; визначення термінів, форм і видів контролю; надання своєчасної консультативної допомоги викладачем. Важливо, щоб система завдань, теми рефератів, курсових чи дипломних робіт, методичні рекомендації були розроблені викладачем не лише з урахуванням необхідного обсягу обов'язково засвоєних знань і умінь, а й зважаючи на специфіку особистісно-професійного розвитку кожного майбутнього вчителя природничих дисциплін. Для того, щоб завдання для самоосвітньої роботи були виконаними, необхідно, щоб вони були доступними і зрозумілими для студента, мали елементи новизни, давали можливості оперативного контролю, самоконтролю й коригування. Самоосвітня робота студента має розпочинатися з ретельного вивчення конспектів попередніх лекцій та першоджерел, продовжуватися в ході підготовки до виступу на семінарському чи практичному занятті. Провідною вимогою для студентів – учасників експерименту мало стати те, що виступ на практичному занятті не бажано записувати дослівно, достатньо скласти його картку (як логічну схему), на якій записати потрібні цифри, цитати, конкретні факти, деякі власні думки чи висновки. Це на думку організаторів експериментальної роботи в рамках даного дослідження сприятиме ефективній самоорганізації та виробленню вміння виявляти самостійність під час виступів перед аудиторією, що є важливою складовою педагогічної майстерності майбутнього вчителя природничих дисциплін.

В рамках рівня професійної підготовки випускників педагогічних вищих навчальних закладів, які отримали спеціальності з природничих дисциплін, свідчить, що він часто не відповідає вимогам до фахівців на сучасному етапі. Значна частина студентів не знає принципів і методів фахової діяльності, не прагне до теоретичного обґрунтування своїх дій, не розуміє суті професійності в діяльності за фахом і, як наслідок, не бажає виробити у себе професійно-значущі вміння. Самостійна робота студентів під час різних видів практик – одна із основних умов якісної підготовки майбутніх спеціалістів, їх налаштованості на тривалому самоосвітню діяльність.

Якщо питання планування й організації практик студентів знайшли достатньо чітке втілення у “Положенні про проведення практики студентів вищих навчальних закладів України” (наказ Міністерства освіти України від 08.04.1993 року №93) та методичних рекомендаціях зі складанням програм практики студентів вищих навчальних закладів України (лист Міністерства освіти України від 14.11.1996 року №31-5/97), у фахових методичних розробках з різних видів практик, то самостійна робота студентів під час практики поки що не приведена в будь-яку систему. Нами виявлені недоліки проведення такої роботи у вищому навчальному

закладі з ряду причин: відсутність чітких уявлень про систему самостійної роботи студентів у викладачів (у 41% опитаних); недостатність знань, умінь і навичок у студентів та необхідної кількості засобів для організації самостійної роботи; відсутність правильно організованої роботи зі студентами самостійну роботу викладачі або надмірно регламентують, або зовсім від неї відмовляються (у 32,5% опитаних). Тому в даному дослідженні постає завдання розумно поєднувати керівництво і самостійність. Змістивши акцент в навчальному процесі у бік самостійної роботи і самоосвіти, зустрінемось з тим фактом, що знання студентів будуть більш поверхневими, не всі деталі будуть усвідомленими, але при цьому суттєво зростає самостійність і рівень самоосвіти, що позитивно впливатиме на розвиток майбутнього фахівця.

У зв'язку з тим, що навчальний план різних видів практичної педагогічної підготовки обмежений одним-п'ятьма тижнями, велике значення має правильно організована самоосвітня робота студентів, яка передбачає різні види самостійної пізнавальної діяльності:

- спостереження й аналіз фахової діяльності;
- самостійна робота зі складання перспективних і поточних планів практичних заходів, яка передбачає підбір видів діяльності, що відповідають змісту тієї чи іншої форми заходу;
- підготовча робота над завданнями, включеними у практичну діяльність;
- аналіз розробок практичних заходів і складання анотацій до них;
- вивчення передового досвіду на базі практики;
- проведення фахової роботи у відповідності з видами практичної діяльності на об'єктах практики.

Оптимальною формою організації самостійної роботи студентів у процесі практики є система навчально-виховних і навчально-дослідних завдань [3], які в умовах практики спрямовані на усвідомлення ролі педагогічної теорії у практичній діяльності, на набуття досвіду практичної діяльності, формують прикладні уміння і навички самостійної роботи:

- організовувати самостійну роботу в умовах бази практики;
- вивчати й узагальнювати передовий досвід фахівців, стежить за різними сторонами діяльності навчального закладу, на базі якого проводиться практика [5].

На основі аналізу комплексу теоретичних джерел і даних досвіду з організації підготовки майбутніх учителів природничих дисциплін нами визначено, що оптимальна система навчально-виховних завдань носить на поступово ускладнюваних рівнях пізнавальної самостійності студентів спочатку фронтальний, далі – груповий і, нарешті, індивідуалізований характер. Така самостійна робота для індивіда чи групи студентів поступово включає в творчу діяльність, забезпечує цілісне оволодіння

прикладними знаннями й уміннями, досвідом їх застосування, а також розвиває самостійність, ініціативу, творчу активність та інші професійно-значущі якості особистості, необхідні для ефективної самоосвіти. На цій основі будується навчально-виховна діяльність майбутніх фахівців під час пропедевтичної виробничої або навчальної практики.

Отже, підвищення якості професійної підготовки майбутнього вчителя неможливе без глибокого продумування викладачем і студентом системи самостійної роботи, видів робіт та послідовності їх виконання. В сучасний період практикується виконання таких основних видів робіт: підготовка відповідей на питання з теми чи дисципліни; розв'язування вправ і задач; конспектування; реферування. У вузах студентами виконуються курсові і дипломні роботи, проводяться різні види практик. У більшості випадків вони передбачають репродуктивну діяльність студентів. Така система самостійних робіт не сприяє формуванню базової якості фахівця – прагнення до самоосвіти впродовж життя. Діяльність сучасного фахівця має бути спрямована на вирішення безлічі професійних завдань шляхом застосування останніх досягнень галузевої науки, найбільш ефективних технологій, способів, прийомів і форм організації фахової діяльності. Цим пояснюється підвищений інтерес до використання у професійній підготовці студентів комплексу навчальних та виробничих практик.

Література

1. Бойко А.М. Педагогічна система “методологія – теорія – практика” /А.М.Бойко // Збірник наукових праць Полтавського державного педагогічного університету імені В.Г. Короленка. – Полтава, 2007. – Вип. 5 (57). – С. 5-19. – (Сер. “Педагогічні науки”)
2. Бойко А.М. Оновлена парадигма виховання: шляхи реалізації : підготовка вчителя до формування виховуючи відносин з учнями : навч.-метод. посіб. /А.М.Бойко. – К. : ІЗМН, 1996. – 232 с.
3. Вища освіта в Україні : навч. посіб. / В.Г. Кремень, С.М. Ніколаєнко, М.Ф. Степко та ін. ; за ред. В.Г. Кременя, С.М. Ніколаєнка. — К. : Знання, 2005. – 327 с.
4. Кузьмінський А.І. Педагогіка вищої школи : навч. посіб. /А.І.Кузьмінський. – К. : Знання, 2005. – 486 с.
5. Цина А.Ю. Навчально-виховні завдання з практики як засіб включення студентів у самостійну роботу / Збірник наукових праць Полтавського державного педагогічного університету імені В.Г. Короленка. – Полтава, 2007. – Вип. 5 (57). – С. 227-237. – (Сер. “Педагогічні науки”).

Кривошеєва Г.

кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки Донецького національного університету

УДК 378.17

**КУЛЬТУРА ЗДОРОВ'Я ЯК ПРІОРИТЕТНА ЦІННІСТЬ У
ВИХОВАННІ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ**

У статті розглядається проблема формування культури здоров'я як пріоритетної цінності у вихованні студентської молоді. Враховуються головні перешкоди до зміни способу життя і заходи які їх активно долають і сприяють засвоєнню оздоровчих навичок, підвищенню творчої активності. Визначаються педагогічні умови до формування ціннісного ставлення студентів до здоров'я.

Ключові слова: здоров'я, культура, пріоритетна цінність, культура здоров'я, особистість студента, педагогічні умови, самовдосконалення.

Кривошеєва Г.

кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики Донецкого национального университета

**КУЛЬТУРА ЗДОРОВЬЯ КАК ПРИОРИТЕТНАЯ ЦЕННОСТЬ В
ВОСПИТАНИИ СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЕЖИ**

Статья посвящена исследованию проблемы формирования культуры здоровья студентов университета, решение которой рассматривается как важнейшее условие саморазвития и самосовершенствования личности.

Ключевые слова: здоровье, культура, приоритетная ценность, культура здоровья, личность студента, педагогические условия, самоусовершенствования.

Krivosheyeva G.

Candidate of Pedagogics, an Associate Professor of the department of Pedagogics of Donetsk national university

**A CULTURE OF HEALTH AS PRIORITY VALUE IS IN EDUCATION
OF STUDENT YOUNG PEOPLE**

The article is devoted to the problem of the health culture formation of University students, the solution of which is considered as the most important condition of self-development and self-perfecting of a person.

Key words: health, culture, priority value, culture of health, personality of student, pedagogical terms, self-perfections.

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок з важливим науковими чи практичними завданнями. Суть державної політики України щодо виховання здорової людини зафіксована в Конституції, "Основах законодавства України про охорону здоров'я",

Державних національних програмах "Освіта (Україна ХХІ століття)", "Діти України", Законі України "Про загальну середню освіту". Успішна реалізація цих документів залежить не тільки від фінансових, матеріальних умов, але й від сформованості культури здоров'я кожної людини, її готовності до самооздоровлення.

Тому одним із пріоритетних напрямків реформування освіти є забезпечення у кожному навчально-виховному закладі відповідних умов для навчання і виховання фізично та психічно здорової особистості і, в першу чергу, у вищих навчальних закладах, покликаних формувати культуру здоров'я майбутніх спеціалістів.

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. Для нашого дослідження важливе значення мають наукові роботи прихильників особистісного психологічного підходу до здоров'я: М.Амосова, Г.Апанасенка, О.Блінова, І.Брехмана, В.Горашука, М.Гриньової, О.Дубогай, Г.Жука, В.Колбанова, Г.Максименка, Л.Заплатникова, В.Леві, В.Оржеховської, Ю.Орлова та ін.

Формулювання цілей статті (постановка завдання). Метою статті є визначення умов що сприяють формуванню ціннісного відношення студентів до здоров'я.

Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів. Аналіз стану здоров'я випускників шкіл, що вступають до вузів, свідчить про те, що мало хто з них починає своє студентське життя абсолютно здоровим. За даними Міністерства охорони здоров'я України майже 90 відсотків дітей, учнів, студентів мають відхилення у здоров'ї.

Погіршення стану здоров'я молоді відбувається на фоні вкрай напруженої санітарно-епідемічної ситуації в країні. Зростає захворюваність туберкульозом, СНІДом (синдромом набутого імунodefіциту), ЗПСШ (захворюваннями, що передаються статевим шляхом); поширюється реєстрування осередків особливо небезпечних інфекцій. Такий стан властивий для всіх регіонів України. Але статистика показує, що проблема формування культури здоров'я студентів особливо актуальна для Донецько-Придніпровського регіону, бо великий обсяг викидів шкідливих речовин (81% від загального їх обсягу по Україні) припадає на міста Дніпропетровськ, Донецьк, Горлівку, Єнакієве, Запоріжжя, Макіївку, Маріуполь та ін.

В останні роки активно розвиваються наукові дисципліни, які вивчають та оцінюють здоров'я людини, виявляють способи його зміцнення. Накопичення певної інформації стосовно здоров'я створило

передумови озброєння студентів знаннями та вміннями з самооцінки можливостей свого організму, самооздоровлення. Інтеграція змісту таких наукових знань як психологія, філософія, екологія, медицина, фізичне виховання знайшла свій відбиток у розробці нових курсів. Специфіка навчальної наукової інформації, яка має бути засвоєна студентом, якраз у тому, щоб засвоїти методи вивчення, оцінки свого здоров'я, перевірити їх у своїй практично-оздоровлювальній діяльності, поглибити знання відносно свого організму та організму людини як єдиної саморегулюючої системи.

Процес формування культури здоров'я студентів ґрунтується на сутнісному аналізі культури здоров'я, її критеріях та показниках, а також на вікових психологічних особливостях студентів. Він складається з визначених нами психолого-педагогічних умов, форм, методів і засобів формування культури здоров'я.

У процесі формування культури здоров'я враховуються головні перешкоди до зміни способу життя. У науковій літературі виділяється дві групи таких причин: "градієнт підкріплення" (негайна винагорода чи покарання значно ефективніші, ніж відсрочені) і соціально-економічні фактори (певний спосіб життя підтримується соціальними й культурними умовами, що склалися у мікросередовищі або суспільстві в цілому) [1]. До третьої групи ми відносимо низький рівень культури здоров'я населення в цілому і студентської молоді зокрема.

Ці перешкоди активно долаються цілою низкою заходів [2], які сприяють засвоєнню оздоровчих навичок, підвищенню творчої активності, до самопізнання свого організму, самооцінки його можливостей, до підвищення рівня здоров'я. Вони поділяються на три групи:

- 1) ті, що сприяють формуванню готовності і прагненню до оздоровлення свого організму, до підвищення рівня здоров'я;
- 2) дозволяють виробляти навички самооцінки рівня здоров'я, засвоєння оздоровчих заходів;
- 3) дозволяють підтримати студента у його діяльності, спрямованій на збереження та зміцнення здоров'я.

Перша група факторів обумовлює прийняття рішення по самостійному вивченню організму, оцінці його можливостей і резервів, по виконанню будь-яких дій щодо підтримки й зміцнення здоров'я. До них належить передача студентам інтегрованих знань про організм людини в цілому, індивідуальні особливості, надання першої медичної допомоги, спадкової схильності до захворювань і їх залежності від способу життя, форм поведінки, які сприяють збереженню здоров'я.

Друга група факторів включає в себе уміння, необхідні для виконання дій, націлених на визначення рівня здоров'я і його підвищення. Це уміння: 1) з самооцінки свого здоров'я; 2) з самооздоровлення.

До третьої групи належать фактори підкріплення, заохочення, які студент одержує за виконання певних дій. Ми виділяємо: 1) об'єктивні фактори: позитивна оцінка з боку викладачів, адміністрації університету; схвалення ровесників, родини; поліпшення успішності; 2) суб'єктивні фактори: поліпшення загального стану (зниження втомлюваності, підвищення працездатності і т.ін.), відсутність загострень при наявності хронічних захворювань, зниження захворюваності гострими респіраторними інфекціями, пониження рівня стресу.

Ці групи факторів, які сприяють виробленню активності студентів щодо свого організму, проймають всю систему формування культури здоров'я, тобто враховуються при її цілеспрямованому формуванні.

За допомогою цілеспрямованого формування, яке забезпечує найбільш ефективний педагогічний вплив на особистість студента, може здійснюватися регулятивний вплив на процеси стихійного формування і самоформування культури здоров'я студентів.

Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок у даному напрямку. Проаналізувавши сутність культури здоров'я, її критерії, показники, значення цієї культури у формуванні особистості майбутнього спеціаліста, важливість цілеспрямованого педагогічного впливу на особистість студентів, ми визначили психолого-педагогічні умови формування культури здоров'я студентів, а саме:

1. Координація цілей формування культури здоров'я і вищої освіти в цілому.
2. Постійне спонукання студентів до потреби зміцнення свого здоров'я.
3. Організація самостійної діяльності студентів з питань самооздоровлення, самоосвіти, саморозвитку й самовиховання.
4. Синтез розмаїття наукових знань про здоров'я, способи його зміцнення й формування, а також знань з психології, філософії, медицини, екології, фізичного виховання і, у зв'язку з цим, розробка інтегрованих курсів.
5. Орієнтація навчальних планів і програм інтегрованих курсів на максимальне наближення навчальної роботи студентів до самостійної практичної діяльності з питань самооздоровлення; на формування у майбутніх спеціалістів "настанови" на здоров'я.
6. Формування культури здоров'я з урахуванням визначеного її рівня у кожного студента (індивідуально-диференційована спрямованість

усього комплексу навчально-виховних дій), а також вікових та індивідуальних особливостей студентів.

Особлива увага в процесі формування культури здоров'я повинна приділятися питанням організації самостійної роботи студентів, що є основною формою роботи. Більша частина запропонованих нами завдань передбачає самостійний пошук наукової літератури про здоров'я, її глибокий аналіз, синтез; самостійне поступове вивчення свого організму, оцінювання його резервів, можливостей; самостійну розробку заходів по зміцненню здоров'я. Такий підхід активізує творчі здібності, самостійність студентів, дозволяє сформувати відношення до здоров'я як до цінності.

Література

1. Kok G., De Haes W. Research in health education and promotion / G. Kok, W. De Haes // Hygie. – 1991. – Vol. 10. – № 2. – P. 12 – 15.
2. Green L.W. Health education models / L.W. Green // Behavioral health : A handbook of health enhancement and disease prevention. – New York. – 1984. – P. 160 – 184.

Медведєва І.

- кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри українознавства та гуманітарної освіти Донбаської державної машинобудівної академії

УДК 069.015

СОЦІАЛЬНО-ФУНКЦІОНАЛЬНИЙ АСПЕКТ ДІЯЛЬНОСТІ МУЗЕЇВ ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ У ПРОЦЕСІ ВИХОВАННЯ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ

У статті розкривається соціально-функціональний аспект діяльності музеїв вищих навчальних закладів, а саме: їх роль у формуванні у студентської молоді системи національно-патріотичних, історико-культурних, духовних, громадянських, корпоративних цінностей, розвитку духовної культури, збагачення інтелектуального потенціалу музейними засобами.

Ключові слова: музеї вищих навчальних закладів, соціально-функціональний аспект, науково-дослідна, соціально-виховна, освітня функції, освітньо-виховний потенціал.

Медведева И.

- кандидат педагогических наук, старший преподаватель кафедры украиноведения и гуманитарного образования Донбасской государственной машиностроительной академии

СОЦИАЛЬНО-ФУНКЦИОНАЛЬНЫЙ АСПЕКТ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ МУЗЕЕВ ВЫСШИХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЙ В ПРОЦЕССЕ ВОСПИТАНИЯ СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЕЖИ

Содержание статьи раскрывает социально-функциональный аспект деятельности музеев высших учебных заведений, их роль в формировании у студенческой молодежи системы национально-патриотических, историко-культурных, духовных, гражданских, корпоративных ценностей.

Ключевые слова: музеи высших учебных заведений, социально-функциональный аспект, социально-воспитательная функция.

Medvedeva I.

– of Candidate of Pedagogical Sciences, senior lecturer in Ukrainian studies and arts education Donbass State Engineering Academy

SOCIAL AND FUNCTIONAL ASPECTS OF MUSEUM OF HIGHER EDUCATION IN THE EDUCATING YOUNG STUDENTS

In this article reveals the social and functional aspect of the Museum of higher education institutions, their role in shaping a student's youth system of national-patriotic, historical, cultural, religious, civic, corporate values.

Key words: museums of universities, social-pedagogical activity, social development, social education, system of social-valued orientations.

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок з важливими науковими чи практичними завданнями. Під соціальними функціями музею розуміємо різні види взаємодії музею як соціальної інституції з суспільством, через які музей здійснює своє призначення [1, с. 4]. Науковець Л. Шляхтина зазначає, що у межах культурологічного розуміння соціальні функції музею проявляються у задоволенні духовних потреб людини через спілкування з культурною спадщиною [2, с. 48]. В. Дукельський розглядає систему функцій музею в галузі культури як формування світогляду й системи цінностей, консолідацію й демократизацію суспільства, соціалізацію та розвиток творчої активності особистості, забезпечення історичної спадкоємності, розширення можливостей людського пізнання [3, с.107–116].

Функціональна спрямованість музеїв дозволяє виділити їх оригінальність серед інших культурних та освітніх закладів і організацій.

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. Дослідженню соціально-функціонального аспекту музеїв присвячені наукові праці музеєзнавців: Д. Равиковича, М. Гнедовського, Ю. Піщуліна, О. Ванслової, Н. Івановської, Л. Кіреєвої, Д. Озерової, Д. Шумсутдинової, Л. Шляхтиної та ін. Широкий функціональний діапазон сучасних музеїв обумовлений, перш за все, історико-культурною спадщиною світового музею.

Формулювання цілей статті (постановка завдання) Для організації ефективної соціально-педагогічної діяльності сучасних музеїв ВНЗ набуло важливого значення вдосконалення функціонально-методичної бази:

оновлення змісту, пошук активних форм і методів роботи музеїв із сучасною молоддю відповідно до її культурних запитів та інтересів, замовлень суспільства щодо її соціального виховання. Для вирішення цих завдань було проведено ґрунтовне наукове дослідження соціально-функціонального аспекту діяльності музеїв із метою розширення функціональної бази музеїв ВТНЗ та адаптування до їх роботи активних форм, методів і прийомів.

Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів. Одними із перших функцій на стадії первісного суспільства були біологічна та естетична, які виявлялися у накопиченні й збереженні предметів. Науковці називають це явище природним прагненням людини до оточення себе предметами, які сприяють збудженню естетично-позитивних емоцій. З виникненням прототипів музеїв у країнах Стародавнього Сходу і в Єгипті вперше простежуються культурно-комунікативна та рекреаційно-гедоністична функції дозвілля. Із поширенням християнства в епоху Середньовіччя основними функціями монарших зібрань стали релігійна та самопрезентаційна. Відродження музеїв у епоху Ренесансу характеризується науково-дослідною та освітньою функціями. Створення перших музеїв у закладах освіти в епоху Просвітництва стало підґрунтям для розвитку освітньої функції, а перетворення закритих зібрань у публічні музеї зумовило виникнення просвітницької і репрезентаційної функцій. ХІХ століття, ознаменоване культурним напрямом – Романтизмом, відзначилося виникненням нових музеїв, основними функціями яких стали дослідження, збереження культурних пам'яток національного характеру, а також формування національної свідомості. Науково-технічний прогрес ХІХ століття також залишив свій відбиток на функціональній сфері музеїв. Були створені музеї науки й техніки, що відрізнялися особливою активністю й виконували просвітницьку й науково-дослідницьку функції. Орієнтація на культурний та інтелектуальний розвиток молоді в діяльності музеїв ХХ століття зумовили формування виховної функції, а початок ХХІ століття ознаменувався актуальною потребою у соціально-виховній діяльності музеїв.

Ретроспективний аналіз соціально-функціонального аспекту діяльності музеїв дозволив виділити основні й допоміжні функції. До основних відносяться документування, науково-дослідна, культурно-просвітницька, освітня й виховна (на сучасному етапі соціально-виховна). Серед функцій, які виконують допоміжну роль, визначаються комунікативна, естетична, ґносеолого-аксіологічна, рекреативна, творчорозвивальна. Кожна із соціальних функцій музеїв реалізується через форми, методи, прийоми роботи з відвідувачами й музейними експонатами. Питання розподілу соціальних функцій музеїв на основні та допоміжні є

достатньо умовним. Розвиток суспільства висуває нові вимоги до діяльності музеїв, що робить пріоритетними ті чи інші функції. Проблема розподілу соціальних функцій музеїв стала предметом наукових дискусій і досліджень. Теоретичного обґрунтування це питання набуло у наукових працях Д. Равиковича, Ю. Піщуліна, О. Ванслової, Л. Шляхтиної, С. Сотникової, Т. Юренєвої та інших.

Наукове дослідження проблеми функціонування музеїв дозволило нам визначити характерні особливості кожної із соціальних функцій з метою використання їх у роботі сучасних музеїв ВНЗ. Домінантну роль у соціально-педагогічній діяльності сучасних музеїв ВНЗ виграють науково-дослідна, соціально-виховна й освітня функції.

Історично обумовленою й важливою у роботі музеїв є науково-дослідна функція. Особливість цієї функції полягає в дослідженні музейних предметів. Результати науково-дослідницької діяльності складають основу культурно-просвітницької, освітньої та виховної діяльності музеїв. Музейно-дослідна діяльність є обов'язковою для кожного музею, оскільки результати досліджень визначають рівень науково-фондової, експозиційної, просвітницької, освітньої та виховної діяльності. Пошуку шляхів ефективної роботи музею в напрямку науково-дослідної та науково-просвітницької діяльності присвятили свої наукові праці відомі музеєзнавці ХХ і ХХІ століть: Г. Мезенцева, С. Вольська, В. Коссої, В. Бекетова, Т. Лисенко, Л. Баско, Т. Митрофанова, С. Івлева та інші. Основним завданням науково-дослідної діяльності є збудження у відвідувача (студента) інтересу до пошуку нової інформації, яка б допомагала об'єктивному розумінню історії та сучасності. Разом з тим науково-дослідна діяльність спрямована на створення оптимально-ефективних умов для роботи з музейними предметами. До науково-дослідної (пошукової) діяльності залучаються не тільки працівники музею, а й активні відвідувачі, студенти у музеях ВНЗ. Це сприяє поглибленому вивченню профільної музею галузі науки, підвищенню соціально-культурного рівня відвідувача шляхом розширення доступу до культурних надбань народу, задовольняє пізнавально-культурний попит та духовні потреби людини через спілкування з першоджерелами. До форм роботи з відвідувачами, які відтворюють суто науковий аспект музейної діяльності, відносяться наукові читання, науково-практичні конференції, методичні семінари, палеонтологічні та археологічні експедиції тощо. Такі форми роботи не тільки задовольняють пізнавальні інтереси відвідувачів, а й підвищують престиж музею як науково-дослідницького закладу. У більшості українських сучасних музеїв науково-дослідна діяльність посідає провідне місце серед інших видів робіт, наприклад, Білоцерковський краєзнавчий музей, у якому проводяться щорічні науково-практичні конференції, присвячені видатним датам та подіям в історії України;

Обухівський краєзнавчий музей проводить археологічно-історичні дослідження всіх населених пунктів Обухівщини, що є осередком Трипільської культури. Традиційним для Красноармійського музею стало також проведення наукових конференцій, семінарів, круглих столів. Цікавим є досвід роботи Музею народної архітектури, побуту та дитячої творчості (с. Прелесне, Донецька обл.), де відомий краєзнавець О. Шевченко разом із групою ентузіастів і учнями здійснив цілу низку етнографічних експедицій, під час яких були виявлені пам'ятки народної архітектури та зібрані предмети матеріальної культури. Прикладом організації науково-дослідної діяльності можна назвати Львівський музей історії релігії. З 1987 року при музеї діє стаціонарна Західноподільська археологічна експедиція з вивчення кіммерійського і скіфського періодів в Західній Україні, яку очолив науковець М. Бандрівський.

З моменту популяризації музейних колекцій та їх доступності широким колам народних мас (кінець XIX ст.) поступового розвитку набула виховна функція. До початку XX століття колекціонери й музейні діячі не мали на меті виховання особистості шляхом демонстрації музейних експозицій. Західні музеєзнавці заперечували можливість використання музейних колекцій у освітньо-виховних цілях. Але, попри наукові заперечення, всі музейні колекції носили виховний характер. На початку XX століття вчені помітили, що музейні колекції справляють сильне емоційне враження на відвідувачів, що сприяє формуванню світоглядних позицій щодо історичних і сучасних подій. На основі таких спостережень був зроблений висновок, що музейні колекції є активним засобом виховання особистості. Ця функція була взята на озброєння тоталітарними режимами багатьох країн і перетворилася на інструмент національної пропаганди. Виховна функція музеїв протягом свого розвитку набувала різних назв: політико-, культурно-, ідеологічно-, масово-просвітницька робота, пропагандистська діяльність тощо. Тільки у повоєнні роки (з 50-х років XX століття) з визнанням педагогічних можливостей музеїв та відокремленням музейної педагогіки як окремої галузі науки ця функція набула узагальненої назви – виховна. Підтвердженням цьому є факт організації й проведення у 1977 році Міжнародної конференції з питань виховної й освітньої роботи музеїв, у якій взяло участь 18 країн Європи, Азії, Америки, Африки. З цього моменту виховна функція набула значення провідної й активно використовується в музеях різних за типом і специфікою.

Соціально-економічні, політичні й культурні умови розвитку суспільства на початку XXI століття ставлять нові завдання перед соціальними інституціями щодо виховання учнівської і студентської молоді. Ці завдання полягають у створенні оптимальних умов для соціалізації особистості. „Соціалізація особистості невід'ємна від

соціального середовища. Саме соціальне середовище, зокрема його сфери – політична, соціальна, духовна – формують певні очікування щодо поведінки особистості. Ці очікування перетворюються відповідними соціальними інститутами у цілі, завдання, зміст соціального виховання” [4, с. 28].

Таким чином, сучасне суспільство висуває нові вимоги до діяльності музеїв ВТНЗ – це соціальне виховання студентської молоді. В основі соціального виховання лежить створення музеями ВТНЗ необхідних умов для оволодіння молоддю системою соціально-ціннісних орієнтацій, соціального досвіду, професійної соціалізації. За таких умов особливістю соціально-педагогічної діяльності сучасних музеїв вважається соціальнокультурна, гуманістична й комунікативна спрямованість їх діяльності, неформальна освіта, єдність вимог, повага до студентської молоді, співробітництво, співдружність, співтворчість організаторів музейної діяльності зі студентською молоддю, розширення системи соціальних зв'язків.

Роль сучасних музеїв ВТНЗ у соціальному вихованні студентської молоді полягає у створенні в музейному середовищі сприятливого соціально-психологічного клімату й педагогічних умов для ефективного засвоєння студентами вищих технічних навчальних закладів системи соціальних норм і культурних цінностей (у тому числі корпоративних), вироблених суспільством і збережених музеями; соціального й професійного досвіду, звичаїв і традицій українського народу; активного залучення студентів до соціально-педагогічної діяльності музеїв ВТНЗ шляхом організації низки культурно-корпоративних і соціально-виховних заходів, прискорення інтенсивності соціальної адаптації; пристосування студентів, особливо першокурсників, до нового соціальноосвітнього середовища ВТНЗ, а для іногородніх – залучення до соціальнокультурного середовища міста; підвищення загально-культурного розвитку студентів ВТНЗ для оптимізації стосунків особистості й соціуму, зняття емоційно-психологічної напруги, профілактика девіантної поведінки студентів та попередження конфліктних ситуацій у молодіжному середовищі.

Значення і роль музеїв вищих навчальних закладів у вихованні студентської молоді стало предметом активних наукових дискусій, які висвітлені у працях дослідників таких, як О. Ванслова, І. Бородай, А. Насменчук, Л. Гаїда, І. Книш, Л. Ковальова, М. Фалінський, Н. Писаревська, Л. Катуніна та інші.

Отже, соціально-виховна функція музеїв ВТНЗ на сучасному етапі претендує на домінуючу роль, оскільки є дійсним інструментом у процесі соціального виховання студентської молоді й базовою функцією соціально-педагогічної діяльності вищих технічних навчальних закладів. Форми й методи роботи музеїв ВТНЗ зі студентською молоддю за всіма напрямками

діяльності мають соціально-виховний ефект. Соціально-педагогічна діяльність музеїв ВТНЗ є багатограним і багатofункціональним процесом, ефективність якого залежить від взаємодії всіх соціальних функцій.

На особливу увагу заслуговує освітня функція музеїв. Освітня функція музеїв обумовлюється інформаційними й експресивними властивостями музейних предметів, а також пізнавальним та культурним попитом суспільства. Реалізація освітньої функції здійснюється у двох напрямках – просвітницькому й власне освітньому – через організацію дидактичних форм взаємодії музею із відвідувачем. Інформаційні та експресивні можливості музейної експозиції відкривають широкі перспективи щодо підвищення інтелектуального рівня відвідувачів, розвитку естетичних смаків, соціальної та загальної культури особистості, формування позитивної емоційної сфери. Динаміка освітньої функції пов'язана, перш за все, з новими підходами у взаємодії музею з відвідувачами. Міцним підґрунтям для пошуку нових форм роботи є дослідження особливостей впливу на відвідувачів традиційних форм і методів роботи музею, серед яких виділяються екскурсія, лекція, консультація, музейний семінар, клуб (гурток, студія), конкурс (олімпіада, вікторина), творчі зустрічі, літературний вечір, музейне свято, інтелектуальна гра тощо.

Висновки з даного дослідження, домінантними функціями сучасних музеїв ВТНЗ у ході педагогічного дослідження були визначені: *науково-дослідна*, як така, що служить важливим інструментом збереження й дослідження історії навчального закладу, країни, народу, народних і корпоративних традицій, збагачення культури українського народу, що сприяє формуванню національної свідомості, любові до рідної землі, прищепленню шанобливого ставлення до звичаїв, традицій свого народу, вихованню високої духовної культури особистості; *соціально-виховна*, яка спрямована на соціальне виховання студентської молоді: гармонізацію з соціумом, формування толерантного ставлення до представників різних соціальних, етнічних, конфесійних, політичних, професійних, вікових, культурних груп і об'єднань; формування у неї системи соціальних норм поведінки (міжсоціальних, міжетнічних, міжконфесійних, міжвікових, міжстатевих, міжкультурних, корпоративних) і культурних цінностей (національно-патріотичних, громадянських, морально-етичних, корпоративних тощо), художньо-естетичних смаків; *освітня функція*, що полягає у формуванні системи національно-патріотичних, історико-культурних, духовних, громадянських, корпоративних цінностей у студентської молоді музейними засобами; створення умов для гуманітаризації вищої технічної освіти шляхом формування системи загальнолюдських цінностей, розвитку духовної культури особистості, збагачення інтелектуального потенціалу студентської молоді.

Література

1. Старикова Ю. А. Музееведение / Ю. А. Старикова. – М. : Приор-издат, 2006. – С. - 4.
2. Шляхтина Л. М. Основы музейного дела : теория и практика : учеб. пособ. [для студентов пед. и гуманитар. высш. учеб. заведений] / Людмила Михайловна Шляхтина. – М. : Высш. шк. : ГУП Смол. обл. тип. им. В. И. Смирнова, 2005. – С. - 48.
3. Дукельский В. Ю. Музей и культурно-историческая среда / В. Ю. Дукельский // Музееведение. Проблемы культурной коммуникации в музейной деятельности : сб. науч. тр. – М. : НИИ культуры, 1988.– С. 107–116.
4. Соціальна педагогіка : Підручник. / [за ред. проф. А.Й. Капської.]. – Київ : Центр навчальної літератури, 2003. – С.28.

Назаренко Г.

канд. пед. наук, доцент ХОНМІБО, зав. кафедри методики дошкільної та початкової освіти

**ФОРМУВАННЯ НАУКОВИХ ПОГЛЯДІВ НА СУЧАСНЕ
ВИХОВАННЯ У ПЕДАГОГІВ НА КУРСАХ ПІДВИЩЕННЯ
КВАЛІФІКАЦІЇ**

У статті розглядаються наукові засади сучасного розуміння виховання та нового підходу щодо організації виховної практики які розкриваються у процесі навчання педагогів на курсах підвищення кваліфікації. Акцентується увага на переоцінку та переосмислення ідей попереднього авторитарного дегуманізованого виховання.

Ключові слова: *виховання, вплив, педагогічна взаємодія, гуманістичне виховання*

В статье рассматриваются научные основания современного понимания воспитания и нового подхода относительно организации воспитательной практики, которые раскрываются в процессе обучения педагогов на курсах повышения квалификации. Акцентируется внимание на переоценку и переосмысление идей предыдущего авторитарного дегуманизованного воспитания.

Ключевые слова: *воспитание, влияние, педагогическое взаимодействие, гуманистическое воспитание*

In the article scientific principles of the modern understanding of education and new approach are examined in relation to organization of educator practice, which open up in the process of studies to the teachers on the courses of in-plant training. Attention is accented on an overvalue and rethinking of ideas of previous authoritarian degumanizovannogo education.

Keywords: *education, influence, pedagogical co-operation, humanism education*

Постановка проблеми в загальному вигляді та її зв'язок із важливими науковими чи практичними завданнями. Розробка наукових засад сучасного виховання та нового підходу до організації виховної практики є провідним напрямом національної політики в освіті. Актуальним є переоцінка, переосмислення раніше безперечних ідей попереднього радянського виховання, яке повністю підкорялося б ідеологічним установкам тоталітарного суспільства і мало дегуманізований характер.

Серед завдань, які держава поставила перед освітянською спільнотою, на перший план виступає гуманізація освіти та виховання, тобто виховання гуманної особистості: щирої, людяної, милосердної, працелюбною, з розвиненим почуттям власної гідності.

Повернення до гуманістичних джерел ставить центральною фігурою педагогічної взаємодії дитину. Суб'єкт-суб'єктний характер сучасної педагогічної парадигми, розробка технологій педагогічного процесу сприяли ще більшому взаємозв'язку педагогіки та психології.

Виникла необхідність закласти фундамент нової виховної практики, яка базується на гуманістичних принципах та враховує складові гуманно особистісного підходу до дитини, а саме: збереження психофізичного духовного, морального здоров'я дитини; визнання самоцінності, унікальності кожної особистості; забезпечення позитивного психоемоційного клімату в дитячому колективі та колективі педагогів, формування базису особистісної культури та загальнолюдських цінностей, пристосування навчання та виховання до можливостей дитини, психолого-педагогічної підтримки та педагогіки успіху дитини.

Аналіз останніх досліджень і публікацій, у яких започатковано розв'язання даної проблеми... За довгі роки панування авторитарної педагогіки виховання зводилося до простого впливу педагога на дитину, мета якого – формувати її фізичні, психічні та соціальні якості відповідно до вимог суспільства. Так, до тепер у підручниках з педагогіки виховання трактується як формування особистості або окремих її якостей відповідно до того ідеалу, який задає нам суспільство.

Обґрунтування методологічних засад нової гуманістичної парадигми освіти, яка реально протистоїть традиційній авторитарній парадигмі, досить складне, багатоаспектне завдання, яке на сьогодні недостатньо висвітлене у психолого-педагогічній науці.

Розуміємо, що формування наукових поглядів на сучасне виховання у педагогів на курсах підвищення кваліфікації можливе лише за умови усвідомлення педагогами освітніх завдань, основних тенденцій розвитку сучасної вітчизняної та зарубіжної гуманістичної педагогічної думки.

У законодавчій базі представлені нові виховні засади, які відображають гуманістичні погляди на виховання – виховання розуміється

не як політична, а, перш за все, як культурно-історична цінність. Виховання проголошується як найважливіша складова цілісного процесу освіти; вихованню відводиться пріоритетна роль у процесі соціалізації особистості, а також у розвитку її індивідуальності й самобутності; дитина, її розвиток стають у центрі виховного процесу; суб'єкт-суб'єктні взаємовідносини розглядаються як визначальні в цьому процесі; основними орієнтирами у вихованні стають індивідуальність, особистість, гуманність, демократія, духовність, творчість, самореалізація, національна культура як середовище, що забезпечує духовний і моральний розвиток дитини. Створення умов для виховання таких якостей у підростаючого покоління – глобальна проблема суспільства, сім'ї, школи й самої особистості.

З середини минулого століття активно розвивається виховна модель гуманістичної психології у працях К. Ясперса, К. Роджерса, А. Маслоу та ін., яка надає перевагу саморозвитку, самоактуалізації, унікальності людини в процесі виховання шляхом спеціально створених умов.

Сучасний стан психолого-педагогічної теорії виховання, на його думку, „не дає змоги цілеспрямовано формувати морально розвинену особистість, для якої загальноприйнятні духовні пріоритети набували б глибокого життєвого сенсу і суб'єктивної цінності, виступали б дійовими регуляторами її соціальної поведінки”. Однією з причин такого стану він вважає „некритичне використання досить поверхових, а тому й досить дієво-перетворювальних наукових поглядів, підходів, позицій”.

У педагогічних дослідженнях останніх років можна розрізнити розуміння *виховання* в широкому, соціокультурному і конкретному, практико-орієнтованому сенсі. Єдності поглядів у визначенні поняття виховання немає. На думку І.П.Подласого, *під вихованням* слід розуміти процес *цілеспрямованого* формування особи. Це спеціально організована, керована і контрольована взаємодія вихователів і вихованців, кінцевою своєю метою формування особи, потрібної і корисної суспільству. Процес виховання має двосторонній характер. Його течія відрізняється своєрідністю, оскільки йде в двох напрямках: від вихователя до вихованця (прямий зв'язок) і від вихованця до вихователя (зворотний зв'язок).

Спостерігається протиріччя: з одного боку, зростає потреба суспільства у високогуманних особистостях, з іншого – реальність повсякденного життя – деградація людини.

Аналізуючи ці та інші явища, вчені пов'язують їх із рядом причин, і, в першу чергу, зі станом, якістю освіти та найголовнішою її складовою – вихованням.

Обґрунтування гуманістичного, людиноцентристського підходу до виховання здійснили А.С. Макаренко, В.О. Сухомлинський, А.М. Алексюк, Ш.О. Амонашвілі, Ю.К. Бабанський, В.П. Беспалько,

І.Д. Бех, О.І. Вишневецький, І.А. Зязюн, В.Г. Кремень, І.Ф. Прокопенко, О.Я. Савченко, О.В. Сухомлинська; роль та значення системного підходу в процесі виховання дослідили М.І. Болдирєв, О.А. Дубасенюк, Т.А. Ільїна, В.А. Караковський, О.І. Киричук, М.Ю. Красовицький, Н.В. Кузьміна, Л.І. Новікова, Н.Л. Селіванова; сутність і зміст гуманістичного виховання у позанавчальній діяльності висвітлили В.О. Білоусова, А.П. Вірковський, О.П. Гданська, Г.Я. Жирська, О. В. Столяренко, Г.В. Троцько та ін.

З погляду гуманістичної психології метою виховання є „повноцінно функціонуюча людина”, свідомий, активний соціальний індивід, який „може реалізовувати себе в особистісному рості та самоактуалізації в діяльності та спілкуванні з іншими людьми [1]. З розвитком гуманістичної культури гуманізацію освіти, гуманізацію соціального середовища, виховних відносин і самої особистості пов'язують педагоги шляхи виходу виховання з кризи.

Формування цілей статті... Мета статті полягає у висвітленні наукових засад сучасного розуміння виховання та нового підходу щодо організації виховної практики які розкриваються у процесі навчання педагогів на курсах підвищення кваліфікації. Акцентується увага на переоцінку та переосмислення ідей попереднього авторитарного дегуманізованого виховання.

Виклад основного матеріалу дослідження... У сучасній педагогічній науці до цього часу немає загальноприйнятого визначення виховання. Серед науковців і педагогів-практиків існують різні погляди не тільки на поняття «виховання», але й на його зміст. Так, на думку багатьох дослідників з цих проблем, виховання – це цілеспрямоване *формування* особистості, *управління* процесом формування та розвитку особистості, *підтримка* у самоактуалізації, *створення умов* (для самоактуалізації чи для формування і розвитку особистості) тощо. Розроблена значна кількість концепцій виховання, які охоплюють широкий спектр соціокультурних завдань. В основі кожної з них – різні уявлення про природу людини, які визначають зміст і методи виховання дітей.

Більшість педагогів і психологів ще й досі вважають виховний вплив «одиноцею виховного процесу, процесу взаємодії двох активних суб'єктів (педагога і учня)», розуміють взаємодію як процес безпосереднього або опосередкованого впливу об'єктів (суб'єктів) один на одного.

Сучасний тлумачний словник української мови дає таке визначення слова «вплив» – це здатність вносити певні зміни, втручатися у розвиток чогось, когось, хід подій та інше.

У психології *вплив* – це процес і результат зміни однією людиною поведінки, установок, намірів, уявлень, оцінок людини у ході взаємодії з нею.

У навчальних посібниках по педагогіці минулих років було розповсюджено визначення виховання, за яким дитина є об'єктом впливу, коли активність, ініціатива педагога подавляє самостійність особистості, коли учневі відводиться роль безмовного виконавця ролі педагога. Поняття «виховний вплив» – з погляду зору сучасної психології – це процес організації спільної активності вихователя й вихованців та здійснення їх цілеспрямованих дій», які мають зміну психологічних характеристик об'єктів виховного впливу, а також перебудову поведінки останніх.

Кінцевим результатом виховного впливу є зміна потреб, цінностей, рис характеру, перебудова поведінки дитини відповідно до вимог суспільства. Часто дорослі намагаються зробити свій досвід, погляди, переконання, принципи, стилі поведінки надбанням дитини. Розуміння виховання як цілеспрямованого впливу відводить дитині другорядну, пасивну роль, робить її байдужою, безініціативною. Та хіба дитина, як жива істота, не впливає на дорослих?

На думку М. Красовицького, під вихованням слід розуміти і самостійне прагнення дитини зрозуміти і виразити себе як особистість, зробити власний вибір [3].

Активний однобокий вплив того, хто навчає, притаманний авторитарній педагогіці, сьогодні витісняється взаємодією, в основу якої покладено спільну діяльність суб'єктів навчального процесу. Той факт, що кожний з означуваних суб'єктів має свої самостійні цілі діяльності, не заважає впливові суб'єктів один на одного і утворенню зв'язків між ними. Вітчизняні науковці, розглядаючи питання про педагогічну взаємодію, вбачають цілі педагога, діяльність якого спрямована на те, щоб навчати, у підготовці педагогічного процесу (діагностика учнів, вибір типу педагогічного впливу, планування і організація навчальної діяльності учня) та його здійсненні (формування мотивації дії, управління навчальною діяльністю учня). Відповідно цілями учня є виконання необхідних дій з об'єктами, які опановують, та керівництво своєю навчальною діяльністю, її саморегулювання. Проаналізувавши цілі суб'єктів навчального процесу, українська дослідниця О.П. Рудницька виокремила *три види педагогічної взаємодії*: того, хто навчає, із об'єктом вивчення; того, хто навчає, із тим, хто навчається; того, хто навчається, із об'єктом вивчення, – виходячи з яких вона зробили важливий для практики педагогічної взаємодії висновок: центром педагогічного процесу є взаємодія учня з навчальним матеріалом, яку забезпечує і регулює педагог.

Ми схилиємося до думки багатьох учених щодо сучасного розуміння виховання як *взаємодії*. Сучасні педагоги намагаються зруйнувати практику, коли виховання зводиться до простого впливу педагога на учня, вихователя – на вихованця, коли ініціатива педагога подавляє активність

особистості учня, відводячи йому роль безмовного виконавця волі вчителя. Слово «взаємодія» – взаємозв'язок між предметами в дії, їх взаємовплив; чиясь погоджена дія, взаємодопомога.

Перед освітою постали надзвичайно важливі завдання, пов'язані зі становленням нової системи виховання, стрижнем якої має бути гуманна взаємодія між усіма учасниками педагогічного процесу.

Розробкою дослідження проблем взаємодії у навчальному процесі займалися вчені У. Джеймс, Дж. Каунас, А.М. Бойко, М.Г. Вієвська, В.К.Калітенко. Аналіз наукової літератури свідчить, що поряд з теоретичними розробками педагогічної взаємодії невирішеними є аспекти даної проблеми, які розглядають ознаки взаємодії, зорієнтованої на особистісно орієнтовану модель.

Значно рідше виховання розуміється як педагогічна взаємодія.

У психолого-педагогічній літературі термін «педагогічна взаємодія» трактується неоднозначно. У філософських працях (А.А. Бодальов, Л.Б.Буєва, Б.Ф. Ломов, Б. Д. Паригін) взаємодія розглядається як впливовість різних об'єктів один на одного, їх взаємообумовленість, зміна етапу, взаємоперехід.

Взаємодія як філософська категорія означає процеси взаємовпливу різних об'єктів, їх взаємозв'язок, взаємообумовленість, взаємоперехід, а також породження одним об'єктом іншого [9]. Звідси взаємодія передбачає якою мірою рівнозначний взаємовплив об'єктів один на одного й зумовлює рівномірний їх розвиток. У психології застосовується термін «міжособова взаємодія», тобто, сукупність зв'язків та взаємовпливів людей у процесі їх сумісної діяльності. При цьому міжособова взаємодія розуміється як послідовно розгорнуті в часі реакції людей на дії один одного.

Виокремлюють два основних види міжособистісної взаємодії: співпрацю та суперництво.

На думку О.Л. Кононко, під педагогічною взаємодією слід розуміти співпрацю, педагогічне партнерство, комунікацію дорослого й дитини під час педагогічного процесу, вплив один на одного, а не лише педагога на дитину, взаємну підтримку і допомогу. «Взаємодія – це процес створення дорослими оптимальних умов для реалізації дитиною свого природного потенціалу та самої себе» [2].

Таким чином, учені пов'язують педагогічну взаємодію з творчим процесом учителя, ототожнюючи її з поняттями «співтворчість» та «співпраця». Практичне втілення позицій співпраці знайшло своє відображення у дослідженнях Л.І.Айдарової; А.В. Петровського, А.К.Макарова та інших. Науковці відзначають, що співпраця має певні відмінності від спеціально організованої системи активної взаємодії суб'єктів. Крім того, поняття «педагогічна взаємодія», «співтворчість», та «співпраця» розрізняються за характером пізнавальної діяльності. Так, для

співтворчості обов'язковим є творчий підхід, нестандартне рішення – творча діяльність, а для співпраці – спільна діяльність, спрямована на досягнення спільної мети, партнерство, взаємовідповідальність та інше. Ми розглядаємо співпрацю як спільну діяльність педагога і учнів, спрямовану на досягнення загальної мети, яка базується на принципах партнерства, взаємодопомоги, співробітництва. Співтворчість включає в себе творчу діяльність, за якої вчитель і учень виступають рівноправними суб'єктами діяльності.

У психологічному словнику А. В. Петровського дається більш широке визначення поняття взаємодії як багатоаспектного явища форми спілкування, основними ознаками якої є: *предметність, ситуативність, рефлексивна багатозначущість* та ін. Науковці відокремлюють два основних види міжособистісної взаємодії: співпрацю та суперництво.

Для педагогічної науки взаємодія має універсальне значення – “виражає взаємний причинно-наслідковий зв'язок усіх структурних рівнів матеріальних систем, спосіб їх існування, форми руху та матеріальну єдність світу” [8]. Заслуговує на увагу підхід до цієї проблеми О. В. Киричука, який розглядає взаємодію, розвиток і реалізація якої базується на знаннях про загальні та індивідуальні закономірності прояву та розвитку індивідуальності, а також психіки всіх учасників педагогічного процесу.

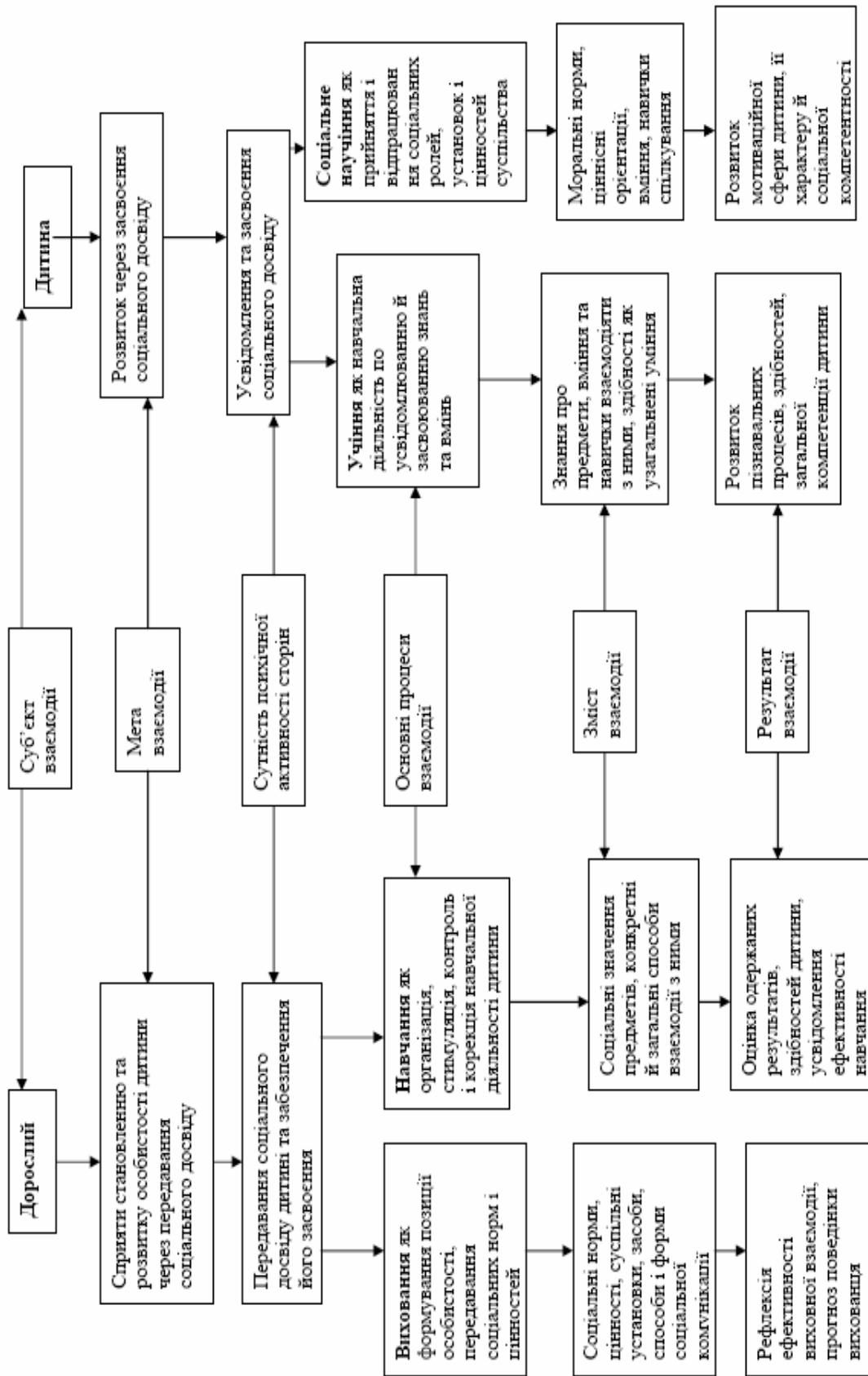
Гуманістичний підхід до розуміння сутності взаємодії як процесу обміну ідеями, інтересами тощо, формування настанов, засвоєння соціально-історичного досвіду накреслив Б. Ломов. За ним, взаємодія є не система переможених дій, впливів кожного з учасників педагогічного процесу, які розвиваються паралельно (симетрично), а саме взаємна дія суб'єктів як партнерів [5]. На його думку, взаємодію (інтерацію) слід трактувати не як зміст чи продукт, а як її соціальну організацію.

Такої думки дотримується М. Туленков, який вважає, що взаємодія завжди є соціальною за своїм характером, незалежно від того, у якій сфері життєдіяльності суспільства вона відбувається, оскільки виражає зв'язки між індивідами і групами людей. Ці зв'язки опосередковані цілями, які кожна з сторін прагне досягти. О. І. Власова трактує педагогічну взаємодію як процес спрямованої соціалізації дитини. (див. рис. 1).

У процесі взаємодії між членами групи, колективу можлива стійка структурованість їх у відносинах, взаєминах, меті, цінностях, норм поведінки та ін., що характеризують цю групу як стійку структуру.

При цьому педагог створює психологічну атмосферу співпраці, підсилюючи взаємодію в системі «педагог-діти-діти» – активізує емоційний фактор (самопочуття, співпереживання), захоплює й об'єднує всіх учасників навчального процесу спільною пошуковою діяльністю, викликає інтерес до проблеми тощо.

Педагогічна взаємодія як процес соціалізації дитини



У словнику з педагогіки *педагогічна взаємодія* – це випадковий чи передбачений, частковий або публічний, тривалий або короткочасний, вербальний або невербальний особистісний контакт вихователя і вихованця, який передбачає взаємні зміни їх поведінки, діяльності, відносин, установок. Педагогічна взаємодія може виявлятися у вигляді співробітництва, коли обидві сторони досягають взаємної згоди і солідарності в досягненні цілей сумісної діяльності і шляхів її досягнення, а також у вигляді суперництва, коли успіхи одних учасників сумісної діяльності стимулюють або гальмують більш продуктивну і цілеспрямовану діяльність інших її учасників. Гуманістично-орієнтований педагогічний процес може бути тільки процесом педагогічної взаємодії суб'єктів, коли вони виступають як рівноправні, в міру своїх знань і можливостей, партнери.

Так, на думку В. Сквірського, педагогічна взаємодія реалізується у процесі спілкування, в ході комунікації всіх учасників навчального процесу, а тому він вважає, що педагогічну взаємодію можна розглядати як спілкування в широкому значенні цього поняття.

В.А. Кан-Келік та М.Д. Нікандров розуміють педагогічне спілкування як соціально-педагогічну взаємодію, яка, з одного боку, розуміється ними як механізм спілкування, а з іншого – як процес співпраці.

Педагогічна взаємодія на засадах гуманістичної педагогіки передбачає переважно діалогічну форму, що сприяє особистісному розвитку школяра.

Таблиця 1

Вплив форм педагогічної взаємодії на особистісний розвиток школяра.

Діагностичні критерії	Форма педагогічної взаємодії	
	Монолог	Діалог
Розподіл пропозицій	Учитель – суб'єкт, учень – об'єкт	Учитель – суб'єкт, учень – суб'єкт
Основні способи подачі навчального матеріалу	Пасивні: <ul style="list-style-type: none"> • розповідь; • лекція 	Активні: <ul style="list-style-type: none"> • бесіда, дискусія; • практикум; • рольова гра
Особливості пізнавальної діяльності	<ul style="list-style-type: none"> • заучування, відтворення; • стереотипність мислення і орієнтація на позиції іншого 	<ul style="list-style-type: none"> • критичне переосмислення, збагачення досвіду, його творче використання;

		<ul style="list-style-type: none"> • самостійність мислення, самоусвідомлення
Формування особистісних якостей	<ul style="list-style-type: none"> • недостатня критичність; • утруднений саморозвиток; • невпевненість у своїх силах, втрата «Я», відчуття самотності; • спрямованість на себе, неповна самореалізація; • домінування особистісних потреб 	<ul style="list-style-type: none"> • рефлексія (самоаналіз); • вільний саморозвиток; впевненість у своїх можливостях; • спрямованість на інших, на справу; самостійність як наслідок реалізації; • пріоритет духовних цінностей

Слід зазначити, що педагогічна взаємодія є умовою ефективності педагогічного процесу взагалі (М.А. Данилов). Сутність педагогічного процесу, на його думку, полягає в передачі соціального досвіду педагогами учням за допомогою їх взаємодії. Заслуговує на увагу підхід М.А. Данилова щодо сутності педагогічного процесу, який полягає у передачі соціального досвіду педагогами учням за допомогою їх взаємодії, тобто як умови ефективності педагогічного процесу взагалі.

Таким чином, взаємодія – складний динамічний процес, зміст якого включає: обмін інформацією, особистісний розвиток учня і вчителя, організацію творчої діяльності, в якій педагог і учні виступають рівноправними суб'єктами цієї діяльності, рефлексію (позитивна зворотна реакція) та ін.

Крім того, взаємодія буває у вигляді співробітництва, коли досягається взаємна згода і солідарність у розумінні мети спільної діяльності, шляхів її досягнення, і у вигляді суперництва, коли успіхи одних стимулюють чи гальмують більш продуктивну й цілеспрямовану діяльність інших учасників спільної діяльності. Гуманно орієнтований педагогічний процес може бути тільки процесом педагогічної взаємодії вихователя й вихованця, де обидва виступають як партнери спільної діяльності.

Розуміння виховання як взаємодії педагога з дитиною в процесі спільної діяльності, спрямованої на розвиток у вихованців кращих духовно-моральних рис людини, – вимога нової освітньої парадигми. При цьому виховання повинно сприяти, у першу чергу, розвитку людської індивідуальності, яка склалася задовго до впливу спеціально організованого виховання. Педагогічна взаємодія щодо накопичення суспільного досвіду повинна будуватися не за рахунок витіснення індивідуального, а шляхом взаємоузгодження досвіду дорослих та

використання всього того, що надбала дитина у своєму власному житті і діяльності.

На думку багатьох учених, основними характеристиками педагогічної взаємодії є взаєморозуміння, взаємопізнання, взаємовідносини, взаємні дії, взаємовплив. Розглянемо їх. *Розуміти* дитину означає «здатність досягати сутності дій і вчинків вихованця, уміння поглянути на світ очима дитини». *Визнавати* дитину – поважно ставитися до прав дитини, позитивна оцінка її унікальності і неповторності. Слово «визнавати» означає вважати дійсним, законним, погоджуватися з чимось. *Прийняття* дитини – позитивне ставлення до дитини, її індивідуальних особливостей, незалежно від того, високих чи низьких показників вона досягла.

Розглядаючи педагогічну взаємодію у виховному процесі, Т.І.Поніманська, І.М. Дичківська відмічають, що – це взаємна активність, співробітництво дитини і дорослого.

Саме про виховання як багатогранний процес постійного духовного збагачення і оновлення тих, хто виховується, і тих, хто виховує, мріяв вітчизняний педагог-гуманіст В.О. Сухомлинський.

Така взаємодія педагогів щодо розв'язання проблем здоров'я, добробуту, успішності, вихованості сприяє природному становленню особистості кожної дитини й передбачає власну активність дитини, включення її у навчально-виховний процес як суб'єкта і співавтора. Сучасне розуміння виховання, як зазначають Н.В. Бордовська, А.О. Реан, полягає в такій взаємодії, коли вихователь навмисне прагне вплинути на виховання: «Ким людина як людина може і повинна бути?» (К.Д. Ушинський).

Такої думки дотримується російський дослідник проблем виховання І.П.Подласий, який вказує, що виховання – це «сама ефективна взаємодія (співробітництво) вихователів і вихованців, направлена на досягнення мети».

Висновки... Зважаючи на вище зазначене, ми розуміємо виховання як педагогічну взаємодію, яка ґрунтується на вірі, підтримці, наданні дитині можливостей самореалізуватися, саморозвиватися, зробити власний вибір. З.Н.Курянд визначає, що «процес виховання – це закономірна, послідовна, неперервна зміна моментів розвитку взаємодіючих суб'єктів. Основним системоутворюючим елементом цього процесу виступає педагогічна взаємодія» [4]. Реформування вітчизняної освіти відбувається на засадах гуманістичної психології та педагогіки.

Повернення до гуманістичних джерел ставить центральною фігурою педагогічної взаємодії дитину. Суб'єкт-суб'єктний характер сучасної педагогічної парадигми, розробка технологій педагогічного процесу сприяли ще більшому взаємозв'язку педагогіки та психології.

Таким чином, в умовах реформування змісту освіти на принципі гуманізму, допомога педагогам в оволодінні сучасними педагогічними технологіями й моделями виховання, усвідомлення ними гуманного ставлення до дитини – одне із пріоритетних завдання в системі підвищення кваліфікації педагогів.

Література

1. Власова О.І. Педагогічна психологія. / О.І. Власова // Навч. посібник. – К.: Либідь, 2005. – 400 с.
2. Кононко О.Л. Виховання як педагогічна взаємодія / О.Л. Кононко // Дитина у кризовому соціумі: як її розуміти і виховувати / Упоряд. Л.Шелестова. – К.: Ред. загальнопед. газ., 2004. – 128 с.
3. Красовицький М. Людина – мета, а не засіб / М. Красовицький // Виховання в школі / Упоряд. В. Варава, В. Зоц. – К.: Ред. загальнопед. газ., 2003. – С. 5 – 17.
4. Курянд З.Н. Сутність процесу виховання. У кн.: Лекції з педагогіки: Навч. посібник. – Одеса: Південноукраїнський держ.пед.інст. ім.К.Д.Ушинського, 1999. – 192 с.
5. Ломов Б.Ф. Психологические процессы и общение / Б.Ф. Ломов // Методологические социальной психологии. – М.: Наука, 1975. – С. 105 – 123.
6. Назаренко Г.І. Виховуємо Людину. Гуманно-особистісний підхід. / Ганна Іванівна Назаренко // Навчальний посібник для студентів середніх, вищих навчальних закладів. – Х.: Скорпіон, 2010. – 160 с.
7. Назаренко Г.І. Рoste Людина: гуманно особистісний підхід / Ганна Іванівна Назаренко // Навч. посіб. для студентів вищих навч. закл. – Х.: Скорпіон, 2006. – 140 с.
8. Сухомлинська О.В. Сучасні цінності у вихованні проблеми, перспективи / О.В. Сухомлинська // Шлях освіти № 2. 1996 р. С. 24 – 27.
9. Туленков М. Організаційна взаємодія як предметна сфера соціології управління / М. Туленков // Соц. психологія. – 2007. – № 1. – С. 12 – 25.

Названова О.

- асистент кафедри гуманітарних наук Філії РВНЗ «Кримський гуманітарний університет» (Армянськ)

УДК 37:001.4

АНАЛІЗ ПОНЯТТЯ «ВОЛОНТЕРСЬКА ДІЯЛЬНІСТЬ» У НАУКОВІЙ ЛІТЕРАТУРІ

У статті автором розглянуто сутність поняття «волонтерська діяльність» у науковій літературі, обґрунтовано необхідність підготовки майбутніх соціальних педагогів до організації волонтерської діяльності зі старшокласниками загальноосвітніх шкіл.

Ключові слова: *соціальний педагог, волонтерська діяльність.*

Названова О.

- ассистент кафедры гуманитарных наук Филиала РВУЗ «Крымский гуманитарный университет» (Армянск)

АНАЛИЗ ПОНЯТИЯ «ВОЛОНТЕРСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ» В НАУЧНОЙ ЛИТЕРАТУРЕ

В статье автором рассмотрена сущность понятия «волонтерская деятельность» в научной литературе, обоснована необходимость подготовки будущих социальных педагогов к организации волонтерской деятельности со старшеклассниками общеобразовательных школ.

Ключевые слова: *социальный педагог, волонтерская деятельность.*

Nazvanova O.

- the assistant of humanities department of the branch of "Crimean humanitarian university"

THE ANALYSIS OF CONCEPT OF VOLUNTEER ACTIVITY IN THE SCIENTIFIC LITERATURE

In the article the author examines the essence of concept of "volunteer activity" in the scientific literature; the necessity of preparation of future social teachers to volunteer activity with senior pupils of secondary schools is grounded.

Key words: *social teacher, volunteer activities.*

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок з важливим науковими чи практичними завданнями. Підготовка соціальних педагогів у вищих навчальних закладах України розпочалась порівняно недавно. Важливою проблемою для теорії і практики педагогічної науки є завдання вдосконалення моделі підготовки фахівців цього напрямку. Особливої актуальності у цьому контексті набуває питання щодо підготовки майбутніх фахівців до організації волонтерської роботи з учнями загальноосвітніх навчальних закладів.

На сьогодні, шкільні соціальні педагоги не мають знань щодо форм й методів волонтерської роботи з учнями. Вони, в силу недостатньої обізнаності й підготовленості, не готують учнів до безкорисної допомоги тим, хто її потребує. Але дітей та підлітків потрібно ще в шкільному віці привчати до добродійної та волонтерської роботи. Наприклад, у США обов'язковим для учнів є виконання щотижневої волонтерської роботи, яка окремими годинами включена до їхнього навчального навантаження. В українському суспільстві також є багато проблем, у розв'язанні яких могли б приймати участь й школярі. Саме тому виникла потреба підготовки майбутніх фахівців до організації волонтерської роботи з учнями загальноосвітніх навчальних 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. Наукові доробки філософів, істориків (М. Аркас, М. Грушевський, Ю. Хорунжий, Д. Яворницький та ін.) свідчать, що благодійництво та меценатство в Україні мають власну історію, традиції й особливості. У цьому контексті найпоширенішим феноменом благодійності, доброчинності є волонтерство, початок розвитку якого припадає на ХІХ століття.

Вагомий внесок у становлення теорії волонтерства, розробку його теоретичних та методологічних засад зроблено українськими (О. Безпалько, З. Бондаренко, Р. Вайнола, І. Зверева, Н. Заверико, А. Капська, Г. Лактіонова, Т. Лях, Л. Міщик, І. Мигович, С. Пальчевський, В. Петрович, Ю. Поліщук, А. Рижанова, М. Тименко), російськими (І. Айнутдинова, О. Акімова, Л. Вандишева, В. Пестрикова) й іншими зарубіжними (Р. Лінч, С. Маккарлі (США), Л. Питка, С. Матерна (Польща) дослідниками, які визначили сутність, ознаки, особливості, напрями та принципи волонтерської роботи.

Тема доброчинності та волонтерства ґрунтовніше розкрита в дисертаціях російських науковців Я. Лятюшина, В. Митрофаненка, О. Митрохіної, О. Морова, Г. Оленіної. Аналіз багаторічного досвіду волонтерства подано у роботах зарубіжних авторів, зокрема Г. Каскеллі, Р. Кроу, Б. Левайн, Р. Лінча, С. Маккарлі, М. Мерріл, К. Навартнам, М. Нуланд.

Аналіз літературних джерел, результатів наукових досліджень і практики соціально-педагогічної діяльності дав змогу виокремити суперечності між: потребою суспільства у розвитку волонтерства та відсутністю цілісної теорії його організації, відповідного технологічного і нормативно-правового забезпечення; вимогами до змісту соціально-педагогічної діяльності волонтерів та системою їхньої підготовки до реалізації різних напрямів такої діяльності.

Саме тому виникає потреба уточнення сутності поняття «волонтерська діяльність» в контексті соціально-педагогічної діяльності та удосконалення змісту підготовки майбутніх соціальних педагогів до здійснення волонтерської роботи з учнями старших класів загальноосвітніх шкіл.

Формулювання цілей статті (постановка завдання). На основі аналізу наукової літератури робимо спробу уточнити сутність поняття «волонтерська діяльність» в контексті підготовки майбутніх соціальних педагогів до роботи зі старшокласниками загальноосвітніх шкіл.

Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів. Важливість та потребу волонтерської праці в останнє десятиріччя визнано й в Україні, що підтвердилось у законодавчих документах. Так, у Законі України «Про соціальні послуги» зазначено, що волонтер – особа, яка добровільно

здійснює благодійну, неприбуткову та вмотивовану діяльність, що має суспільно-корисний характер, а волонтерська робота визначається як будь-яка соціальна, суспільно корисна, систематична і вмотивована неприбуткова діяльність фізичних та юридичних осіб, що проводиться шляхом виконання робіт, надання послуг громадянам, організаціям і суспільству загалом. У документі відзначено, що «не є волонтерською соціальною, суспільно корисною і вмотивованою неприбутковою діяльністю, що має одноразовий чи випадковий характер або проводиться на підставі родинних чи дружніх стосунків» [4]. Ця теза викликала неоднозначне трактування як в теорії, так і на практиці.

Відповідно до Загальної декларації волонтерів, яку прийнято на XI Конгресі Міжнародної асоціації волонтерів 14 вересня 1990 року в Парижі, волонтерство – добровільна, активна, спільна або особиста участь громадянина в житті людських спільнот для реалізації його основних людських потреб та покращення якості життя, економічного і соціального розвитку (за [3, с. 5]). Воно сприяє поліпшенню якості життя, особистому процвітанню та поглибленню солідарності, реалізації основних потреб на шляху створення справедливого й мирного суспільства, більш збалансованому економічному й соціальному розвитку, створенню нових робочих місць та професій.

Сьогодні феномен волонтерства трактують як форму громадянської участі в суспільно корисних справах, спосіб колективної взаємодії й ефективний механізм розв'язання актуальних соціально-педагогічних проблем [1]; як «діяльність, яка є непримусовою; ґрунтується на прагненні допомогти; як справа, зроблена без попередньої думки про фінансову винагороду; як робота, а не гра» (С. Маккарлі, Р. Лінч [7, с. 152]); як добровільний вибір діяльності, який відображає особисті погляди й позиції; активну долю громадянина в суспільному житті, що виражається, зазвичай, у спільній діяльності в межах різного роду асоціацій, сприяє покращенню якості життя, особистому процвітанню та поглибленню солідарності, реалізації основних потреб на шляху утвердження справедливішого й мирного суспільства, більш збалансованому економічному та соціальному розвитку, створенню нових робочих місць і професій, а також як національну ідею – ідею милосердя та добродійності [9, с. 62], ресурс філантропії – «людинолюбства, добродійності, благодійної діяльності, соціальної підтримки, заступництва й захисту знедолених громадян через милосердя» [10, с. 216].

Волонтерами називають громадян, які здійснюють благодійну діяльність у формі безоплатної праці в інтересах благоотримувача, у тому числі в інтересах благодійної організації [2, с. 83]; людину, яка вільно, не маючи якихось корисливих цілей, займається діяльністю на користь суспільства [8, с. 128]; людину, яка добровільно надає безоплатну

соціальну допомогу та послуги інвалідам, хворим, особам і соціальним групам, що опинилися у складній життєвій ситуації [11, с. 38]; здійснює свідому, добровільну діяльність на благо інших [12, с. 23].

В українській, російській мовах є кілька понять, еквівалентних англійському слову *Volunteering* – добровільна діяльність, суспільно корисна робота, громадянська активність [5, с. 45]. Але доцільніше дотримуватися терміна «волонтер», прийнятого більшістю країн. Такої ж думки дотримуються науковці, які акцентують увагу на синонімічності понять «волонтерська робота» та «добровольча робота» (І. Айнутдинова, О. Акімова, Л. Вандишева, І. Зверева, Л. Міщик, І. Мигович, С. Пальчевський, В. Пестрикова, Ю. Хорунжий), трактуючи її як «доброчинну діяльність, що здійснюється фізичними особами на засадах неприбутковості, без заробітної платні та просування по службі, заради добробуту та процвітання спільнот і суспільства загалом; гуманістичну діяльність, спрямовану на соціальну допомогу певним верствам населення, розвиток добробуту та процвітання суспільства», що не вимагає матеріальної винагороди та ґрунтується на потребі реалізації цінностей.

Дослідники (О. Акімова, В. Бочарова, В. Воронов, Б. Вульф, О. Главник, Т. Дружченко, Н. Івченко, Р. Ларсен, В. Петрович, Ю. Поліщук, Н. Романова, Д. Хепурт та ін.) тлумачать волонтерську діяльність як добровільчу діяльність, засновану на ідеях безкорисливого служіння гуманним ідеалам людства, без мети отримання прибутку, одержання оплати або кар'єрного зросту; отримання всебічного задоволення особистих і соціальних потреб шляхом надання допомоги іншим людям.

О. Безпалько, Н. Заверико, І. Зверева, Т. Лях та ін. трактують волонтерську діяльність як основу функціонування громадських організацій, територіальних громад, форму громадянської активності населення; Л. Артюшкіна, Ю. Мацкевич, А. Мороз, А. Поляничко, Л. Радченко, Б. Сіррі – як мало спеціалізовану допомогу у різних сферах діяльності; З. Бондаренко, В. Бочарова, Р. Вайнола, А. Капська, – як форму громадської активності особистості, спрямовану на розв'язання соціальних проблем, що сприяє формуванню професійно значимих якостей особистості фахівця із соціальної роботи.

Як добродійна діяльність, волонтерська робота не є спонтанною чи фрагментарною, а спрямовується на досягнення певних цілей і результатів, які зумовлені метою конкретної діяльності. Мета волонтерської роботи, за твердженням В. Бочарової, Р. Вайноли, І. Зверєвої, А. Капської, Л. Міщик, А. Мудрика, Є. Холостової, та ін. полягає у сприянні особистісному та професійному зросту, самореалізації та соціалізації особистості; наданні послуг тим, хто цього потребує, а також соціальної підтримки, захисту, допомоги окремим людям за рахунок компенсації втрат життєво важливих

умов існування; реабілітація громадян з обмеженими можливостями та соціально вразливих груп населення; у просвітництві населення та організації педагогіки середовища [6, с. 128].

Погоджуємося із твердженнями І. Айнутдинової, О. Акимової, Т. Алексеєнко, О. Безпалько, З. Бондаренко, Р. Вайноли, І. Зверєвої, Г. Лактіонової, Т. Лях, А. Капської, А. Мудрика, О. Стецькова, Є. Холостової та інших дослідників, що волонтерська робота сприяє соціалізації особистості, забезпечує засвоєння майбутніми фахівцями соціальної дійсності, нових соціальних ролей, норм і суспільних поведінкових стереотипів; допомагає особистісному росту, самореалізації; по-новому осмислити значення загальнолюдських цінностей, у тому числі співчуття, милосердя, їхню роль у гуманізації міжлюдських стосунків; ознайомлює із загальною культурою та специфічними субкультурами соціуму.

Різноманіття напрямів, форм та методів волонтерської діяльності відкриває широкі перспективи для активізації духовного, інтелектуального та культурного потенціалу, що детермінує розвиток людини і суспільства як сьогодення, так і майбутнього. Усвідомлення майбутнім соціальним педагогом місця і ролі волонтерської роботи як засобу особистісного розвитку та самореалізації, самовизначення та самоствердження, як способу надання допомоги людям, які її потребують, є шляхом не тільки саморозвитку, а й професійного становлення.

Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок у даному напрямку. Підсумовуючи вищевикладене, зазначимо, що аналіз наукової літератури дав змогу розкрити сутність поняття «волонтерська діяльність» в контексті підготовки майбутніх соціальних педагогів до роботи зі старшокласниками загальноосвітніх шкіл. Подальші здобутки у даному напрямку повинні бути спрямовані на визначення форм та методів роботи соціального педагога з учнями щодо включення їх у волонтерську діяльність.

Література

1. Безпалько О. В. Підготовка волонтерів до проведення організаційних форм соціально-педагогічної діяльності / Волонтерство: poradnik для організатора волонтерського руху в Україні / Уклад.: Т. Л. Лях; авт. кол.: О. В. Безпалько, Н. В. Заверико, І. Д. Зверєва. – К.: ВГЦ «Волонтер», 2001. – С. 128–137.
2. Волонтерський рух в Україні: тенденції розвитку / [Вайнола Р. Х., Капська А. Й., Комарова Н. М. та ін.]. – К.: Академпрес, 1999. – 112 с.
3. Загальна декларація волонтерів (витяг), прийнята на XI Конгресі Міжнародної Асоціації Волонтерів // Волонтерський рух «Пенсіонер» в Україні: [зб.] / [упор.: Є. І. Стеженська, Н. В. Вержиховська.]. – К.: ТИРАЖ, 2002. – Вип. 2. – С. 11–13.
4. Закон України від 19.06.2003 р. №966-IV «Про соціальні послуги» // Законодавство України про соціальний захист населення: зб. законів станом на 5

- липня 2003 р. / [підг. до друку О. В. Серьогіної]. – К.: Парламентське вид-во, 2003. – С. 127–137. – (Бібліотека офіційних видань).
5. Конюхов Н. И. Словарь-справочник по психологии / Николай Игнатьевич Конюхов. – М. : Академия, 1996. – 160 с.
 6. Культура життєвого самовизначення: інтегративний курс для учнів загальноосв. навч. закладів: метод. посіб.: [у 3 ч.] / [О. В. Безпалько, М. І. Босенко, Р. Х. Вайнола та ін.]; наук. кер. та ред. І. Д. Звереві. – К. : Златограф, 2003. – Ч. 2. Середня школа. – 536 с.
 7. Маккарлі С. Управління діяльністю волонтерів. Як залучити громадськість до вирішення проблем суспільства / С. Маккарлі, Р. Лінч ; пер. з англ. О. Винничук. – К. : Ресурсний центр розвитку громадських організацій «Гурт», 1998. – 160 с.
 8. Організація діяльності консультативних пунктів «Довіра» центрами соціальних служб для молоді: метод. посіб. / [Ю. В. Калашников, Т. В. Колодуб, Ф. І. Ільїнська та ін.]; за ред. П. Б. Лазаренка, І. М. Пінчук. – К. : ДЦССМ, 2003. – 138 с.
 9. Підготовка волонтерів до соціальної роботи: Навчально-методичний посібник / За ред. А. Й. Капської. – К.: Держсоцслужба, 2005. – 152 с.
 10. Соціальна педагогіка: теорія і технології: Підручник / За ред. І. Д. Звереві – К.: Центр навч. літ-ри, 2006. – 316 с.
 11. Теория и практика социальной работы: отечественный и зарубежный опыт : в 2 т. / [ред. Т. Ф. Яркіна, В. Г. Бочарова]. – М. : Изд-во АСОПир, 1993. – Т. 1. – 461с.
 12. Холостова Е.И. Профессиональный и духовно-нравственный портрет социального работника. – М.: Союз, 1993. – 34 с.

Попова Т.

УДК 377(091)(477)

АНАЛІЗ СУТНОСТІ ОРГАНІЗАЦІЇ МЕТОДИЧНОЇ РОБОТИ У ПРОФЕСІЙНО-ТЕХНІЧНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ

У статті визначено мету методичної роботи, її завдання (забезпечення підготовки робочих високої кваліфікації; сприяння зміцненню матеріальної бази професійного закладу; оперативне впровадження в навчально-виховний процес сучасних досягнень науки і виробництва; нових інформаційних технологій). До основних функцій методичної роботи віднесено: удосконалення системи навчально-виховного процесу в професійно-технічних навчальних закладах; розвиток педагогічної і професійної майстерності; забезпечення єдності вимог і дій всього педагогічного колективу. Крім того, у статті розкрито певні форми організації методичної роботи та висвітлено основні напрямки реалізації її змісту (поліпшення змісту і якості навчально-виховного процесу, організації роботи навчально-методичних кабінетів та інших органів; вдосконалення форм, методів, прийомів навчання й виховання учнів, а також роботи методичних секцій, об'єднань і комісій, курсів і семінарів, педагогічних кабінетів).

Ключові слова: методична робота, професійно-технічні навчальні заклади, форми, напрямки, інженер-педагог, організація.

Попова Т.

АНАЛИЗ СУЩНОСТИ ОРГАНИЗАЦИИ МЕТОДИЧЕСКОЙ РАБОТЫ В ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ТЕХНИЧЕСКИХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЯХ

В статье рассмотрены цель и задачи методической работы. К основным функциям методической работы отнесено: усовершенствование учебно-воспитательного процесса в профессионально-технических учебных заведениях, развитие педагогического и профессионального мастерства, обеспечение единства требований и действий всего педагогического коллектива. Кроме этого, в статье раскрыты формы организации методической работы, освещены основные направления реализации содержания и дальнейшего совершенствования.

Ключевые слова: методическая работа, профессионально-технические учебные заведения, формы, направления, инженер-педагог, организация.

Ророва Т.

ANALYSIS OF METHODOLOGICAL WORK ORGANIZATION ESSENCE IN VOCATIONAL SCHOOLS

The aim and of the methodological work are scrutinized in this article.

It was reckoned to the main functions of the methodological work: improvement of educational process in vocational schools, the pedagogical and professional skills development, provision of the demand and the whole pedagogical actions unity. In addition it was disclosed the forms of the pedagogical work organization, It was elucidated the main directions of its implementation and further improvement.

The key words: *methodological work, vocational schools, forms, directions, engineer-pedagogue, organization.*

Постановка проблеми. Професійна освіта є базисом соціально-технологічного розвитку суспільства, основою вдосконалення економіки і прискорення науково-технічного прогресу. На сьогоднішній день перед професійно-технічною освітою стає завдання підготувати висококваліфікованих, конкурентоздатних робочих, що неможливо здійснити без участі компетентних інженерів-педагогів. При цьому необхідно відзначити, що якість роботи педагогів залежить від рівня організації методичної роботи в професійно-технічних навчальних закладах.

Аналіз досліджень і публікацій. Теоретичні основи організації методичної роботи представлені в монографічних виданнях і методичних посібниках українських і російських вчених С.Я. Батишева, В.О. Скакуна,

Р.Г. Гильборга і ін. Деякі аспекти її реалізації в професійних навчальних закладах знайшли віддзеркалення в роботах Л.Л.Сушенцевої, І.П. Жерносека, Т.І. Попової і ін. У відмічених вище дослідженнях підкреслюється важлива роль методичної роботи в підвищенні ефективності навчально-виховного процесу професійних навчальних закладів.

Постановка завдання: охарактеризувати мету, завдання та функції методичної роботи, розкрити певні форми її організації, висвітити основні напрямки реалізації змісту методичної роботи та її подальшого вдосконалення.

Виклад основного матеріалу. Для визначення ролі методичної роботи в професійно-технічних закладах, необхідно уточнити саме поняття «Методична робота». Так, ряд вчених (Р.Г. Гильборг, І.П. Жерносек, В.П. Маркелова, Л.Л. Сушенцева) методичну роботу трактують як цілісну систему взаємозв'язаних заходів і дій, засновану на досягненнях науки і передового педагогічного досвіду, на конкретному аналізі навчально-виховного процесу і направлену на всебічне підвищення кваліфікації і професійної майстерності, на розвиток і підвищення творчого потенціалу педагогічного колективу в навчальному закладі в цілому, а в кінцевому результаті на вдосконалення навчально-виховного процесу, досягнення оптимального рівня навчання, виховання і розвиток конкретних учнів.

Головною метою методичної роботи, на думку К.М. Гомельської, Т.В. Соколової, є забезпечення зростання професійної компетентності, надання реальної, дієвої допомоги викладачам, майстрам виробничого навчання в розвитку їх майстерності, сплав професійних знань, навиків, умінь, необхідних для сучасного педагога властивостей і якостей особистості.

Аналіз науково-педагогічної літератури [3,4] показує, що методична робота в професійно-технічних навчальних закладах припускає рішення таких питань як: впровадження в педагогічний процес наукової організації праці, широкий обмін позитивним педагогічним досвідом серед інженерно-педагогічних працівників через активізацію їх діяльності у формі відкритих уроків, семінарів, доповідей на педагогічних радах; взаємовідвідуванні уроків, самоосвіти; узагальненні виробничого досвіду підприємств, передових виробничих технологій і вивченні науково-технічної документації, наукових публікацій і навчально-методичної літератури.

До основних завдань методичної роботи віднесено: забезпечення підготовки робочих високої кваліфікації; сприяння зміцненню матеріальної бази професійного закладу; оперативне впровадження в навчально-виховний процес сучасних досягнень науки і виробництва, передового і виробничого досвіду; створення інформаційно-методичного

«банку» даних; вивченням нових інформаційних технологій; удосконалення змісту профтехосвіти, використання активних методів навчання і форм організації навчально-виховної і виробничої діяльності, оволодіння методикою педагогічної співпраці, спільній творчій діяльності педагогів і учнів [3].

Виходячи з основних завдань, поставлених перед методичною службою профтехучилища, дослідники виділяють основні функції методичної роботи: удосконалення системи навчально-виховного процесу в професійно-технічних закладах, яке здійснюється з урахуванням основних принципів професійного навчання, вимог науково-технічного прогресу, наукової організації праці, передового педагогічного і виробничого досвіду, на підставі систематичного аналізу знань, умінь і навиків учнів; розвиток і вдосконалення педагогічної і професійної майстерності, методичної кваліфікації педагогічних працівників, їх загальної культури, що здійснюється за рахунок ознайомлення, вивчення, узагальнення і впровадження в навчально-виховний процес нових інформаційних технологій, передового педагогічного і виробничого досвіду, а також в результаті розробки авторських методик викладання і організації виробничого навчання; забезпечення єдності вимог і дій всього педагогічного колективу, що базувалося на підставі обговорення нормативно-правової документації, інструкцій, розпоряджень, вивчення навчальних планів і програм, рішення загальних питань і проблем колективу.

З погляду Гомонат В.В., основною функцією методичного управління є реалізація загальних положень педагогічного управління в конкретній діяльності педагога. Методичне управління, як специфічний вид педагогічної діяльності, є формою відображення методичної культури викладача, його творчої самостійності і майстерності, обумовленої його індивідуальністю і передбачає потребу формування у викладачів особливої групи управлінських знань і умінь: гностиках (аналіз навчально-виховного процесу, оцінювання когнітивних можливостей учнів); конструктивних (моделювання навчально-педагогічного процесу, складання плану діяльності учнів, вдосконалення вибору стратегії навчання з урахуванням розвиваючого і особово-орієнтованого характеру, планування шляхів подолання можливих труднощів в навчальній діяльності учнів, аналіз міжпредметних зв'язків, визначення раціональних видів самостійної роботи учнів, методів і способів навчання); організаторських (реалізація системи методичного управління в процесі організації пізнавальної діяльності учнів, організація індивідуальної і колективної діяльності учнів в різних формах роботи, контролю над процесом навчання); комунікативних (використання різних методів і способів спілкування з учнями, колегами по роботі) [1].

Встановлено, що науковці не менш важливе значення приділяють питанням змісту методичної роботи, який носить комплексний характер і реалізується через наступні напрямки діяльності:

Технологічний (організація контролю і діагностики педагогічної діяльності викладачів, вивчення і аналіз результатів навчально-виховного процесу).

Педагогічний (надання консультативної, практичної, методичної допомоги викладачам, проведення заходів щодо удосконалення їх майстерності, підвищенню професійної і педагогічної кваліфікації розробка і формування комплексів методичного забезпечення навчального процесу, створення інформаційного банку по педагогіці вищої школи і передовому досвіду роботи).

Управлінський (створення морально-психологічного клімату в педагогічному колективі, атмосфери довіри, відвертості, цілеспрямованості, доброти, формування ініціативних творчих груп, схильних до впровадження інноваційних змін навчально-виховного процесу, реалізації досягнень передового педагогічного досвіду; проведення оглядів-конкурсів навчально-методичної роботи).

Науковий (організація дослідницької і експериментальної роботи з апробації нових ідей, концепції розвитку училища, організація авторських шкіл педагогів-майстрів професійної діяльності, експериментальних майданчиків для дослідження впровадження нових педагогічних технологій, підготовка і проведення навчально-практичних конференцій).

Інформаційний (створення бази нормативно-методичних матеріалів, методичних рекомендацій, розробка занять теоретичного і виробничого навчання, виховних заходів, матеріалів з узагальнення передового педагогічного і виробничого досвіду, накопичення методичної літератури) [5].

Детальний розгляд літературних джерел [4, 5] дозволив до основних форм організації методичної роботи в професійних навчальних закладах віднести: педагогічну раду (розгляд діяльності методичних комісій, їх результатів діяльності, а також виявлення найбільш ефективних форм і методів навчання і виховання); інструктивно-методичні наради (ознайомлення педагогічного колективу з нормативно-правовими документами; розгляд питань дисципліни, планування навчально-виховної роботи, виконання виробничих і фінансових планів, вдосконалення матеріально-технічної бази ПТНЗ, питань методичного вдосконалення процесу навчання і виховання учнів); конференції (інформування педколективу про передовий педагогічний і виробничий досвід, обговорення питань, пов'язаних з експериментальними роботами, що проводяться в училищі, або дослідженнями в області організації і методики навчання); педагогічні читання (показ результатів науково-

методичної діяльності педагогічного колективу, виявлення кращого педагогічного досвіду в межах навчального закладу); педагогічні виставки (демонстрація навчальної документації, методичних розробок, наочних засобів навчання); методичні комісії (розробка і розгляд навчально-програмної документації; вивчення і застосування в навчальному процесі нових педагогічних і виробничих технологій, передового досвіду виховання і навчання; обговорення поточних методико-педагогічних проблем; аналіз стану і результатів навчально-виховного процесу; організація наставництва в колективі і проведення конкурсів за фахом, олімпіад по предметах; обговорення питань, що стосуються створення умов для впровадження результатів педагогічних експериментів); семінари (надання інженерам-педагогам необхідних знань прогресивної технології виробництва; підвищення рівня підготовки з питань виробничої педагогіки; обмін досвідом між висококваліфікованими майстрами виробничого навчання і викладачами з питань методики вивчення окремих тем навчальних програм з урахуванням застосування досягнень науки, техніки і передового виробничого досвіду); школи передового педагогічного досвіду (підвищення методичної кваліфікації педагогів, освітлення теоретичних основ досвіду і прогресивних методів роботи новаторів і висококваліфікованих майстрів виробничого навчання; розгляд способів використання нової техніки, суті тієї або іншої технології, а також комплексу методів, операцій і прийомів праці); проведення відкритих уроків та їх взаємовідвідування (аналіз методико-педагогічного досвіду інженерів-педагогів), лекцій-консультацій (демонстрація викладачами-методистами, керівниками авторських шкіл особливостей впровадження передового досвіду в навчальний процес, а також вивчення найбільш важливих питань навчально-виховного процесу); стажування (оволодіння майстрами виробничого навчання сучасною технікою і технологією виробництва, організації праці, прийомів і методів роботи новаторів для подальшого використання в навчально-виховному процесі).

Аналіз методико-педагогічної літератури [2, 5] показує, що для подальшого розвитку і вдосконалення змісту, форм і методів професійно-технічної освіти система методичної роботи повинна розвиватися і вдосконалюватися у наступних напрямках:

1. Поліпшення змісту і якості навчально-виховного процесу - вдосконалення змісту навчання і виховання, вимог науково-технічного прогресу до кваліфікації сучасного робітника, підвищення ідейного і наукового рівня занять, забезпечення органічного зв'язку змісту викладання загальноосвітніх, загальнотехнічних і спеціальних дисциплін із виробничим навчанням і позакласною роботою, систематичний аналіз якості знань, умінь і навичок учнів.

2. Вдосконалення форм, методів і прийомів навчання і виховання учнів вимагає від навчально-методичних органів активного впровадження в навчальний процес наукової організації праці, передового педагогічного досвіду, застосування мережевого і перспективно-тематичного планування навчальної роботи, широкого використання на уроках технічних засобів навчання і програмування, інноваційних технологій навчання, проведення лабораторних і лабораторно-практичних робіт та інших найбільш ефективних форм і методів організації пізнавальної діяльності учнів на уроках.

3. Поліпшення методичної роботи із педагогічними кадрами училищ - вдосконалення роботи методичних секцій, об'єднань і комісій, курсів і семінарів, педагогічних кабінетів, забезпечення училищ необхідною навчально-програмною документацією, методичною літературою, підручниками і навчальними посібниками при проведенні систематичного аналізу практики і результатів їх застосування в педагогічній роботі, поліпшення внутрішньоучилищного контролю за якістю і змістом занять і всього навчально-виховного процесу.

4. Поліпшення організації роботи навчально-методичних кабінетів та інших органів на основі вдосконалення планування роботи, обліку, звітності і контролю, чіткого і цілеспрямованого визначення цілей і завдань діяльності методистів, підвищення їх кваліфікації і розвитку творчої активності, забезпечення повсякденного впливу на поліпшення і розвиток навчально-методичної роботи у всіх професійно-технічних закладах, на підвищення якості та ефективності уроків, а також на основі широкого обміну взаємною інформацією і досвідом між всіма навчально-методичними органами.

Висновки. Таким чином, методична робота, з одного боку, носить переважно індивідуальний характер і є головним шляхом вдосконалення професійної діяльності інженерів-педагогів, його фундаментом, служить передумовою вдосконалення діяльності педагогічних колективів, а з іншого боку, організовується як діяльність колективу педагогів - на базі їх самоосвіти і реалізується за допомогою певних форм, що дозволяють розширити знання, опанувати необхідними вміннями і навиками і застосувати їх в процесі професійно-педагогічної діяльності.

Перспективи подальших досліджень. Подальшого дослідження потребують такі складники проблеми: розкриття досвіду проведення методичної роботи в професійних навчальних закладах України в ХХ ст. та вивчення специфіки її організації в інших країнах світу.

Література

1. Гомонат В.В. Формирование основ педагогического мастерства//Проблемы высшей школы. -К.: Высшая школа, 1993.

2. Булгаков А.А. Профессионально-техническое образование в СССР на современном этапе. М., «Высшая школа», 1977. – 311 с.
3. Научная организация педагогического труда // Профессионально-техническое образование. – 1969. - № 5. – с.4-5.
4. Попова Т.І. Виробнича практика у професійно-технічних училищах швейного профілю: історико-педагогічний аспект: Монографія. – Харків: УПА, 2006. – с. 181.
5. Кравцов Н.И. Содержание методической работы в системе профессионально – технического образования. – М.: Высшая школа, 1977. – 342 с.

Пусепліна Н.

(Полтава)

УДК 378.09:069

ВЗАЄМОДІЯ МУЗЕЇВ РІЗНИХ ПРОФІЛІВ І ЗАКЛАДІВ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ У СИСТЕМІ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ДО ВИХОВНОЇ РОБОТИ

Аналізується взаємодія музею і вищого педагогічного закладу освіти з метою оптимізації навчально-виховного процесу підготовки майбутнього вчителя до виховної роботи засобами музейно-педагогічної діяльності.

Ключові слова: освітньо-виховний потенціал музеїв, музейно-педагогічна діяльність, підготовка вчителя до виховної роботи.

Пусепліна Н.

ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ МУЗЕЕВ РАЗНЫХ ПРОФИЛЕЙ И ЗАВЕДЕНИЙ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В СИСТЕМЕ ПОДГОТОВКИ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ К ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ РАБОТЕ

Анализируется взаимодействие музея и высшего педагогического заведения образования с целью оптимизации учебно-воспитательного процесса подготовки будущего учителя к воспитательной работе средствами музейно-педагогической деятельности.

Ключевые слова: учебно-воспитательный потенциал музея, музейно-педагогическая деятельность, подготовка учителя к воспитательной работе.

Puseplina N.

CO-OPERATION OF MUSEUMS OF DIFFERENT TYPES AND ESTABLISHMENTS OF PEDAGOGICAL EDUCATION IN THE SYSTEM OF PREPARATION OF THE FUTURE TEACHER TO THE UPBRINGING WORK

Co-operating of a museum and a higher pedagogical educational establishment is analysed with the purpose of optimisation of an educational

process of preparation of a future teacher to the upbringing work by the facilities of museum-pedagogical activity.

Keywords: *museums' educational potential, museum-pedagogical activity, teacher preparation to the upbringing work.*

У сучасних реаліях європейського вибору України роль музеїв різних профілів у підготовці вчителя до виховної роботи постійно зростає, оскільки їх діяльність має на меті «залучення учнівської та студентської молоді до вивчення і збереження історико-культурної спадщини українського народу, формування освіченої розвиненої особистості та сприяння вихованню у неї патріотизму, любові до України, поваги до народних звичаїв, традицій, національних цінностей українського народу» [8, с. 23].

Взаємодія музеїв різних профілів й закладів освіти спонукає до пошуку нових напрямів та вдосконалення форм і методів виховної роботи з аудиторією, підвищує соціально-культурну роль музею у суспільстві, перетворює його на осередок культурного дозвілля та творчості. Розширення напрямів роботи музею зі шкільною, студентською аудиторією збагачує його педагогічні можливості, сприяє взаєморозумінню людей різних поколінь, залучає молодь до вічних духовних цінностей, поглиблює виховний вплив на особистість.

Музейна діяльність найбільш досліджена в музеєзнавчій, пам'яткоохоронній, історико-краєзнавчій, літературно-краєзнавчій та туристичній підготовці (Й. Аве, Н. Ганнусенко, В. Дукельський, О. Кушпетюк, Р. Маньковська, Г. Мезенцева, О. Січкарук, М. Степаненко, П. Тронько, В. Шевченко, Л. Шляхтіна, Т. Юрєнева, М. Юхнєвич, В. Якубовський та ін.). Проблема використання виховного потенціалу музеїв представлена значно бідніше: музей як соціально-культурний центр досліджувався Т. Белофастовою, Ю. Ключко, Т. Мишевою, М. Нагорським, І. Пантелійчук; функціонування музеїв у загальноосвітній та вищій школі, переважно з навчальною метою, вивчалось О. Вансловою, Л. Гайдою, М. Гнедовським, І. Косовою, І. Лаксій, Ю. Омельченком, О. Січкаруком, Т. Соломоновою, Б. Столяровим, Л. Шляхтіною. До проблеми музеїв педагогічного профілю як чинника професійної підготовки вчителя зверталися лише окремі дослідники — О. Беца, Є. Герасименко, Л. Данилова, В. Закалюжний, Н. Карапузова, Ю. Павленко. А отже, діяльність музеїв різних профілів із підготовки вчителя до виховної роботи залишається недостатньо дослідженою.

Історико-ретроспективний аналіз теоретичних засад музейно-педагогічної діяльності підтверджує важливість налагодження взаємодії музею і вищого педагогічного закладу освіти з метою оптимізації навчально-виховного процесу в сучасних соціокультурних умовах розбудови вітчизняної системи освіти. У зв'язку з цим актуалізується

необхідність вивчення сучасного стану взаємодії музеїв різних профілів, музейних комплексів і закладів педагогічної освіти III-IV рівнів акредитації у системі підготовки вчителя до виховної роботи.

Звернемося до аналізу шляхів практичного використання освітньо-виховного потенціалу музеїв і музейних комплексів вищих педагогічних навчальних закладів у процесі професійно-педагогічної підготовки вчителя, зокрема до виховної роботи.

Національний історико-етнографічний заповідник „Переяслав” є одним із найбільших заповідників України. До його складу входить 371 нерухома пам'ятка історії та архітектури українського народу, 27 тематичних музеїв, у фондах яких зібрані 166 тис. експонатів. Серед них історичний музей, картинна галерея, археологічний музей, меморіальний музей Г. С. Сковороди, музей українського народного одягу Середньої Наддніпрянщини, музей кобзарського мистецтва, музей народної архітектури та побуту Середньої Наддніпрянщини (музей під відкритим небом), музей історії української православної церкви, музей історії українських обрядів і звичаїв, музей Трипільської культури.

Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди належить до закладів освіти, що поєднують насичену подіями етнічну історію й активне продовження кращих національних культурно-освітніх традицій засобами музейно-педагогічної діяльності. Музей освіти та історії інституту, відкритий у 1999 році, сприяє цій роботі. Координаційну функцію виконує Рада музею, до складу якої входять викладачі, студенти, магістранти, молоді науковці. До провідних форм роботи належать екскурсійна, науково-дослідна та виставкова діяльність [5]. Для студентів V курсу історичного факультету спеціальності „Історія” в університеті розроблено та впроваджено спецкурс „Основи історичного музеєзнавства” загальним обсягом 108 год. (із них лекційних — 26 год., практичних — 10 год., самостійна робота — 72 год.). Програма курсу передбачає вивчення історії та сучасного стану музейної справи, її організаційних та науково-методичних засад. Вивчення курсу дозволить майбутньому вчителю швидше адаптуватися до освітньо-виховної роботи з учнями в умовах музею будь-якого типу та профілю, зокрема шкільного, включитися до пам'ятко-охоронної діяльності. Під час практичних занять та самостійної роботи використовуються матеріали археологічних фондів кафедри давньої та середньовічної історії університету, експозиції Національного історико-культурного заповідника „Переяслав”, музеїв навчальних закладів міста. Тематика лекційних занять (26 год.) включає теми, присвячені питанням становлення й розвитку музеєзнавства як науки, теоретичним і методичним засадам організації та функціонування музеїв різних профілів. На практичних заняттях (10 год.) закріплюються знання і формуються практичні навички майбутніх

учителів щодо налагодження взаємодії освітніх закладів і музеїв. Курс доповнено списками основної та додаткової літератури. Отже, взаємодія спрямовується переважно на поглиблення знань за спеціальністю і базується на загальних вихідних положеннях музеєзнавства.

Ніжинський державний університет імені М. В. Гоголя — один із найстаріших установ освіти (відкритий у 1820 р. як гімназія вищих наук канцлера Російської імперії князя О.Г. Безбородька) має музейний комплекс, до складу якого входять: музей історії Ніжинської вищої школи; музей М. В. Гоголя; картинна галерея; музей рідкісної книги; зоологічний музей природничо-географічного факультету; музеї історії факультетів: фізико-математичного, філологічного, іноземних мов [3]. До провідних форм роботи комплексу у підготовці майбутніх учителів належать екскурсійна, науково-дослідна та виставкова діяльність. Для студентів III курсу спеціальності „Історія” історико-юридичного факультету розроблена програма навчального курсу „Музеєзнавство”, розрахована на використання освітньо-виховного потенціалу музеїв міста, в тому числі музейного комплексу університету, і включає: лекційних занять — 18 год.; практичних — 18 год.; самостійної роботи — 18 год.; індивідуальної роботи — 18 год. Завданням курсу є використання музею як осередку науково-дослідної роботи з метою формування наукового світогляду, національної самосвідомості, загальнолюдських цінностей майбутніх учителів. Навчальний курс має практичне спрямування і передбачає не тільки засвоєння теоретичних знань, а й практичних умінь та навичок роботи в музеї. Серед практичних занять заплановані такі теми: „Музеєзнавство у системі наукових знань”, „Історія музейної справи”, „Особливості дослідницької роботи в музеях історичного профілю”, „Сучасний музей в системі „наука — суспільство — особистість”, „Нові музейні технології” тощо [7]. На жаль, тем, що стосуються підготовки майбутнього вчителя до виховної роботи у загальноосвітніх навчальних закладах засобами музейно-педагогічної діяльності не виявлено.

У навчально-виховному процесі Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка використовуються професійно-педагогічні можливості університетського музейного комплексу і музеїв міста. Так, фольклорно-краєзнавча практика студентів I курсу факультету філології та журналістики, метою якої є виховання самосвідомості та патріотизму особистості майбутнього вчителя на традиціях української народної культури та залучення до пошукової роботи, розрахована на 14 днів і передбачає два етапи. Перший (літературно-краєзнавчий) проводиться у краєзнавчому та літературно-меморіальних музеях міста, де студенти знайомляться з фондами та збирають матеріали з історії Полтави, досліджують життя та творчість письменників, поетів, культурних та громадських діячів. Зокрема, за

результатами практики студентами О. Карабаш, А. Кравченко, О. Покровською підготовлено літературно-краєзнавче дослідження „Т.Г. Шевченко й Полтавщина”; В. Григор’єва, І. Затопа, Р. Кричковська, К. Молодан опрацювали тему „Полтавський період творчої діяльності В.Г. Короленка” та підготували екскурсію до кімнати-музею письменника в університетському музейному комплексі. Студенти III курсу факультету філології та журналістики проходять музейно-краєзнавчу практику, метою якої є ознайомлення з формами та методами краєзнавчих досліджень. Практика розрахована на 60 годин і передбачає опанування теоретичних знань із літературного краєзнавства, музейної і архівної справи, літературної карти Полтавщини, та власне навчальну практику (експозиційна робота; опрацювання фондів; науково-пошукова, екскурсійна робота; видавнича діяльність; робота бібліотеки). За результатами практики студенти готують звіт, розробляють розгорнутий текст екскурсії, оформлюють облікову картку музейного експонату та опрацювують історію створення музею. Мовленнєво-краєзнавча практика студентів III курсу факультету філології та журналістики розрахована на два тижні і передбачає роботу в музеях міста та музейному комплексі університету. Зміст практики включає підготовку та проведення екскурсій, ситуативні вправи, опис залів, перегляд відеофільмів тощо [6]. Отже, аналіз цієї практики також засвідчує відсутність належної уваги до проблеми підготовки майбутніх учителів саме до виховної роботи з використанням музейно-педагогічних засобів.

Важливе значення у професійно-педагогічній підготовці майбутнього вчителя у Полтавському національному педагогічному університеті імені В.Г. Короленка має музей-заповідник А.С. Макаренка, який входить до складу соціально-педагогічного комплексу університету. Беручи безпосередню активну участь у педагогічному процесі комплексу, музей-заповідник сприяє реалізації освітньо-виховних можливостей музейно-педагогічної діяльності. А. Бойко розроблено основні завдання музею-заповідника А.С. Макаренка як складника соціально-педагогічного комплексу університету: послідовне і цілісне вивчення досвіду практичної діяльності, життєвого і творчого доробку видатного педагога А.С. Макаренка; організація науково-дослідницької діяльності з метою розвитку пізнавальної активності, формування духовних цінностей, національної самосвідомості майбутнього вчителя; формування творчого, новаторського підходу, володіння основами аналізу і самоаналізу, проектування педагогічної діяльності; забезпечення педагогічної і психологічної підготовки до виховної діяльності майбутніх учителів, формування професійно-педагогічних здібностей організатора позакласної роботи; створення творчих проблемно-пошукових груп для забезпечення системного відбору та вивчення педагогічних інновацій, упровадження їх у

практику; організація наукової діяльності студентів педагогічного університету, спрямована на використання педагогічних ідей А.С.Макаренка в практичній діяльності; створення стаціонарних експозицій та виставок, розуміння нерозривного взаємозв'язку минулого, сучасного і майбутнього України; розробка концептуально об'єднаної системи засобів підготовки майбутніх учителів у процесі музейно-педагогічної діяльності [2, с. 6-7].

У практиці роботи музею-заповідника використовуються оглядові та тематичні екскурсії, експозиційна робота, семінари-практикуми, лекції, музейні уроки, індивідуальні та групові консультації, зустрічі з відомими людьми тощо. Водночас, як показує досвід, реалізація згаданих завдань забезпечить результативну підготовку майбутніх учителів до виховної роботи засобами музейно-педагогічної діяльності за умови їх послідовного та систематичного здійснення.

Зарубіжний досвід співпраці вищих навчальних закладів і музеїв та музейно-педагогічних комплексів дає змогу зробити певні висновки. Наприклад, одним із центрів удосконалення професійно-педагогічної підготовки у галузі музейно-педагогічної та виховно-освітньої діяльності є творча лабораторія „Музейна педагогіка”, створена 1990 року на кафедрі музейної справи Академії перепідготовки працівників мистецтва, культури і туризму (Росія). Науковці, спираючись на сучасні розробки та практику вітчизняних і зарубіжних музеїв, розробили програми підвищення кваліфікації для співробітників освітніх відділів. Завданнями лабораторії, до складу якої входять фахівці з музейно-педагогічної діяльності, є: теоретичне узагальнення практичної роботи з музейною аудиторією; виявлення, розробка й застосування сучасних тенденцій у музейно-педагогічній діяльності; видання матеріалів лабораторії з метою популяризації актуальних і перспективних музейно-педагогічних технологій і програм; використання позитивного досвіду при розробці навчальних курсів і дисциплін із проблем музеєзнавства, культурно-освітньої діяльності та музейної педагогіки для слухачів перепідготовки і підвищення кваліфікації; обмін і взаємозбагачення професійним досвідом фахівців музейно-педагогічної сфери.

Однією з ефективних форм роботи лабораторії є проведення науково-практичних конференцій, присвячених проблемам взаємодії музею і суспільства, інтерактивності музейно-педагогічної діяльності, культурно-освітнім музейно-педагогічним технологіям тощо [1].

Таким чином, сьогодні лабораторія є освітнім центром, який поєднує науково-методичні дослідження з практикою музейної роботи та сприяє консолідації музейних педагогів у використанні музейного потенціалу в освітньому процесі.

У Московському державному університеті на кафедрі вітчизняної історії на базі московських музеїв створена (1970 р.) цілісна система музейної освіти майбутніх істориків, яка включає спецкурс із вивчення експозицій та пам'ятників історії Росії, самостійну підготовку, проведення та обговорення екскурсій, музейно-педагогічну практику. Результатом співпраці університету й Музею-заповідника „Московський Кремль” стала розробка програми стажування для студентів історичного факультету, що передбачає вивчення музеєзнавчих проблем, експозиції та пам'ятників, співпрацю зі спеціалістами музею, написання сценаріїв і тематичних рефератів, проведення екскурсій із елементами музейної гри тощо [4].

Отже, нами з'ясовано, що основними напрямками співпраці музеїв різних профілів та музейно-педагогічних комплексів і вищого педагогічного навчального закладу у професійній підготовці майбутнього вчителя є освітньо-виховна та науково-дослідна діяльність, у межах якої провідне значення належить екскурсійній, виставковій та лекційній роботі. Аналіз досвіду дає підстави стверджувати, що у фаховій підготовці використання фольклорно-, мовленнєво-, і музейно-краєзнавчої та інших видів практик, написання навчально-дослідницьких робіт за спеціальністю з використанням музейних фондів, підготовка майбутніми вчителями екскурсійних занять і культурно-масових заходів в умовах музейного середовища здійснюється ситуативно. Розроблені й упроваджені спеціальні навчальні курси, спрямовані на ознайомлення студентів із основами музеєзнавства, формування відповідних знань, умінь і навичок переважно за спеціальністю. При цьому підготовка майбутнього педагога до виховної роботи з використанням потенціалу музейно-педагогічної діяльності здійснюється побіжно і безсистемно. Це дає підстави стверджувати, що зазначена взаємодія потребує наукового обґрунтування й спеціальної педагогічно доцільної організації процесу підготовки майбутніх учителів на основі співпраці музеїв різних профілів, їх комплексів і вишів, так як, вважаємо, звернення до національно-культурних традицій, здійснення морально-естетичного, громадянського виховання, подолання національного нігілізму, девальвації національних і загальнолюдських цінностей, недопущення нівелювання і розчинення національного в уселюдських досягненнях, забезпечення культури міжетнічних відносин, національної самосвідомості, повернення втрачених, заборонених і несправедливо забутих імен діячів української науки і культури — це той освітньо-виховний потенціал музею, що зумовлює необхідність перетворення його на осередок підготовки вчителя до виховної роботи.

Література

1. Бельфор Н. Н. Мир музея : Музейно-педагогическая программа "Здравствуй музей!" : учеб. пособие для учителей начальной шк. / Н. Н. Бельфор, Н. Д. Соколова, Б. А. Столяров. – СПб. : Спец. лит., 2000. – 127 с.
2. Бойко А. Н. Положение о научно-методическом комплексе музея-заповедника А. С. Макаренко / А. М. Бойко / Полтавский государственный педагогический ин-т имени В. Г. Короленка. – Полтава, 1988. – 16 с.
3. Веб-сторінка Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя // <http://www.ndu.edu.ua/>.
4. Веб-сторінка Московського державного університету імені М. Ломоносова // <http://www.msu.ru/>.
5. Веб-сторінка Переяслав-Хмельницького державного педагогічного університету імені Григорія Сковороди // <http://www.phdpu.edu.ua>.
6. Інструктивно-методичні матеріали з педагогічної практики студентів філологічного факультету (I-V курси) : навч.-метод. посіб. / [за заг. ред. Н. І. Тарасової] / Полтавський державний педагогічний ун-т імені В. Г. Короленка. – Полтава, 2003. – 68 с.
7. Крупенко О.В. Архівно-музейна практика: Матеріали та метод. реком. / О. В. Крупенко, М. В. Семенова / Ніжинський державний пед. ун-т ім. Миколи Гоголя. – Ніжин: НДПУ, 2002. – 44 с.
8. Положення про музей при навчальному закладі, який перебуває у сфері управління Міністерства освіти і науки України // Інформаційний збірник МОН України. – 2006. – № 36. – С. 23–27.

Деркач І.

студентка Української інженерно-педагогічної академії

УДК 378.681.3.013(045)

**ЕФЕКТИВНІСТЬ ЗАСТОСУВАННЯ ЕЛЕКТРОННОГО
ПІДРУЧНИКА ПРИ ВИВЧЕННІ ДИСЦИПЛІНИ «ВИРОБНИЧЕ
НАВЧАННЯ»**

В статті розглянуто відмінність електронного підручника з дисципліни «Виробниче навчання» від інших схожих видань, від розробленого та впровадженого в навчальний процес електронного підручника з дисципліни «Технологія виробництва продукції громадського харчування», необхідність та корисність застосування комп'ютерного підручника, структуру підручника з дисципліни «Виробниче навчання».

Ключові слова: *навчальне електронне видання, електронний (комп'ютерний) підручник, дистанційне навчання, диференціальне навчання, дисципліни харчового профілю, інтелектуальна гра.*

Деркач І.

– студентка Української інженерно-педагогічної академії

**ЭФФЕКТИВНОСТЬ ПРИМЕНЕНИЯ ЭЛЕКТРОННОГО
УЧЕБНИКА ПРИ ИЗУЧЕНИИ ДИСЦИПЛИНЫ
«ПРОИЗВОДСТВЕННОЕ ОБУЧЕНИЕ»**

В статье рассмотрено отличие электронного учебника по дисциплине «Производственное обучение» от других похожих изданий, от разработанного и внедренного в учебный процесс электронного учебника по дисциплине «Технология производства продукции общественного питания», необходимость и полезность применения компьютерного учебника, структуру учебника по дисциплине «Производственная учеба».

Ключевые слова: учебное электронное издание, электронный (компьютерный) учебник, дистанционное образование, дифференциальное образование, дисциплины пищевого профиля, интеллектуальная игра.

Dercach I.

– student of Ukrainian engineer-pedagogical academies

**THE EFFECTIVENESS OF USING THE ELECTRONIC TEXT-BOOK
WHILE STUDYING THE SUBJECT “PROFESSIONAL TRAINING”**

In the article there are analyzed the difference of the electronic editions on the subject “Professional Training” from the alike editions, from the developed and used in the teaching process electronic text-book on “Technology of Restaurant Food Production”, the necessity and the usefulness of using the computer text-book, the structure of the text-book on the subject “Professional Training”.

Key words: teaching electronic edition, electronic (computer) text-book, distance teaching process, differential teaching process, disciplines on food production, intellectual game.

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок з важливими науковими та практичними завданнями: Сучасна освіта не зупиняється у своєму розвитку. Сучасний викладач має розвиватися разом з розвитком освіти та науковим прогресом. Електронні підручники набувають неабиякого поширення серед учнів та викладачів, особливо в умовах тотальної нестачі навчальної літератури. Але якість та ефективність існуючих електронних видань не завжди є відповідною навчальному процесу. Тому виникає необхідність вдосконалення існуючих та створення нових електронних підручників із застосуванням нових технологій та методів навчання.

Аналіз останніх досліджень та публікацій, у яких започатковано розв'язання даної проблеми і на які спирається автор, виділення невирішених раніше частин загальної проблеми, яким присвячується означена стаття: Проблемі вдосконалення існуючих і створення нових електронних підручників та пристосування викладачів і студентів до нової

системи викладання приділяли увагу такі сучасні методисти, як Н.Брусенцов, Г.Євгенєв, Б.Кривицький, Е.Моргунов, Н.Голівер, В.Чупрасова, М.Кларин та ін.

Формування цілей статті (постановка завдання): Дана стаття розкриває методіку створення комп'ютерного підручника з дисципліни «Виробниче навчання» та його ефективність, застосування якого може сприяти розв'язанню зазначеної вище проблеми.

Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів: Створення будь-якого електронного підручника треба розпочинати з аналізу основних понять та вимог до нього.

Навчальне електронне видання повинно містити систематизований матеріал по відповідній науково-практичній області знань, забезпечувати творче та активне оволодіння студентами знань, умінь та навичок в цій області. Навчальне електронне видання повинно відрізнятися високим рівнем виконання та художнього оформлення, повнотою інформації, якістю методичного обладнання, якістю технічного виконання, наочністю, логічністю та послідовним викладенням [1].

Електронний(комп'ютерний) підручник — основне навчальне видання, що створене на високому науковому та методичному рівні, повністю відповідає Державному освітньому стандарту спеціальностей та напрямів, який визначається дидактичними одиницями стандарту та програмою [1].

Електронний підручник повинен максимально полегшити розуміння та запам'ятовування (причому активне, а не пасивне) найбільш суттєвих понять, тверджень та прикладів, застосовуючи в процесі навчання інші, аніж звичайний підручник, можливості людського мозку, а саме, слухову та емоційну пам'ять, а також використовуючи комп'ютерні пояснення [2].

Електронний підручник необхідний для самостійної роботи студентів при очному і, особливо, дистанційному навчанні тому, що він :

- полегшує розуміння матеріалу, що вивчається за рахунок інших, ніж в друкованій навчальній літературі, способів подання матеріалу: індуктивний підхід, дія на слухову та емоційну пам'ять та ін.;
- допускає адаптацію у відповідності до потреб студентів, рівнем їх підготовки, інтелектуальними можливостями та амбіціями;
- надає широкі можливості для самоперевірки на всіх етапах роботи.

Електронний підручник корисний на лабораторно-практичних заняттях у спеціалізованих аудиторіях тому, що він:

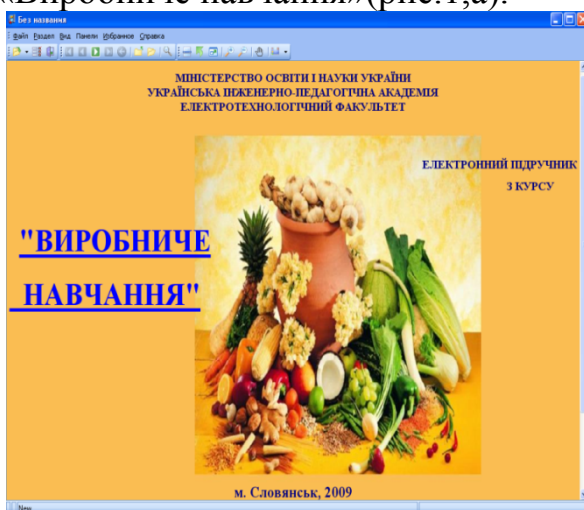
- дозволяє використовувати комп'ютерну підтримку для вирішення великої кількості задач, звільняє час для аналізу отриманих результатів та їх обґрунтування;
- дозволяє викладачу проводити заняття у формі самостійної роботи за

комп'ютером, залишаючи за собою роль керівника та консультанта;
 - дозволяє викладачу швидко та ефективно контролювати знання студентів, задавати зміст і рівень складності контролю.

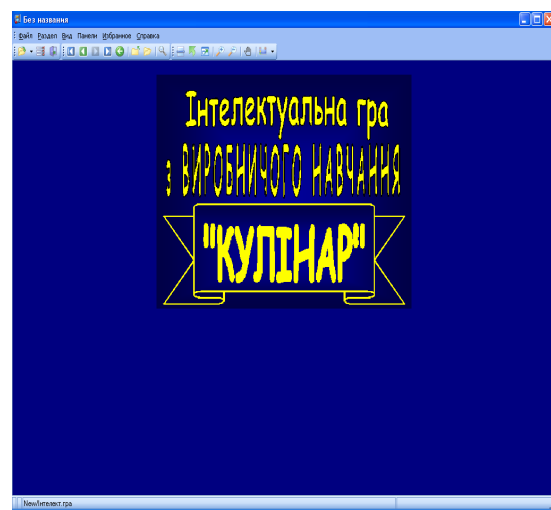
У 2007 р. нами був розроблений електронний підручник з дисципліни «Технологія виробництва продукції громадського харчування», методичні рекомендації до його використання у процесі навчання дисциплінам харчового профілю, теоретично обґрунтували та експериментально перевірили педагогічні умови ефективного використання електронного підручника у процесі навчання дисциплінам харчового профілю майбутніх інженерів-педагогів.

Результати дослідження були наступні: в експериментальній групі на відміну від контрольної значення досліджуваних показників суттєво зросли, зокрема в експериментальній групі зріс інтерес до занять, підвищилось усвідомлення студентами важливості знання дисципліни ТВПГХ для успішного оволодіння майбутньою професією, навчальна діяльність набула для студентів особистісного сенсу оскільки в ній проглядаються контури майбутньої професії, засвоювалися знання і вміння важливі для ефективного виконання практичної діяльності. Важливим об'єктивним показником, який враховувався нами, виступала успішність засвоєння студентів знань, умінь і навичок з дисципліни ТВПГХ. Проведений педагогічний експеримент підтвердив дидактичну ефективність застосування електронного підручника, а також обґрунтованість педагогічних умов їх застосування в процесі вивчення дисциплін харчового профілю.

Зважаючи на отримані показники ми вирішили розробити вдосконалений електронний підручник, але вже з іншої дисципліни «Виробниче навчання»(рис.1,а).



а)



б)

Рисунок 1. Фрагменти електронного підручника з дисципліни «Виробниче навчання»

Першим кроком було створення електронної інтелектуальної гри «Кулінар» з дисципліни «Виробниче навчання». Метою дослідження було створити електронну інтелектуальну гру з дисципліни «Виробниче навчання», методичні рекомендації до її використання у процесі навчання, теоретично обґрунтувати та експериментально перевірити педагогічні умови ефективного використання електронної гри у процесі навчання дисциплінам харчового профілю майбутніх інженерів-педагогів.

В результаті досліджень було виявлено: в експериментальній групі зріс інтерес до занять, підвищилось усвідомлення студентами важливості знання дисципліни «Виробниче навчання» для успішного оволодіння майбутньою професією, краще засвоювалися знання і уміння важливі для ефективного виконання практичної діяльності, студентами було відмічено, що матеріал запам'ятовується краще, викладачі помітили різке збільшення рівня інтелектуально-творчих здібностей студентів. Проведений педагогічний експеримент підтвердив дидактичну ефективність застосування електронної гри «Кулінар», а також обґрунтованість педагогічних умов їх застосування в процесі вивчення дисциплін харчового профілю.

Наступний крок удосконалення – створення творчих завдань та завдань до самостійної роботи в електронному підручнику. Творчі завдання розвивають творче та логічне мислення, спонукають до поглибленого вивчення предмету, проявляють зв'язок між теоретичними та практичними знаннями. Наявність завдань до самостійної роботи полегшує вивчення матеріалу, що відведений на самостійне вивчення студентами.

Створення тестів до кожної теми модуля, а також до всього матеріалу, що був вивчений за семестр є відмінністю від електронного підручника з ТВПГХ. Розроблені тести надають можливість студентам самостійно перевірити власні знання, адже вкінці тестування на екран виводиться вікно, в якому зображено скільки помилок допустив студент та який відсоток правильних відповідей. Також при невірній відповіді з'являється відповідний напис, за допомогою чого студент може прослідкувати де саме була зроблена помилка.

У підручнику до кожної теми вставлені відео-фрагменти виконання багатьох технологічних операцій. Це дозволяє не тільки вивчити теоретичний матеріал, а й закріпити його. Відео-фрагменти відзняті в харчовій лабораторії нашої академії.

Структура створеного електронного підручника з Виробничого навчання: зміст; матеріал з дисципліни «Виробниче навчання», розподілений на теми та підтеми для швидкого доступу до будь-якої структурної одиниці дисципліни; завдання до самостійної роботи; творчі завдання; запитання для самоперевірки; тестування до тем; відео-фрагменти технологічних операцій; інтелектуальна гра «Кулінар» (активується подвійним щигликом (рис.1,б); предметний покажчик (гіпертекстовий).

Комп'ютерний підручник має буквально усі переваги традиційних засобів навчання. Крім того, комп'ютерні підручники принципово дозволяють реалізувати принцип індивідуального підходу до кожного студента, принцип диференціального навчання та гнучке подання матеріалу. У навчальному процесі комп'ютерний підручник грає важливу роль, так як допомагає вирішити методичні, психологічні та навчальні задачі.

Важливо те, що для створення даного підручника особливих знань програмування не потрібно. Викладач може самостійно створювати даний підручник, доповнювати структуру, зміст матеріалу, замінювати або вставляти нові елементи, коректуючи під програму вивчення дисципліни.

Комп'ютерний підручник забезпечує можливість для розвитку наглядно-образного мислення, моторних і вербально-комунікативних навичок, цілеспрямованості та соціалізації [3].

Застосування комп'ютерного підручника в навчанні створює передумови для зміни навчального процесу, вносячи варіативність, різновиди інформації, доступ до неї і студентів, і викладача. Використання комп'ютерного підручника в навчанні забезпечує розвиток таких якостей студентів, як пізнавальна самостійність, активність, підвищує компетентність студента як людини, що навчається.

Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок у даному напрямку: Таким чином, комп'ютерний підручник є важливим засобом підвищення ефективності навчання та активізації пізнавальної діяльності студентів. Впровадження комп'ютерного підручника в навчальний процес дозволяє готувати студентів до поповнення знань, ефективно впливає на підвищення якості знань та мотивації навчання; дозволяє підвищити рівень засвоєння знань студентами, тому що містить відео-фрагменти виконання технологічних операцій; дозволяє підготуватися до лабораторно-практичних робіт, тобто отримані теоретичні знання застосувати на практиці.

Література

1. Кривицкий Б.Х. Компьютерные системы обучения. Вопросы дидактического программирования. // № 1 (15) Под ред. Кривицкого Б.Х. Изд. ГПНТБ, «Знание», 1993. – С. 35
2. Евгеньев Г., Савинов А., Савинов К. Гиперзнания – новая информационная технология в инженерном образовании // «Компьютер пресс», № 3, 1998 г. – С. 277.
3. Голівер Н.О. Комп'ютеризація процесу навчання // Засоби навчальної та науково-дослідної роботи: Зб. наук. пр. – Харків: ХДПУ, 2001.– Вип.16. – С. 78 – 82.

ІСТОРІЯ ПЕДАГОГІКИ

Бондар Т.

– кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри прикладної лінгвістики Черкаського державного технологічного університету

УДК 378 – 057.87(073)

ОКРЕМІ СУТНІСНІ Й СТРУКТУРНІ АСПЕКТИ НОРМАТИВНО-ПРАВОВОЇ БАЗИ ДІЯЛЬНОСТІ СТУДЕНТСЬКОГО САМОВРЯДУВАННЯ В СИСТЕМІ ВИЩОЇ ОСВІТИ США

У статті охарактеризовано окремі сутнісні й структурні аспекти нормативно-правової бази студентського самоврядування в системі вищої освіти США, розглянуто повноваження Президента студентського уряду вищих навчальних закладів США.

Ключові слова: студентський уряд, Конституція, Статут, Президент, вищі навчальні заклади США.

Бондар Т.

– кандидат педагогических наук, старший преподаватель кафедры прикладной лингвистики Черкасского государственного технологического университета

НЕКОТОРЫЕ СМЫСЛОВЫЕ И СТРУКТУРНЫЕ АСПЕКТЫ НОРМАТИВНО-ПРАВОВОЙ БАЗЫ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНЧЕСКОГО САМОУПРАВЛЕНИЯ В СИСТЕМЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ США

Статья характеризует смысловые и структурные аспекты нормативно-правовой базы студенческого самоуправления в системе высшего образования США, рассматривает полномочия Президента студенческого самоуправления высших учебных заведений США.

Ключевые слова: студенческое самоуправление, Конституция, Устав, Президент, высшие учебные заведения США.

Bondar T.

– a candidate of pedagogical science, senior instructor of Applied Linguistics department, Cherkasy State Technological University

SOME CONTENT AND STRUCTURAL ASPECTS OF STUDENT GOVERNMENT CONSTITUTIONS AND BYLAWS IN THE US COLLEGES AND UNIVERSITIES

The article considers some core ideas and structure of the Student Government Constitutions and By-laws in the US colleges and universities. It also analyzes Student Government President's powers in the US colleges and universities.

Key words: Student Government, Constitution, By-laws, President, US colleges and universities.

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок з важливими науковими чи практичними завданнями. Ефективність роботи студентського самоврядування у вищих навчальних закладах США пояснюється високим рівнем правового регулювання студентської діяльності. У своїй діяльності студентське самоврядування ВНЗ США керується Конституцією та Статутом студентського уряду. Об'єктивною необхідністю розвитку студентського самоврядування у вищих навчальних закладах України є створення та удосконалення нормативно-правової бази діяльності студентських самоврядних організацій. Для вирішення поставленого завдання особливої актуальності набуває вивчення та переосмислення зарубіжного досвіду діяльності студентського уряду у вищих навчальних закладах США.

Аналіз останніх досліджень і публікацій, і яких започатковано розв'язання даної проблеми і на які спирається автор, виділення невирішених раніше частин загальної проблеми, котрим присвячується означена стаття. Питання правового регулювання самоврядних учнівських і студентських організацій вивчали дослідники П. Блоленд [5], Дж. Йост [16], Дж. Доссік [6], Ф. Флорес [7], К. Корнілов [2], Н. Крупська [3], Я. Колибаб'юк [1]. Так, К. Корнілов опублікував Конституцію республіки учнів, яку розробив, посилаючись на досвід Америки з організації учнівського та студентського самоврядування [2]. Н. Крупська критично оцінивши студію, зауважила, «що не все те, що робиться в Америці, заслуговує на наслідування» [3, с. 29]. Проте, як зазначала Я. Колибаб'юк, «правове регулювання суспільної діяльності – необхідна умова, яка забезпечує можливості студентів реалізувати себе» [1, с. 97]. Такої ж думки дотримуються американські педагоги, про що свідчить досконало розроблена нормативна база студентського уряду ВНЗ США. За висловом Дж. Йоста, Конституція є «важливим кроком до розвитку нової форми студентського уряду, що повинен стати головним законодавчим і керівним органом студентської діяльності» [16].

Незважаючи на низку позитивних змін, що відбуваються в окремих вищих навчальних закладах України, діяльність студентського самоврядування зазнає багато труднощів і не завжди є ефективною. Для підвищення ефективності студентського самоврядування у вищих навчальних закладах України варто вивчати досвід зарубіжних країн у подоланні безвідповідальності студентів та встановленні партнерських стосунків між студентами та адміністрацією. Для досягнення поставленої мети у статті вирішено низку завдань.

Формулювання цілей статті (постановка завдання). У роботі на основі історичного аналізу обґрунтовано соціально-педагогічні умови

виникнення нової форми студентського уряду у вищих навчальних закладах США, необхідність її легалізації через Конституцію студентського уряду; на основі порівняльного аналізу Конституцій студентських урядів представлено структуру Конституції, повноваження гілок влади, структуру виконавчої влади та повноваження Президента.

Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів. На початку ХХ ст. у вищих навчальних закладах США підвищився рівень активності студентського уряду. Традиційне сприймання студентського самоврядування відокремлювало інтереси студентів від інтересів університету. Розмежування поглядів пояснювалося припущенням, що інтереси студентів слід захищати від експлуатації адміністрації. Таке розуміння призводило до того, що студентський уряд свідомо звужував студентські програми і не мав бажання брати участь у вирішенні загальноуніверситетських проблем, навіть коли це стосувалося студентських справ. Адміністрація натомість не довіряла студентському урядові, вважаючи, що таке ставлення студентів зумовлене браком зрілості й безвідповідальністю.

На зміну традиційній організації студентського уряду, де група студентів виконувала повноваження судового органу, прийшла нова форма, що уможливила представлення всіх студентів вищого навчального закладу, оскільки поділялася на три гілки влади та передбачала трансформацію партнерських стосунків між викладачами, студентами та адміністрацією, на відміну від звичних взаємин «студент – радник». Новий формат стосунків вимагав конституційного затвердження через легалізацію повноважень. Це дало б студентам можливість вирішувати питання, що раніше перебували в компетенції лише викладачів та адміністрації. За висловом Д. Блоленда «Конституція студентського уряду – це початок нових взаємин, що призведе до налагодження довіри, а також посилить престиж і вплив студентських лідерів» [5, с. 94].

Про дієвість нормативно-правової бази студентського уряду свідчить залучення якомога більшої кількості студентів до створення пакету документів та дотримання необхідних методів роботи. Для уникнення декларативності та формалізму, Конституція повинна виражати прагнення всіх студентів навчального закладу. Важливим чинником забезпечення дієвості законодавчого акту є також ставлення студентів до створення Конституції: ініціативність та бажання – це запорука успіху.

У Конституції чітко зазначено обов'язки кожного члена студентської ради, повноваження відділів та гілок влади (виконавчої, законодавчої й судової). Оскільки студентський уряд підпорядковується навчальному закладові, то, створюючи Конституцію, ураховують внутрішні правила вищого навчального закладу. Перед остаточним затвердженням

Конституції необхідно уважно переглянути умови функціонування і чинні повноваження трьох гілок влади. Слід також визначити квоти представництва від студентів і викладачів, кількість членів студентського уряду, їхні обов'язки, обов'язки секретаря, спосіб призначення координатора від викладачів та його обов'язки, порядок проведення виборів кандидатів, сплату внесків, час проведення зборів, кворум, порядок роботи над поправками та доповненнями. Рекомендовано обумовити порядок призначення парламентарія для консультативної допомоги та назву посібника, яким будуть користуватися як довідковою літературою для проведення зборів.

Науковий пошук спонукає до аналізу Конституцій студентських урядів Південно-Східного громадського університету штату Міссурі (ПСГУМ) [10], Громадського університету Трумена штату Міссурі (ГУТ) [13], Університету Північної Дакоти (УПД) [15], Університету Флориди (УФ) [8], Університету Південної Кароліни (УПК) [12], Середньозахідного громадського університету Вічита Фолз штату Техас (СЗГУТ) [11], Громадського університету штату Арізони (ГУА) [4], Університету Іллінойс (УІ) [9].

Більшість конституцій має стандартну структуру та містить такі частини: преамбула Конституції, що чітко формулює мету й завдання студентської самоврядної організації; статті про права студентів; статті про склад, повноваження та обов'язки виконавчого, законодавчого й судового органів; статті про повноваження виконавчого комітету, спікера й представників від студентських організацій; статті про імпичмент президентові, цензуру, вимоги до успішності сенаторів та відвідування засідань, роботу відділів навчальної комісії, студентської діяльності, зовнішніх справ, порядок подання апеляцій. У Конституції зазначено, що порядок проведення зборів студентського уряду повинен відповідати правилам, викладеним в останньому виданні «Правила проведення зборів за Робертом» (Robert's Rules of Order), але в разі розбіжності положень у Правилах Роберта з Конституцією або Статутом, Конституція є керівним документом, далі Статут та Правила Роберта.

У преамбулі Конституції Південно-Східного громадського університету штату Міссурі наголошено, що студентський уряд прагне виражати інтереси всіх студентів, вивчати демократію та розвивати дієвий студентський уряд [10]. Преамбули Конституцій Громадського університету Трумена штату Міссурі, Університету Північної Дакоти, Університету Флориди, Університету Іллінойсу, Університету Південної Кароліни та Середньозахідного громадського університету мають низку спільних рис та акцентують увагу на підвищенні ролі студентів в управлінні діяльністю навчального закладу (Університет Іллінойс) [9], усвідомленні студентами особистих прав і обов'язків, вихованні лідерів та

активних учасників у громадському житті місцевої громади й штату, підвищенні культурного, соціального та матеріального рівня добробуту студентів і навчального закладу (Університет Північної Дакоти [15], Громадський університет Арізони) [4], налагодженні взаєморозуміння між студентським урядом, викладачами та адміністрацією (Громадський університет Трумена) [13], реалізації основних завдань університету, захисті академічної свободи, відповідальності, підвищенні освітніх стандартів, покращенні матеріально-технічної бази та методів викладання, усвідомленні ролі участі в національних і міжнародних студентських організаціях (Університет Флориди) [8], координації зусиль на посилення інтеграції студентської діяльності в інтересах кожної особи (Університет Південної Кароліни) [12].

Склад виконавчої влади студентського уряду диференційовано в різних навчальних закладах та представлений такими моделями: Президент і Віце-президент – в Університеті Північної Дакоти; Президент, Віце-президент та Скарбничий – в Університеті Південної Кароліни та Університеті Флориди; Президент, Віце-президент та Секретар – у Середньозахідному університеті Вічита Фолз штату Техас; Президент, Віце-президент та голови департаментів – у Південно-Східному громадському університеті штату Міссурі; Президент, Скарбничий, Секретар та голови департаментів – у Громадському університеті імені Трумена; Президент, Віце-президент та виконавчий директор – в Університеті Іллінойс. Результати аналізу подано в табл. 1 (авторський проект).

Таблиця 1

Склад виконавчої влади

<i>ПСУМ</i>	<i>ГУТ</i>	<i>УПД</i>	<i>УФ</i>	<i>УПК</i>	<i>СЗГУТ</i>	<i>ГУА</i>	<i>УІ</i>
Презид.	Презид.	Презид.	Презид.	Презид.	Презид.	Презид.	Презид.
Віце-презид.	Скарбнич.	Віце-президент	Віце-президент	Віце-презид.	Віце-презид.	Віце-президент	Віце-презид.
Голови департ.	Секретар	Скарбнич.	Скарбнич.				Виконавч директор
	Голови департ.						

Виконавча влада на чолі з Президентом утворює виконавчий комітет, до якого також входять голови відділів / комісій / департаментів. Аналіз повноважень Президента, Віце-президента, Секретаря, Скарбничого дає

підстави для окреслення низки спільних і відмінних рис. Згідно з переліком повноважень, Президент:

- представляє студентський уряд та студентів;
- є гарантом Конституції студентського Уряду та дотримання правил, що регламентовано в Статуті;
- є головою виконавчого комітету;
- підписує закони, які ухвалює Сенат;
- має право вето щодо прийнятих Сенатом студентів законів;
- скликає позачергові засідання Сенату студентів;
- призначає виконавців для забезпечення ефективної діяльності студентського уряду,
- призначає на посади та звільняє з посад членів кабінету та членів Судової ради (затверджується голосуванням більшості членів Сенату).

До рис, що вирізняють студентські уряди в аспекті повноважень Президентів, належать такі обов'язки Президента:

- звітувати перед Сенатом студентів за студента-члена студентсько-викладацької комісії в разі його відсутності [ПСГУМ];
- давати завдання комісії вивчити певне питання, що становить інтерес для студентського уряду, та доповідати про результати на засіданні Сенату [УТ],
- проводити щосеметрові збори з представниками студентських організацій для налагодження співпраці [ПСГУМ];
- не обіймати посаду в Сенаті студентів.

Ми вважаємо, що деякі повноваження, не зазначені в Статутах студентських урядів і не виокремлені нами як спільні (наприклад, підтримання робочих стосунків з адміністрацією вищого навчального закладу, радником студентського уряду, керівниками штату) виконують усі Президенти студентських урядів. Забезпечення координації діяльності між усіма суб'єктами навчально-виховного процесу є важливим принципом організації студентського самоврядування.

На нашу думку, пункт про заборону Президентів обіймати посаду в Сенаті та судовій гілці влади стосується всіх урядів, тому що ця норма регламентована Конституцією США (система стримувань та противаг).

Президент студентського уряду в усіх вищих навчальних закладах США має обов'язкові години прийому (2-3 години щотижня), але не всі Статути регламентують цей обов'язок. Слід також зазначити, що в усіх Статутах ставлять високі вимоги до успішності кандидата на посаду Президента. Результати порівняльного аналізу повноважень Президента представлено у табл. 2 (авторський проект).

Повноваження Президента студентського уряду

<i>Повноваження президента</i>	<i>УПД</i>	<i>УПК</i>	<i>СЗГУТ</i>	<i>ПСГУМ</i>	<i>ГУТ</i>	<i>УФ</i>	<i>ГУА</i>	<i>УІ</i>
Представляє студентський уряд та всіх студентів.	+	+	+	+	+	+	+	+
Є головою виконавчого комітету.	+	+	+	+	+	+	+	+
Має право накладати вето на ухвалені Сенатом закони.	+	+	+	+	+	+	+	+
Скликає позачергові збори Сенату.	+	+	+	+	+	+	+	+
Призначає виконавців для забезпечення ефективної роботи уряду.	+	+	+	+	+	+	+	+
Є членом Сенату викладачів.	+			+	+	+	+	+
Призначає представників для роботи в студентсько-викладацьких комісіях.	+		+	+	+			+
Призначає та звільняє з посад членів кабінету і Судової ради (затверджує голосуванням більшість Сенату).		+	+	+	+	+	+	
Є гарантом Конституції та додержання правил Статуту.		+	+	+		+	+	+
Є ланкою взаємодії між студентським урядом та адміністрацією штату.	+							+
Призначає Скарбничого.	+			+	+			
Призначає Секретаря.				+	+			
Звертається з посланням до Сенату на початку семестру.		+				+		+
Одержує стипендію.		+	+			+		+
Підписує закони.	+	+	+	+	+	+		

Підтримує робочі стосунки з адміністрацією ВНЗ та радником СУ.	+	+	+	+	+	+		
Створює тимчасові комісії.					+	+		
Відповідає за планування бюджету студентського уряду.	+	+						
Має приймальні години.				+(3)	+(1)			
Дає завдання комісії вивчити питання, що становить інтерес для СУ, та доповісти про результати.					+			
Щосеместру проводить збори з представниками студент. орг. для налагодження співпраці.				+				

Наголосимо, що роботу Президента оплачують в Університеті Південної Кароліни, Середньозахідному громадському університеті Вічита Фолз штату Техас, Університеті Флориди та Університеті Іллінойсу. У Статуті університету Іллінойсу чітко визначено розмір стипендії за відповідний період служби для посадовців виконавчого кабінету та для сенаторів. Наприклад, за дев'ятимісячний контракт одержують стипендію у розмірі \$5000, за 10 місяців – \$5500, за 11 місяців – \$6120. Сенаторам за 12 щотижневих годин виплачують стипендію в розмірі \$85 на тиждень, за 10 годин на тиждень – \$70, за 8 годин на тиждень – \$56, за 6 годин на тиждень – \$43. Є підстави вважати, що нині поширюється тенденція *винагороджувати активістів студентського уряду*. Дослідниця Д. Торнтон, провівши телефонне опитування серед членів студентського уряду коледжів по всій країні (методом випадкового вибору), зафіксувала, що все більше Президентів одержує грошову компенсацію за послуги. Це пояснюється зміною в обсязі повноважень, які виконує Президент. Наприклад, Президент студентського уряду університету Атлантик у Флориді розпоряджається бюджетом у розмірі \$2000000, що прирівнюється до бюджету невеликого підприємства, та одержує заробітну плату в розмірі \$10200, а також знижку на оплату за навчання в розмірі \$4600. Редактор та видавець журналу «Лідер» стверджує: «Слід платити за кваліфіковану роботу в управлінні студентським урядом, інакше такі

студенти можуть знайти роботу в іншому місці» [14]. У табл. 3 подано результати опитування, проведеного Дж. Торнтон [14].

Таблиця 3

Заробітна плата членів студентського уряду

<i>Посада</i>	<i>Навчальний заклад</i>	<i>Заробітна плата (за рік)</i>
Президент	Універ. Південної Флориди	\$8413
Скарбничий	Бафало (Нью-Йорк) громадський коледж	\$6760
Президент	Університет Каліфорнія-Девіс	\$5600
Спікер Сенату	Університет Міссурі-Колумбія	\$4245
Тимчасовий президент Сенату	Громадський унів-т Флориди	\$3655
Віце-президент	Університет штату Техас	\$2500
Президент	Університет штату Міссісіпі	\$1820
Віце-президент	Коледж штату Колорадо	\$440

Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок у даному напрямку. Отже, на підставі порівняльного аналізу Конституцій студентських урядів вищих навчальних закладів США виокремлено окремі сутнісні та структурні аспекти нормативно-правової бази студентського самоврядування в системі вищої освіти США, охарактеризовано повноваження Президента та виявлено спільні й відмінні риси в обов'язках.

Констатовано, що Конституція є важливим кроком на шляху розвитку нової форми студентського уряду, що повинен стати головним законодавчим органом, який спрямовує студентську діяльність. Конституція дає право студентам вирішувати питання, які раніше перебували в компетенції адміністрації та викладачів. Конституція студентського уряду ВНЗ США сприяє налагодженню довіри й посиленню впливовості студентських лідерів.

Література

1. Колибабюк Я. С. Внеучебная деятельность как способ формирования личности студента в университетах США: дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Ярослава Сергеевна Колибабюк. – К., 1993. – 133 с.

2. Корнилов К. Конституция республики учащихся / К. Корнилов – М. : Практические знания, 1918. – 16 с.
3. Крупская Н. Рецензия. К. Корнилов. Конституция республики учащихся / Н. Крупская // Пед. соч. : в 10 т. – М., 1965. – Т. 10. – С. 28–29.
4. Associated Students. Constitution of the Associated Students of Arizona State University. – Режим доступу : <http://www.poly.asu.edu/asasup/documents/asuconstitution.pdf>. – 10 p. – Заголовок з екрану.
5. Bloland P. A. A New Concept in Student Government / P. A. Bloland // The Journal of Higher Education. – 1961. – Feb. – Vol. 32, No. 2. – P. 94–97.
6. Dossick J. J. The Student-Activities Program: Training for Democratic Living / J. J. Dossick // Journal of Educational Sociology. – 1948. – Oct. – Vol. 22, No. 2. – P. 136–153.
7. Flores F. How One Student Association Works / F. Flores // The American Journal of Nursing. – 1947. – Jan. – Vol. 47, No. 1. – P. 46–47.
8. Student Body Constitution / University of Florida Student Body, Retrieved 19.01.2007. – Режим доступу : <http://sg.ufl.edu/branches/legislative/constitution/default.aspx?fld=O8s1d=2>. – 14 p. – Заголовок з екрану.
9. Student Government Association Constitution / Illinois State University Student Government Association. Re-ratified 09.04.2008. – Режим доступу : http://www.sga.ilstu.edu/resources/governing_documents.shtml. – 14 p. – Заголовок з екрану.
10. Student Government Constitution / Southeast Missouri State University Student Government. – Режим доступу : <http://www2.semo.edu/studentgov/constitution.htm>. – Заголовок з екрану.
11. Student Government Constitution / Student Government of Midwestern State University. – Режим доступу : <http://students.mwsu.edu/sga/PDF/constitution.pdf>. – Passed and ratified on March 7, 1977, amended on April 23, 1993. – 6 p. – Заголовок з екрану.
12. Student Government Constitution / Student Government of the University of South Carolina. – Режим доступу : <http://www.sg.sc.edu/PDF/codes/SG%20Constitution.pdf>. – 8 p. – Заголовок з екрану.
13. Student Government Constitution / Truman State University Student Government. – Режим доступу : [http://senate.truman.edu/records09/constitution\(01.19.2009\).rtf](http://senate.truman.edu/records09/constitution(01.19.2009).rtf). – Updated 18 April, 2004. – 17 p. – Заголовок з екрану.
14. Thornton J. Earn While you Learn / J. Thornton // U.S. News & World Report. – 1997. – Apr. – Vol. 122, No. 16. – P. 12(1).
15. University Program Council. UND UPC Constitution. – Режим доступу : <http://sg.und.edu/standing-committees/upc/constitution.html> – Updated: 03.07.07. – 8 p. – Заголовок з екрану.
16. Yost G. B. The Student Nurses' Organization: Writes a Constitution / G. B. Yost // The American Journal of Nursing. – 1945. – Sep. – Vol. 45, No. 9. – P. 748–750.

Борисов В., Корнієнко Н.

ПІДХОДИ ДО РЕАЛІЗАЦІЇ ІДЕЙ МУЛЬТИКУЛЬТУРНОЇ ОСВІТИ В США

В статті подано аналіз сучасних підходів до реалізації ідей мультикультурної освіти в США. Розглянуто визначення найбільш поширених моделей мультикультурної освіти.

Ключові слова: мультикультурна освіта, модель, школа.

ПОДХОДЫ К РЕАЛИЗАЦИИ ИДЕЙ МУЛЬТИКУЛЬТУРНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В США

В статье дан анализ современным подходам к реализации идей мультикультурного образования в США. Рассмотрены определения наиболее распространенных моделей мультикультурного образования.

Ключевые слова: мультикультурное образование, модель, школа.

APPROACH TO IMPLEMENTING IDEAS MULTICULTURAL EDUCATION IN THE U.S.

In article is given analysis modern approach to realization ideas of the formation in USA, determinations of the most widespread models of the formation.

Keywords: multicultural education, a model school.

Постановка проблеми. Для вітчизняної теорії і практики мультикультурної освіти і виховання важливе значення має їх збагачення позитивним педагогічним досвідом, набутим іншими державами світу, і зокрема США, адже «наші науковці мало обізнані з теоріями й технологіями, моделями, що мають поширення в різних країнах світу. Сьогодні, як ніколи, нам не вистачає потрібної інформації, знань для осмислення, вироблення нових підходів» [1,12]. Нині в Україні все частіше стає помітною свого роду «американізація» різних сфер суспільного життя, яка виявляється в мові, побуті, масовій культурі, дозвіллі і поведінці молодих людей. Але при цьому, на жаль, має місце некритичне сприйняття американського способу життя та його виховних ідеалів, причому запозичуються далеко не кращі зразки американської дійсності [1,16]. Однією з причин такого становища, на думку В.Жуковського, є те, що виховна традиція Америки ще недостатньо відома в Україні [2,9].

Якщо судити за статистичними довідниками, то сучасне українське суспільство виглядає порівняно етнічно однорідним: хоча в окремих регіонах питома вага етнічних меншин, що компактно мешкають там, доволі помітна, загалом майже три чверті населення становлять етнічні українці. Але соціологи вважають, що соціально-культурний склад населення України далеко не такий простий. Понад 90% його становлять три великі мовно-культурні групи: україномовні українці (близько 40%), російськомовні українці (30–35%) та російськомовні росіяни (понад 20%).

При цьому, однак, не беруться до уваги істотні культурні (зокрема, релігійні) відмінності між україномовним населенням Галичини та Наддніпрянщини, а також фактична двомовність (принаймні, пасивна) мільйонів городян у центральній та західній Україні.

Українське суспільство багатокультурне де-факто, але ця багатокультурність є далеко не гармонійною. Маємо підстави говорити про те, що й нас стосується типовий для багатьох модерних суспільств виклик багатокультурності, або ж мультикультуралізму.

Аналіз основних досліджень і публікацій. Проблема морально-етичного виховання в історії американської школи успішно була досліджена В.Жуковським. В монографії «Морально-етичне виховання в історії американської школи» він частково висвітлює аспект доступу до освіти афроамериканців. І.Гавриш розглядав концепцію «мультикультурної освіти», як одну з концепцій в еволюції цінностей педагогічної освіти в США [3]. За одним із сучасних англійських словників, «мультикультуралізм, або ж культурний плюралізм — термін, що характеризує співіснування в межах однієї території (країни) багатьох культур, і то жодна з них не є панівною». Детальніше тлумачення дає британський довідник О'Саллівена та Гартлі з теорії культурної комунікації: «Мультикультуралізм — означення (і вивчення) суспільства як такого, що вміщує численні відмінні, але взаємно пов'язані культурні традиції та практики, які часто асоціюються з різними етнічними компонентами цього суспільства».

Під мультикультурною освітою розуміють запровадження засад мультикультуралізму в освітній сфері, як складову частину «відповіді на виклик багатокультурності».

Очевидно, що реалізація засад мультикультурності в освіті не зводиться ані до викладання рідної мови дітям із меншинних груп, ані до запровадження в усіх школах країни такого собі «предмета мультикультуралізму». Вона передбачає перегляд усієї системи організації освіти, характеру викладання багатьох предметів, від мов та історії — до природничих дисциплін. А звідси впливають проблеми написання підручників із мультикультурних ідеологічних позицій, перепідготовки вчителів, запровадження нових навчальних методик тощо.

Постановка завдання. Розглянути сучасні підходи до реалізації ідей мультикультурної освіти в США.

Виклад основного матеріалу дослідження. США визнають расові проблеми в сфері освіти на офіційному рівні. В 1954 році Верховний Суд США відмінив поділ шкіл за расовою приналежністю. Більшість навчальних округів керуються приписами про заборону расової дискримінації в школах, збільшенні освітніх можливостей національних меншин. Таким чином, на сьогодні в Америці створена правова база, що

забороняє расову дискримінацію в сфері освіти. «Великий тиск на офіційну політику в сфері освіти в США здійснювали організації, що ведуть боротьбу за громадянські права національних меншин, особливо Національна Асоціація за прогрес кольорового населення» (National Association for the Advancement Coloured People). Вони виступали за введення спільного навчання білої більшості і кольорових (інтегровані школи), забезпечення расової рівності в навчальних закладах [4]. Змінилася реакція керівництва американських шкіл на расову і етнічну різноманітність. в минулому передбачалося, що успішність представників меншин буде нижчою, ніж у білих однолітків, в наслідок чого, значна кількість учнів, які належали до етнічних і національних меншин, переводилась на навчальні програми для відсталих або програми професійно-технічного навчання. Сучасні освітні реформи спрямовані на введення більш високих стандартів для всіх учнів. Ліквідація розриву стала одним із важливих завдань, відсоток білих і американських негрів, які закінчують школу зараз майже однаковий. Школи надають спеціальну допомогу учням-представникам національних і етнічних меншин. Створюються класи з меншим наповненням, впроваджуються науково обґрунтовані методики раннього навчання читанню і мотивації до підготовки до вступу у коледж.

Влада кожного штату розв'язують проблеми, пов'язані з національним різноманіттям. Вплив расової і етнічної неоднорідності в кожному навчальному закладі в різних штатах уявляється по різному.

В п'яти штатах-Каліфорнії, Техасі, Флориді, Нью-Йорке, Іллінойсе-спостерігається великий приріст кількості учнів –представників мовних меншин. Багатомовні за складом групи учнів також в основному скупчені в школах в центральних районах міст.

Колись мета школи полягала у сприянні асиміляції за принципом «плавильного казана». Така політика приносила культурну самотність у жертву асиміляції. Сучасні навчальні заклади США великої уваги надають забезпеченню англійської грамотності, але, все більш уваги приділяється вивченню різних культур, прикладаються зусилля до забезпечення різноманітності у складі вчителів. Підґрунтям багатьох мультикультурних і мультиетнічних течій є ідея розподілу влади в демократичному суспільстві. Мультиетнічна освіта розглядає певні культурні групи (афроамериканці, індіанці, мексиканці, американці азійського походження) як пригнічувані або домінуючі групи, які не мають голосу, пропорційно їх кількості серед населення. Недостатнє представництво цих груп в процесі прийняття рішень впливає на те, як навчають їх дітей. Політичні відгуки на мультиетнічність можуть бути розділені на три групи: культурний плюралізм, асиміляція і мультикультуралізм [5]. Культурний плюралізм розглядає демократичне

суспільство, як суспільство яке визнає права всіх етнічних груп і біетнічних спільнот існувати рівноправно- політично, економічно, культурно. Люди, які належать до різних етнічних груп мають рівні громадянські права. Суспільство розглядається як різноманіття різних груп, які мають власний голос і право на соціалізацію дітей, відповідно власним цінностям, мові й нормам поведінки. На особливості індивіда розповсюджуються особливості тієї групи, до якої він належить. Відповідно до цієї ідеї, школи і навчальний план повинні підкріплювати етнічну ідентичність і залежати від етнічних груп, домінуючих в цій школі. Якщо щодна група не домінує, тоді учитель повинен працювати так, щоб приймати до уваги декілька етнічних груп і враховувати їх своєрідність при складанні навчального плану. Згідно моделі культурного плюралізму, процес навчання повинен відбивати домінуючий підхід до навчання в певній етнічній групі і навчальний план повинен відображати культурну спадщину цієї групи. Як наголошує Дж.Бенкс, навчальний план повинен бути культурно специфічним(culture-specific). Основна мета – допомогти дітям діяти у власній культурі і надавати їм здатності діяти в межах макроккультури [5].

В основу моделі асиміляції покладено позицію, згідно якої загальна національна громадянська культура – це перспектива для спасіння нації. Це передбачає прийняття різними культурними і етнічними групами набору цінностей, які, хоча і не універсальні, але досить потужні, щоб об'єднати людей для спільного проживання і подальшого розвитку. Уряд і державна школа-важливі інститути передачі цих цінностей. Державна школа є моделлю асиміляції і має за мету-надати учням уміння і навички, які нададуть можливість їм успішно діяти в межах загальної громадянської культури. В цій моделі не висувається завдання –збереження національної культури.

Мультикультуралізм-це найбільш сучасна відповідь на культурне різноманіття в США. Ця модель є компромісом між асиміляцією і позицією культурного плюралізму. Дж.Бенкс, провідний фахівець з проблем мультикультурної освіти, таким чином дає опис мультикультурного суспільства: індивіди будуть вільні діяти згідно норм і цінностей своєї етнічної групи так довго, доки вони не зіткнуться з переважаючими національними ідеалізованими цінностями, такими, як справедливість, рівність, людська гідність[5].

Мультикультуралізм визнає нову сутність сучасного інформаційного суспільства. Більш того, він є практичним відгуком на демографічні і культурні зміни в суспільстві, які є водночас і його силою, і слабкістю. Засновники чисельних концепцій і теорій мультикультурної освіти США Крістін Бене, Джеймс Бенкс,Рікардо Гарсія, Соня Ніето, Крістін Слітер, Карл Грант,Маргарет Гібсон розробляють засоби введення

мультикультуралізму в освітню практику. На початку досліджень вони розробляли досить прості технології, а в наш час стратегії мультикультурної освіти швидко змінюються і стають все складнішими.

Багато політиків і діячів освіти США вважають, що втілюючи ідеї мультикультурної освіти, важливо враховувати різні підходи до цієї проблеми, а не наслідувати якусь одну модель. Різноманітні підходи до ідеї мультикультурної освіти відбивають різні цінності і різне розуміння цієї концепції. Концепції мультикультурної освіти і відповідні цінності й погляди визначають основний зміст і поняття, постановку акценту і межі досліджень. Концепції мультикультуралізму можна розглядати як основні положення для організації на їх основі практики мультикультурної освіти і їх необхідно усвідомлювати ще на стадії планування. Відповідно синтез мультикультурних концепцій може включати їх основні ідеї і положення.

Проведений аналіз існуючих концепцій дозволяє стверджувати, що всі ці концепції розділяють наступні характеристики: 1) вони базуються на схожих ідеях; 2) всі вони мають загальні кінцеві цілі навчання; 3) вони визначають загальні напрями, рекомендації до діяльності; 4) всі вони поділяють позицію, згідно якої культурний плюралізм і етнічне різноманіття повинні стати невід'ємною частиною освітнього процесу[6]. В той же час, хоча багато концепцій мають і дещо спільне, в них можна виділити певні відмінності. Деякі з них ґрунтуються на культурних характеристиках різних етнічних груп, в той час як інші ставлять акцент на соціальних проблемах, політичній владі і перерозподілі економічних ресурсів. Окремі ставлять акцент на проблемах чорношкірого населення, в той час як інші розглядають проблеми домінуючих груп населення США. Інші підходи звужують мультикультурну освіту до освітніх практик місцевих шкіл і пропонують основні напрями шкільних реформ. Цілі всіх цих моделей мультикультурної освіти розташовані в межах пропозицій відносити більше інформації про різні культурні групи до підручників до викоренення расизму і перебудови всіх освітніх закладів. з цієї причини, сфера мультикультурної освіти може розглядати всі ці концепції для того, щоб моделювати освіту, яка мультикультурно і несе в собі антирасистську спрямованість.

Розглянемо визначення найбільш поширених моделей мультикультурної освіти. Мультикультурна освіта може розглядатися як:

- ідея, напрям освітньої реформи, процес, спрямований на зміну структури освітніх закладів таким чином, щоб всі мали рівні можливості;
- філософія, яка підкреслює важливість, законність етнічного і культурного різноманіття в житті індивіда, культурної групи, нації;
- напрям реформи, спрямований на зміну всіх компонентів освітніх закладів разом з освітньою політикою, філософією освіти;

- безперервний процес, що вимагає внеску часу і зусиль, а також спланованих дій і моніторингу[5];
- філософія культурного плюралізму, втілена в освітню систему, що заснована на принципах рівності, взаємоповаги, прийняття і розуміння, соціальної справедливості (Baptiste 1979);
- структурні освітні пріоритети, процеси, що відбивають культурний плюралізм США і підтримка культурної спадщини зникаючих етнічних груп(ААСТЕ,1973; Hunter, 1974);
- освіта, вільна від природних нахилів, свобода вивчати інші культури, виховання чутливості дітей до різнобарвного сучасного світу, різним моделям аналізу діяльності і ідей і засобам пізнання історії через позиції всього світу(Parekh, 1986);
- гуманістична концепція, що бере за основу прийняття соціальної справедливості, альтернативного стилю життя і забезпечення доступності пізнання всіх культур (ASCD Multicultural Education Comission, in Grant, 1977) [7];
- підхід до навчання і виховання, заснований на демократичних цінностях і відмові від утискаючих методів виховання, що сприяє взаєморозумінню різних етнічних груп(Benett, 1990);
- тип освітньої практики, що розрахована на різні групи американського суспільства, які були і є жертвами дискримінації і насильства, тому що мали унікальні культурні характеристики (етнічні, расові, лінгвістичні, гендерні) і спрямована на організацію шкільної практики, яка буде орієнтувати на сприйняття етнічної різноманітності США (Banks, 1977);
- політика і практика, яка показує повагу до культурної різноманітності через освітню філософію(Frazier, 1977; Grant, 1977);
- реформа шкіл і освіти, що кидає виклик всім формам дискримінації, передбачає міжособистісні контакти в класі і розповсюдження принципів демократії і соціальної справедливості(Nieto, 1992).

Ці різні визначення містять декілька спільних позицій. Прибічники мультикультуралізму погоджуються з тим, що мультикультурні освітні програми повинні включати вивчення таких питань як етнічна ідентифікація, культурний плюралізм, нерівний розподіл ресурсів і можливостей. Вони вважають, що мультикультурна освіта – це філософія, методологія для освітніх реформ, яка дозволяє розв'язувати специфічні питання в межах спеціальних програм. Все це вимагає змін освітніх програм, політики і практики [2,3,7].

Висновки. Американські дослідники підкреслюють цінність різноманітності і вважають, що специфічний зміст, структура і практика мультикультурної освіти будуть зазнавати змін в залежності від

конкретних умов, тому і закликають практиків до вироблення власних підходів до розуміння і реалізації мультикультуралізму в межах загальноприйнятих концепцій.

Література

1. Сухомлинська О.В. Проблеми теорії і практики виховання дітей та молоді в Україні // Педагогіка і психологія.- 1997.-№4.-С.12-16.
2. Жуковський В.М. Морально-етичне виховання в історії американської школи.- Острог, 2002. -428 с.
3. Гавриш І.В. Еволюція цінностей педагогічної освіти в США// Сучасні проблеми методичного аспекту освіти та мистецтвознавства: Зб. наук. пр. // Проблеми сучасного мистецтва і культури. – К: Науковий світ, 2002. – С.31-41.
4. Джуринский А.Н. Поликультурное воспитание в современном мире. – М.:Прометей, 2002. – 72 с.
5. J.A.Banks Race and Culture in the Classroom. Teaching and Learning through Multicultural Education, 1999.
6. G.Gay A Synthesis of Scholarship in Multicultural Education. – NCREL's Urban Education Program, 1994.
7. C.A. Grant, C.Sleeter Five Approaches for Multicultural Teaching Plans For Race, Class, Gender, and Disability, 2003.

Ільченко О.

(Полтава)

УДК 378.4(09)(477-25):177.72

ФЕНОМЕН БЛАГОДІЙНОСТІ В ІСТОРІЇ КИЄВО-МОГИЛЯНСЬКОЇ АКАДЕМІЇ

Обґрунтовується поняття благодійності. Акцентується увага на досвіді добродійної діяльності відомих постатей XVI – XVII ст., покровителів Києво-Могилянської академії, – Галики Гулевичівни, Петра Конашевич-Сагайдачного, Петра Могили, Івана Мазепи.

Ключові слова: *Києво-Могилянська академія, Козацька доба, благодійність, благодійники, досвід.*

Обосновывается понятие благотворительности. Акцентируется внимание на опыте благотворительной деятельности известных личностей XVI – XVII ст., покровителей Киево-Могилянской академии, – Галики Гулевичивны, Петра Конашевич-Сагайдачного, Петра Могили, Ивана Мазепы.

Ключевые слова: *Киево-Могилянская академия, эпоха Казачества, благотворительность, благотворители, опыт.*

The notion of charity is grounded. Attention is accented on the experience of charitable activity of the known figures of the 16-17th centuries, promoters of the Kyiv Mohyla Academy, — Galshka Gulevychivna, Petro Konashevych-Sagaydachny, Petro Mohyla, Ivan Mazepa.

Keywords: *Kyiv Mohyla Academy, Cossack days, charity, charity patrons, experience.*

Трансформація національного життя на етапі творення незалежної української держави, всеосяжні світові масштаби діяльності зумовили потребу переосмислення ціннісних орієнтирів і стратегій людського буття. Нові виклики вимагають модернреформування соціальної, культурної, гуманітарної сфер в Україні, для нормального функціонування яких сьогодні державного фінансування не завжди вистачає. Тому додатковим могутнім джерелом підтримки цих галузей виступає благодійницька, меценатська допомога. Особливо це стосується освітнього сектору, який найбільш відчутно потребує розширення й зміцнення своєї матеріальної бази, капітальних фінансових вкладів.

На сьогодні в поняття благодійності вкладається досить широкий зміст – від звичайної матеріальної підтримки нужденних верств населення (бідних, сиріт, інвалідів та ін.) до «безоплатної діяльності по створенню і передачі фінансових, матеріальних й духовних цінностей (благ) для задоволення потреб людини, соціальної групи чи соціальної верстви» [11]. Енциклопедичний словник XIX ст. визначає «благодійність» як «прояв співчуття до ближнього і моральний обов'язок заможного поспішати на допомогу незаможному...» [15, с. 55]. Тлумачний словник В. Даля характеризує особистість благодійника як «творящего, делающего добро другим» [2, с. 94].

Ми розглядаємо благодійність як діяльність, що формується на громадських засадах або приватній ініціативі, здійснюється фізичними та юридичними особами, і має такі суттєві ознаки: 1) наявність суспільно значущої мети; 2) добровільний, безкорисливий організований характер роботи; 3) високі моральні принципи благодійників, «...громадський рівень розуміння необхідності здійснення програм соціальної реабілітації тих категорій населення, які потребують підтримки» [5, с. 160].

Отже, відродження благодійності як феномена сьогодні актуалізується, свідченням чого є нагальні соціально-політичні, економічні, культурно-освітні суперечності: між зростаючою тенденцією «приживлення» в українському соціумі загальносвітових гуманітарних цінностей і деструктивним впливом середовища; між зростаючим проявом громадянської позиції, відповідальності за певні сфери суспільного життя і недостатнім фінансуванням державних установ освіти, культури, медицини; недосконалим формуванням юридично-правової бази благодійності; між активними демократичними й правовими процесами в країні і зростанням кількості соціально не захищених дітей та підлітків, які потребують допомоги.

Саме тому сьогодні актуального значення набуває вивчення і переосмислення того великого досвіду благодійних практик, який був накопичений у минулому.

Перші спроби історично дослідити проблему благодійності з'являються в Російській імперії з другої половини XIX ст. Саме в цей період відбувається активізація благодійного руху, що зумовлювалось розвитком капіталістичних відносин і формуванням підприємницького прошарку, який, зосередивши в своїх руках потужні капітали, був тією соціальною силою, яка потенційно забезпечувала матеріальні передумови для зростання благодійності. Серед досліджень, які представляють для нас значну історичну цінність, виділяємо роботи П. Георгієвського (виділив загальні проблеми благодійності, охарактеризував державну систему захисту соціально не захищених верств населення), М. Дмитрієва (дослідив історію розвитку благодійності у Давній Русі та Російській імперії, провів її періодизацію, проаналізував російську законодавчу базу щодо благодійної діяльності), В. Картамишева, К. Побєдоносцева (вивчали організацію громадської опіки як виду благодійної діяльності в Російській імперії кінця XIX – початку XX ст., визначили основні її завдання, джерела фінансування, охарактеризували форми надання допомоги), Є. Максимова (дослідив благодійність як соціальне явище, виділив основні її напрями – опіка дорослих і дітей, медична допомога й охорона здоров'я, благодійна підтримка освітньо-виховної сфери), Є. Мюнстерберга, В. Рошера (висували прогресивну ідею об'єднання зусиль громадської і приватної ініціативи) та ін.

Історіографію проблеми доповнюють роботи відомих українських дослідників, краєзнавців В. Антоновича, Д. Багалія, М. Грушевського, М. Костомарова та ін. які, певною мірою висвітлювали національні традиції благодійності, зокрема, добродійну діяльність гетьманів України, козацької старшини, заможних козаків тощо.

Отже, огляд дореволюційної історіографії дає підстави вважати, що тема благодійності на рубежі XIX – XX ст. була в полі зору науковців. Досліджувались різні аспекти благодійних практик, вивчався розвиток законодавства у добродійницькій сфері, робились перші спроби періодизації благодійності, розглядались питання спільної роботи приватної та громадської добродійності тощо. Праці дослідників засвідчили, що благодійність того часу розглядалась як основний фактор соціальної допомоги в державі, «... як рятівний інструмент послаблення соціальної напруги» [6, с. 5].

Після революційних подій 1917 р. дослідження, присвячені різним аспектам добродійної діяльності, були припинені, оскільки, з ідеологічних міркувань, благодійність визнавалася «...соціальним явищем класового, перш за все, буржуазного суспільства, і в системі радянського

тоталітаризму благодійності не знайшлося місця ні в енциклопедіях, ні в суспільному житті» [4]. Тому в радянській історіографії узагальнюючих монографій з історії благодійності, меценатства немає; дослідження національних і світових форм добродійної діяльності залишилися поза увагою науковців.

У 90-х рр. ХХ ст., після здобуття російськими республікам незалежності, розпочався новий етап дослідження вітчизняної історіографії. Після багатьох років «мовчання» з'являються роботи в яких по-новому, без зайвих ідеологічних штампів розкриваються різні аспекти благодійності як «...позитивного фактора процесу модернізації суспільства» [5, с. 160].

Серед сучасних науковців питання благодійницької, меценатської діяльності в контексті загальноісторичного розвитку активно піднімаються як російськими, так і українськими вченими. Зокрема, увагу російських дослідників привертають педагогічні (Т. Казовська, Н. Павлова, О. Степанова та ін.), історичні (Л. Войт, Л. Гатілова, Т. Кононова та ін.), культурологічні (О. Кочнов, О. Полякова, О. Радзецкая та ін.), соціологічні (О. Воронова, А. Петрова, Л. Темнікова та ін.) аспекти проблеми.

Цінним доробком у вивченні історії вітчизняної благодійності стали роботи українських учених – Ю. Гузенка, О. Доніка, Т. Курінної, А. Нарядька, С. Поляруш, І. Суровцевої, Н. Товстоляк та ін., які розглядали становлення й розвиток органів державної опіки, громадських добродійних об'єднань, висвітлювали досвід благодійних практик в освітній галузі, розкривали роль меценатства в Україні у ХІХ – на початку ХХ ст. Ґрунтовними дослідженнями з названої проблеми є докторські дисертації Н. Сейко «Добродійність у сфері освіти України (ХІХ – початок ХХ століття)» (2009 р.) та О. Друганової «Розвиток приватної ініціативи в освіті України (кінець ХVІІІ – початок ХХ століття)» (2009 р.).

Важливе місце в сучасній історіографії посідають персоніологічні дослідження, які піднімають цілий пласт проблеми благодійності і, зокрема, допомагають з'ясувати роль української національної еліти в розвитку вітчизняної освіти, розкрити внесок відомих благодійників в її розбудову. Серед таких досліджень привертають увагу праці вчених, присвячені діяльності цілих династій, – Симиренків, Тарновських, Терещенків, Ханенків, Харитоненків, Яхненків або окремих відомих добродійців, – Г. Галагана, Г. Маразлі, О. Поля та ін.

У цьому контексті спробуємо дослідити внесок відомих постатей, благодійників ХVІ – ХVІІ ст., причетних до історії заснування першого православного вищого навчального закладу на території Східної Європи – Києво-Могилянської академії. Часи створення цього освітнього і культурного осередку припадають на Козацьку добу – період в житті нашої держави, який характеризується глибокими структурними

зрушеннями в політичній, соціально-економічній, духовній сферах українського суспільства, і пов'язаний із боротьбою за національні права і традиції народу, за чистоту релігійних канонів, за офіційне визнання української мови, за утворення національно-державних інститутів. Саме тоді чимало найдостойніших людей своєю меценатською та культурною діяльністю виступали на захист православної віри, на захист своєї Батьківщини.

Зазначимо, що коріння української благодійності сягають сивої давнини. Витоки і поширення цього явища «...нерозривно пов'язані з етно-й культурогенезом України...» [5, с. 161]. Дійсно це так, оскільки благодійність в різних формах існувала в дохристиянські часи, а з виникненням у IX ст. Древньоруської держави й утвердженням християнства (988 р.), добродійна діяльність набула особливого поширення. Спорудження церковних храмів, монастирів, відкриття при них шкіл, друкарень, бібліотек, притулків, лікарень, започатковане князями Київської Русі, стало славною традицією благодійності і в XVI – XVII ст.

Отже, покровителями Києво-Могилянської академії за різних часів були відомі гетьмани України, митрополити, представники козацької старшини, православної шляхти та ін. Зупинимося окремо на досвіді благодійної діяльності найвідоміших з них.

Свій родовід українська *Alma mater* вищої освіти веде від Київської братської школи, заснованої як національний навчальний заклад, ідеологічний та православний осередок. Причетною до цієї події була відома українська шляхтянка **Галшка Гулевичівна** (1575-1642 рр.), яка, на той час, була вже не єдиною жінкою-меценаткою. Така активна громадська позиція більшості заможних представниць слабкої статі в XVI – першій половині XVII ст. зумовлювалась тим, що в Україні, на відміну від Західної Європи, суспільне становище жінки залежало не від статусу чоловіка, а від її власного майнового становища. Тому заможні шляхтянки, магнатки, незалежно від сімейного стану, мали значну суспільну вагу у своїх повітах.

Такою була і Галшка Гулевичівна, яка походила зі старовинного українського шляхетського роду Волині – Гулевичів, які посідали друге місце серед можновладців Волинської землі.

Довгий час Галшка жила на Волині та у 1606 р. переїхала до Києва, із яким було пов'язане все подальше її життя й історія створення Київської братської школи. Меценатка надала землю (свого часу вона була дарована їй чоловіком Стефаном у вічне користування) під Київський Братський монастир і Братську школу. Про це говориться в дарчій, яку пані Гулевичівна урочисто при «добре уроджених» свідках, вписала в «городські книги» Київського магістрату 15 жовтня 1615 р.: «Я, Галшка Гулевичівна,

дружина його милості пана Стефана Лазки маршалка Мозирського, будучи здорова тілом і розумом, явно і добровільно усвідомленою тим моїм добровільним листом-записом, що я статечне, в старожитній, святій православній вірі Східної церкви живучи... і з любові й милості до братів моїх народу руського... умислила добро учинити церкві Божій... і благочестивим християнам народу руського в повітах воєводств Київського, Волинського і Брацлавського... дала, дарувала, записала й фундувала добра мої власні, дідичні, права і вольності шляхетські маючи: двір мій власний з землею... в місті Києві... зі всім до того двора і землі правами, пожитками, приходами і різними належностями і при належностями... на монастир, Ставропігії Патріаршеського спільного житія по Василю Великому, також і на школу дітям так шляхетським, яко й міським» [9].

Садиба Галшки знаходилася в самому центрі Подолу міста Києва. Як стверджують дослідники, на сьогодні залишається невідомим, яку вартість мала ця садиба, але, ймовірно, це була дуже солідна сума, оскільки за спробу відібрати землю у братства встановлювався штраф у розмірі 10 тисяч польських злотих [12].

Київська братська школа почала працювати з перших днів свого заснування, про що Галшка писала: «...І аби тая фундація скуток свій брала, зараз в той двір і на його плац... школу впровадила і впроваджую...» [9]. Розміщувалась школа у будинку Галшки.

Завершується дарча словами: «...З притисненням печаті і з підписом руки чоловіка мого Стефана Лазки..., з притисненням печаті і підписом руки моєї власної..., притисненням печатей і підписом рук до того листа мого їх милостей панів і приятелів моїх обивателів того воєводства Київського добре осілих: й. м. п. Миколая Стецького тивона київського, й. м. п. Максима Трипольського і й. м. п. Семена Шишки Ставецького, котрі при тому були і того добре свідомі по проханню моему учинили» [9].

Цей документ мав юридичну силу, він офіційно стверджував заснування монастиря і школи, а матеріальною підставою для цього була добродійна пожертва Галшки Гулевичівни. Тож, 15 жовтня 1615 р. звершилась історична подія – з'явилась прародителька Києво-Могилянської академії – Київська братська школа.

Не менш важливу роль у розвитку і становленні цього навчального закладу відіграв кошовий отаман війська запорізького, гетьман українського козацтва **Петро Конашевич-Сагайдачний** (1570-1622 рр.), який поєднав свою полководницьку та державну діяльність із покровительством освіти і науки. У 1620 р. гетьман «зі всім своїм військом» вступив до Київського (Богоявленського) братства. І хоча нова культурна інституція була створена без дозволу короля, братство не відважувалися заборонити чи скасувати, оскільки побоювалися козацтва.

З цього моменту Київська братська школа одержала потужну підтримку запорозького козацтва, яке взяло на себе роль її «покровителя й оборонця». Як зазначає дослідниця З. Хижняк, «...дії знаменитого гетьмана були не випадковою благодійницькою акцією. Вони знаменували собою надання офіційних гарантій Братській школі, її існуванню й непорушності саме козацтвом, яке за відсутності української держави починало репрезентувати її функції» [14, с. 98]. Це, в свою чергу, дозволило Київському братству розгорнути широку культурнопросвітницьку діяльність, досягти високого наукового рівня викладання тощо.

Варто зазначити, що Петро Сагайдачний був також і меценатом православної школи. Перед смертю він заповів усе своє майно Київській, Львівській і Луцькій братським школам «на науку і виховання бакалаврів учених дітям... християнським... за чим би... наука тривати могла вічні і потомні часи» [8].

Отже, біля витоків заснування Київської братської школи стояли постаті відомих благодійників XVII ст. – української шляхтянки Галшки Гулевичівни та козацького гетьмана Петра Конашевич-Сагайдачного. Незважаючи на те, що фактично фундаторкою Київської братської школи визнана Галшка Гулевичівна, окремі науковці, зокрема З. Хижняк, зазначають, що сучасники й наступники гетьмана Петра Сагайдачного вважали саме його засновником навчального закладу. В архівному документі за XVIII ст., який наводить дослідниця у своїй праці, вказується, що «Училища або школи Києво-Братського монастиря заснував славний Війська Запорізького гетьман Петро Конашевич-Сагайдачний...» [14, с. 98]. Ми не акцентуємо уваги на цьому питанні. Очевидно, що до заснування Київської братської школи були причетні обоє.

Наступне ім'я благодійника, який назавжди увійшов до історії створення Києво-Могилянської академії, – **Петро Могила** (1596-1647 рр.). Це був видатний будівничий української культури, меценат, просвітитель, захисник православної віри. Петро Могила багато зробив для оновлення культурних святинь, зокрема у Києві реставрував Софіївський собор, Михайлівський Видубецький храм, церкви Трьохсвятительську й Спаса, на місці Десятинної церкви побудував нову.

Як людина високоосвічена й розумна, свої зусилля він спрямовував на реформування національної освіти й православної церкви, на відродження свідомості й піднесення гідності українського народу. Шлях до цього він убачав у створенні вищого навчального закладу європейського рівня. Так виникла ідея заснування у 1631 р. Лаврської школи. Із обітниці Петра Могили: «Я, Петро Могила, милостю Божою архімандрит Київський, Печерський, видячи в церкві православної велику втрату для душ людських від невченості духівництва і не навчання молоді,

хотячи за ласкою і поміччю Божою і власною волею мою запобігти цьому, а також повернути тих, що відвернулися від православ'я – умислив фундувати школи для того, аби молодь у справжній побожності, звичаях добрих і в науках вільних навчена була» [10]. З певних об'єктивних причин школа проіснувала недовго і вже у 1632 р. відбулася значна історична подія – об'єднання Лаврської та Київської братської шкіл і утворення Києво-Могилянської колегії, названої на честь її протектора Петра Могили.

Заснування колегії, яка стала першою вищою православною школою у Східній Європі, він уважав найбільшим досягненням свого життя. Цей навчальний заклад залишався національним, діяльність його ґрунтувалася на давніх культурно-освітніх традиціях українського народу. Разом із тим, Петро Могила зумів піднести його до рівня західноєвропейських гімназій академічного типу. Тут формувався один із центрів філософської думки слов'янського світу в цілому, вивчалися грецька, польська, німецька, французька мови; до 80-х рр. XVIII ст. викладання велося латинською мовою, впроваджувалися досягнення світової літератури, поезії, історії, філософії тощо.

Петро Могила був охоронцем і покровителем об'єданого закладу. Він матеріально підтримував викладачів і неімущих студентів, забезпечував їх засобами для нормального життя і навчання. Відомо, що Петро Могила збудував першу бурсу (сирітський будинок), нове кам'яне приміщення під школу, постачав навчальний заклад книгами. На утримання колегії і монастиря він відписав великі кошти і найцінніший свій скарб – бібліотеку з понад двома тисячами екземплярів книг, «...будинки й дворові місця на Подолі, половину худоби й інвентаря зі свого хутора Непологи, хутір Позняківщину, села Гнідин, Проців і Рівне, більше 80 тис. золотих (готівкою і під закладом), срібний родинний посуд, свій митрополичий одяг, митру і хрест, прикрашений сімейним дорогоцінним камінням і навіть тканини – адамаск і камку – на одяг студентам...» [13].

Значні кошти, які заповів Петро Могила, забезпечували стабільність існування навчального закладу, були запорукою його матеріальної незалежності, а отже, – і тривалості.

У 1634 р. Петро Могила відкрив філію колегії у Вінниці, яку згодом перенесли до Гощі (Волинь), а у 1636 р. – заснував колегію у Кременці. Таким чином, його поправу можна вважати першопрохідцем у розгортання православної системи вищої і середньої освіти на українських землях і, безумовно, відомим благодійником.

Серед жертводавців і покровителів Києво-Могилянської колегії, а згодом академії, був великий меценат культурних починів і побудов, славний гетьман України **Іван Мазепа** (1639-1709 рр.), якого символічно

порівнюють із князем Володимиром Великим. Можна сказати, що, певною мірою, Іван Мазепа продовжив традицію, закладену козацьким гетьманом Петром Конашевич-Сагайдачним, поєднавши свою державницьку й військову діяльність із активною підтримкою розвитку національної освіти, науки, культури. Так, на власні кошти Іван Мазепа розбудовував у Києві, Чернігові, Переяславі та інших містах і селах ряд величних церков і монастирів, які на той час були осередками просвіти, фундував школи, бурси, шпиталі тощо.

З ім'ям Івана Мазепи пов'язані важливі події в історії Києво-Могилянської академії і, зокрема в історії її правового становища. Це, передовсім, підтвердження, яке здобуває гетьман від Московського уряду, «...старовинних привілеїв академії на маєтності й на права вищого навчального закладу» [14, с. 103]. Слід зазначити, що в цьому питанні велику історичну роль відіграли царські грамоти 1694 та 1701 рр. Більшість науковців саме з цього моменту ведуть відлік часу становлення Києво-Могилянської академії у статусі вищої школи.

З 90-х рр. XVII ст. академія розбудовується, набирає нових обертів у своєму розвитку, стає духовно-культурним центром України чим, безперечно, завдячувала державній політиці Івана Мазепи, його підтримці й турботі. Як меценат і опікун навчального закладу, у своїх універсалах він закріплював всі попередні надбання Братського монастиря і надавав на його утримання «...17 дворів на Подолі й села Більмачовку, Виповзів, Лутаву й ін.» [14, с. 102] щоб уможливити науку «...всякому з малоросійських дітей хочакому учитись походити» [1, с. 49].

У 1693 р. гетьман на власні кошти розбудував братську церкву Богоявлення, протягом 1703-1704 рр. його зусиллями з'являється новий навчальний корпус академії (відомий як «Мазепинський») із «...просторими класами, опаленням, високими вікнами, стрункою колонадою й тінистою галереєю» [14, с. 102]. Турбувався Іван Мазепа і про незабезпечених студентів, відомо, що понад 20 років, протягом свого гетьманства, він щорічно давав на їх утримання 1000 злотих [14, с. 102].

Серед гетьманів, які були покровителями Києво-Могилянської академії, також називаємо: Богдана Хмельницького, Івана Виговського, Івана Самойловича, Івана Скоропадського, Данила Апостола. Цікаво, що всі пожертви від приватних осіб (а крім гетьманів, як ми вже зазначали, це були представники духовенства, козацької старшини, православної шляхти) записувались на Братський монастир, який називався Училищний.

Проіснувала Києво-Могилянська академія до 1817 р., замість неї було створено Київську духовну семінарію, перейменовану у 1819 р. в духовну академію. У 1918 р. вона припинила свої існування і була відновлена у 1992 р. як Національний університет «Києво-Могилянська академія».

Отже, благодійність на українських землях за Козацької доби була важливим складником суспільного життя людей і, оскільки релігія виступала рушійною силою розвитку доброчинності, – набувала церковно-громадського характеру, залежала здебільшого від приватної ініціативи окремої особи. В історії заснування Києво-Могилянської академії це були представники українських гетьманів, козацької старшини, духовенства, православної шляхти. Серед основних напрямів благодійної підтримки навчального закладу виділяємо: 1) фондуші у вигляді земель, маєтностей, капіталів; 2) покровительство й захист (запорозьке козацтво, гетьмани, митрополити); 3) турботу про викладачів та неімущих студентів; 4) відновлення й розбудову нових приміщень, корпусів; 5) створення й поповнення бібліотеки.

Безумовно, проаналізований досвід потребує творчого критичного осмислення з позицій сьогодення з метою його актуалізації та можливого використання в сучасних умовах розвитку українського благодійництва.

Виконане дослідження не вичерпує всіх аспектів обраної проблеми. У перспективі опрацьований матеріал допоможе створити цілісну картину історії становлення та розвитку благодійної діяльності в Україні, дослідити її маловідомі сторінки. Зокрема, потребує подальшого вивчення внесок відомих благодійників в історію заснування греко-слов'яно-латинської академії в Острозі (1576 р. – меценати Галшка Острозька і князь Василь-Костянтин Острозький) та філії Києво-Могилянської академії в Гощі (1639 р. – фундаторка Раїна Соломирецька-Гойська).

Література

1. Булгаков М. История Киевской духовной академии / М. Булгаков. – СПб. : Тип. Константина Жернакова, 1843. – 226 с.
2. Даль В. Толковый словарь живого Великорусского языка : в 4 т. / В. Даль. – М. : Рус. яз., 1978-1980. – Т.1. – 699 с.
3. Дмитриев М.Н. Дома трудолюбия / М.Н. Дмитриев. – СПб. : Тип. Стасюлевича, 1900. – 271 с.
4. Дмитрієнко М. Благодійність як атрибут громадянського суспільства: історія і сучасність / М. Дмитрієнко, О. Ясь // Розбудова держави. – 1994. – №6. – С. 37-44.
5. Донік О.М. Благодійність в Україні (XIX – початок XX ст.) / О.М. Донік // Український історичний журнал. – 2005. – №4. – С. 159-177.
6. Колосова Н.А. Благодійна діяльність в культурі України в контексті вітчизняних і європейських традицій (кінець XX – початок XXI ст.): автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. іст. наук: спец. 17.00.01 «Теорія та історія культури» / Н.А. Колосова. – Київ, 2006. – 23 с.
7. Максимов Е.Д. Помощь бедным в древней Руси / Е.Д. Максимов // Трудовая помощь. – 1899. – №2. – С. 114-135.
8. Максимович М.А. Сказание о гетьмане Петре Сагайдачном : собр. соч. в 3 т. / М.А. Максимович. – К., 1876. – Т.1. – С. 376.

9. Памятники изданные Временной комиссией для разбора древних актов. – К., 1846. –Т. 2. – С. 1 – 29.
10. Памятники изданные Временной комиссией для разбора древних актов. – К., 1898. –Т. 2. – С. 395 – 396.
11. Стрижова І.А. Роль меценатства у збереженні культурної спадщини [Електронний ресурс] / І.А. Стрижова // Режим доступу : http://www.ukrterra.com.ua/researches/21/stryzgoва_metcen.htm. – Заголовок з екрану.
12. Українки в історії / за заг. ред. В. Борисенко. – К. : Либідь, 2004. – 328 с.
13. Хижняк З. Києво-Могилянська академія. Історичний нарис [Електронний ресурс] / З. Хижняк // Режим доступу : <http://www.ukma.kiev.ua>. – Заголовок з екрану.
14. Хижняк З. Києво-Могилянська академія. Правовий статус (1615-1819 рр.) / З. Хижняк // Наукові записки. Історія. – Київ : КМ «Academia», 1998. – Т.3. – С. 97-106.
15. Энциклопедический словарь / Под ред. И.Е. Андреевского. – СПб. : Тип. Брокгауз-Ефрон, 1891. – Т.7. – 467 с.

Карелін М.

– кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки Слов'янського державного педагогічного університету

УДК 371.38 (09)

**СИСТЕМИ ТРУДОВОГО НАВЧАННЯ У ДРУГІЙ ПОЛОВИНІ ХІХ
СТОЛІТТЯ**

У статті розглядаються різні системи трудового навчання (зарубіжні та вітчизняні), що стали основою для розробки навчальних програм трудового навчання (ручної праці, ремесел, рукоділля) – нового предмета, що поступово вводився у навчальні плани загальноосвітніх навчальних закладів України.

Ключові слова: зміст трудового навчання, система трудового навчання, навчальна програма, загальноосвітній навчальний заклад.

Карелин М.

– кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики Славянского государственного педагогического университета

**СИСТЕМЫ ТРУДОВОГО ОБУЧЕНИЯ ВО ВТОРОЙ ПОЛОВИНЕ
ХІХ ВЕКА**

В статье рассматриваются разные системы трудовой учебы (зарубежные и отечественные), которые стали основой для разработки учебных программ трудовой учебы (ручного труда, ремесел, рукоделия) – нового предмета, который постепенно вводился в учебные планы общеобразовательных учебных заведений Украины.

Ключевые слова: содержание трудового обучения, система трудового обучения, учебная программа, общеобразовательное учебное заведение.

Karelin M.

– Candidate of Pedagogics, an Associate Professor of the department of Pedagogics of Slovyansk State Pedagogical University

SYSTEMS OF LABOUR EDUCATION IN THE SECOND HALF OF THE XIXth CENTURY

Different systems of labour education, both of foreign and our country, are studied in the article. They made the basis for the formation labour education syllabus. Labour education was a new subject that was introduced into the syllabus of comprehensive schools of Ukraine.

Key words: contents of labour education, system of labour education, syllabus, comprehensive school.

Постановка проблеми у загальному її вигляді та її зв'язок з важливими науковими чи практичними завданнями. Як відомо, друга половина XIX століття характеризується широкомасштабним реформуванням усіх галузей суспільного життя, в тому числі й освітньої галузі, одним з напрямків якого було введення до навчальних планів початкових і середніх шкіл нового предмета „трудове навчання” у вигляді ручної праці, ремесел, рукоділля (для дівчат). У зв'язку з цим проблема змісту трудового навчання займала одне з чільних місць у теорії та практиці організації народної освіти в Україні. З'являлися перші програми трудового навчання. При їх складанні у другій половині XIX ст. використовувалися системи трудового навчання, розроблені зарубіжними педагогами.

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. Проблема трудового навчання і виховання підростаючого покоління була актуальною у всі часи. До її розв'язання доклали зусиль відомі педагоги другої половини XIX – початку XX століття: вітчизняні (І.Анопов, М.Весель, М.Корф, П.Лесгафт, Т.Лубенець, М.Песьковський, К.Ушинський, В.Фармаковський, Я.Чепіга) та зарубіжні (Дж.Дьюї, Г.Кершенштейнер, А.Мікельсен, Й.Песталоцці, О.Саломон, У.Цигнеус та інші). На сучасному етапі серед досліджень проблем трудового навчання учнів загальноосвітніх закладів другої половини XIX – початку XX століття чільне місце займають праці І.Бугаєвич, Г.Іванової, Є.Яндовського, А.Вихруща, Д.Сметаніна, М.Ярошенка та ін.

Формулювання цілей статті (постановка завдання). Враховуючи надзвичайне значення трудового навчання і виховання у сучасних умовах, ми ставимо своїм завданням розглянути системи трудового навчання, що

лягли в основу методики трудового навчання у другій половині XIX століття в Україні.

Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів. Найбільшого поширення у навчальних закладах набула шведська система трудового навчання Отто Саломона. Це перша, найбільш повна і систематична модель педагогічної ручної праці. О.Саломон прийшов до висновку, що цілям виховання і загальної освіти найкраще відповідають столярні роботи (виготовлення дрібних теслярських, столярних, бондарних і ложкарних робіт). При цьому, поряд із столярними інструментами, використовуються різні ножі, струганки й ін., що не мають місця у столярній справі. Цей спосіб виготовлення різноманітних виробів з дерева Отто Саломон переніс у школу, застосувавши до них загальні педагогічні вимоги. Він привів усі ці предмети у струнку і закінчену систему, яка, на його думку, відповідала інтересам дітей, їх здібностям та силам. Саме вона послужила основою для створення перших вітчизняних систем трудового навчання школярів.

О.Саломон пропонував предметну систему трудового навчання. Тобто учні повинні виготовляти різні предмети за зразком. О.Саломон створив ряд колекцій виробів, серед яких були такі, що широко використовуються у побуті: зубець до грабелів, рукоятка для молотка, кухонна дошка, плоска лінійка, підставка з брусків, рамка, ополоник тощо – усього 100 виробів [2, с. 55].

Перші 50 номерів цієї колекції складають закінчений концентр, що відповідає першому ступеню навчання, останні номери – повторювальний курс, ускладнений новими завданнями. Далі деякі однорідні роботи повторюються. Тому було припустиме скорочення програми без збитку для системи. Основна програма містила в собі перші 50 номерів і була призначена для сільських шкіл.

На думку О.Саломона, готуючи таку колекцію, учень ознайомлювався з 88-ма прийомами обробки деревини. Прийоми виконувалися у певній послідовності – від найпростіших до все більш складних. Завдяки цьому забезпечувався 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. З цією метою О.Саломон склав спеціальну таблицю для вчителів ручної праці.

Слід зазначити, що програма Отто Саломона була універсальною і застосовувалася у кожній місцевості майже у повному обсязі.

Зовсім іншим був підхід до організації трудового навчання у французькій системі, розробленій Густавом Адольфом Салисом. Вона відрізнялася від шведської системи тим, що зосереджувалася на окремих вправах, а не на закінчених предметах, корисних у домашньому і

шкільному побуті. Останнього характеру роботи виготовлялися лише наприкінці курсу ручної праці у дуже обмеженій кількості. У систематичний курс ручної праці входили: столярні вправи (48 завдань), токарські роботи (48 завдань), холодна обробка металів (42 завдання), скульптурні (33 завдання) і ліпні роботи (15 завдань). Вправи ці були розташовані не тільки за ступенем складності самих прийомів, але й за ступенем легкості чи важкості вживання різних інструментів, розподілених на групи. Французька система ґрунтувалася на застосуванні різних вправ у процесі виготовлення деталей будь-яких виробів. Цим вона розвивала точність, акуратність та була фактично орієнтована на підготовку майбутніх робітників з високим ступенем розподілу праці [5, с.152].

На основі шведської системи О.Саломона була розроблена перша вітчизняна програма з ручної праці для народних шкіл. Її розробили у 1884 році викладачі Петербурзького вчительського інституту К.Цируль, А.Котиков, М.Касаткін на чолі з директором інституту К.Сент-Ілером. Це була предметна програма, яка, на думку К.Цируля і М.Касаткіна, була більш ефективною з педагогічної точки зору. Але, за спогадами К.Цируля, тільки на перший порох навчання велося за шведською системою, далі поступово складалася своя, вітчизняна система викладання ручної праці.

Основою російської програми ручної праці було співвідношення окремої операції обробітку матеріалу і цілого виробу. Її відмінними рисами були: широке застосування креслень замість „моделей”, включення початкових робіт по металу, створення власного набору виробів, установлення методично обґрунтованої послідовності оволодіння інструментами при виконанні операцій у процесі виготовлення виробів, систематичний контроль вчителя за ходом роботи з застосуванням поточних пояснень [1, с.35].

Слід сказати, що курс ручної праці, розроблений К.Цирулем, викладався, за незначним виключенням, у різних категоріях шкіл, зокрема у міських училищах, відкритих за положенням 31 травня 1872 р., сільських, початкових, середніх навчальних закладах, а також вчительських інститутах та вчительських семінаріях. У програмі представлені предмети колекції в останній переробці, назва матеріалу і найголовніші їх розміри (наприклад, ручка для пензлика – береза – довжина 13 см, товщина 1 см і 0,5 см). До колекції додавалися малюнки та фотографії цих виробів.

Знайомство з прийомами та навичками виготовлення різних предметів складало основну частину програми. Крім цього, більш устигаючі учні виконували ще ряд подібних додаткових завдань та найпростіші вироби з металу. Від учнів також вимагалось зробити рисунок чи креслення.

Для вихованців інституту, майбутніх учителів міських училищ, був установлений ще ряд більших і складніших по виготовленню предметів, а саме: дінці, фуганок шкільної майстерні, стілець-сходи, стінна шафа, столик з шафкою, пара кронштейнів (з рельєфним різьбленням), цебро, скринька (полірована), парна рамка (рельєфного різьблення), стіл (на гострених ніжках), виготовлення 2–3-х геометричних тіл, виготовлення 2–3-х навчальних посібників для викладання математики і фізики [6, с.145].

Ці додаткові роботи мали на меті подальше ознайомлення учнів з технічною стороною робіт з дерева і з вживанням деяких більш складних інструментів. При цьому вони знайомилися з фарбуванням, покриттям воском, лакуванням та поліруванням виробів.

Учні, які пройшли курс робіт з дерева, могли виконувати, наскільки дозволяв час, ще близько 30-ти завдань по металу: три карбування (різні), пара милиць або пара гачків (гвинтова нарізка з руки), шпилька-застібка, шило столярне, крючок для застібання тувель, стаканчик (з жерсті), совок (з жерсті), крючок для рахунків (у вигляді ліри), дошка кухонна, шухляда з листового заліза, кришка для чавуна з листового заліза, лопата для вугілля з листового заліза та інші.

К. Цируль також розробив кошторис інструментів, необхідних для робіт по різних видах праці у ремісничих класах та майстернях при загальноосвітніх школах та вчительських семінаріях, а також на курсах.

Вчитель з Катиринославщини Аркадій Вержбицький розробив систему ручної праці, яка принципово відрізнялася від цирулівської та інших предметних систем, тому що навчання технології обробки деревини включало виготовлення 29-ти виробів, при цьому тільки частина з них була обов'язковою. У системі ручної праці А. Вержбицького було чітко визначено взаємозв'язок форми і змісту об'єктів виготовлення. Вона будувалася на засадах народності, послідовності, доступності, корисності виробів. У ній бралися до уваги інтереси учнів та батьків.

У програмі А. Вержбицького на перше місце ставилося не вивчення ремесла, а пристосування операцій обробки матеріалів до педагогічних завдань загальноосвітньої школи. У програмі вміщені столярні і слюсарні роботи, вказана послідовність виробів, їх назви, розміри, операції (пиляння, стругання, свердління, довбання та різноманітні з'єднання за допомогою цвяхів, клею, шипів). Так, з обробки деревини було подано 29 виробів (квадратний брусок, плоска лінійка з отвором для вішання, квадратна ніжка для стільця з отворами, кружок покришка, стілець та ін.)

Програма „Шкільних рукометів” А.Вержбицького побудована на операційно-предметному принципі: основні види роботи вводилися в неї для того, щоб учень засвоїв нову операцію, „набив руку”, поклав початок

формуванню навички. Основні номери не завжди мали самостійне значення, а впроваджувалися для вивчення нових операцій; заключна робота (наприклад, стілець) була підсумковою для всіх засвоєних до цього операцій.

Програма А.Вержбицького була призначена тільки для старших учнів другого класу (12–13 років). Але все ж головним у цій системі була ідея сполучення предметного та операційного принципів, на основі чого можна було легко розробити програму з будь-якого виду ручної праці. Слід зазначити, що служителі церкви не схвалювали систему трудового навчання А.Вержбицького, що пояснювалося відмовою автора програми на заняттях виготовляти церковні предмети: хрести, кіоти, полиці для образів тощо, як це передбачалося програмою К.Цируля для сільських шкіл. Панам також не подобалася „груба робота” за даною системою.

У деяких загальноосвітніх школах заняття з ручної праці проходили відповідно до операційно-предметних систем, в яких операції виконувалися на корисних за призначенням предметах. Такі програми були складені в 90-х рр. XIX століття педагогами загальноосвітніх середніх шкіл М.Куренковим, Є.Соломінім та іншими на основі російської системи виробничого навчання [4, с. 95]. Перевага операційно-предметної системи у порівнянні з предметною полягала у тому, що робота за цією системою стимулювала розвиток самодіяльності, творчих задатків, конструкторських здібностей тощо.

Розробляли нові програми з ручної праці також у Новобузькій вчительській семінарії Херсонської губернії. Результатом цих розробок було видання таблиці з ручної праці під назвою „Програма № 1 зразкових робіт з дерева для класів ручної праці сільських народних училищ” [3, с. 71–75]. За свідченням А.Вержбицького, автори Новобузької програми йшли майже тим же шляхом, що і він. Вони зібрали народні побутові і господарські речі і на основі цього створили програму, яка відповідала вимогам українського трудового села. Колекція нараховувала 65 виробів (зубці для грабель, кілок для паркана, маховий сажень, сокіл, шухляда на шипах, цівка для ниток, вулик, візок, коритце для точила та ін.). Перші сорок виробів призначалися для учнів однокласних училищ, усі 65 – для двокласних.

Деякі аспекти організації трудового навчання школярів також були викладені у працях Т.Лубенця („Програма предметів, викладених в однокласних і двокласних училищах, та заняття в дитячих садах”) та Я.Чепіги („Проект української школи”).

Аналіз програм трудового навчання, розроблених українськими педагогами, показує, що основою їх була предметно-операційна система,

яка передбачала опанування окремих трудових операцій та прийомів (що характерно для операційної системи) і засвоєння навчального матеріалу, але не на навчальних виробках, а у процесі виготовлення певних суспільно корисних виробів (як у предметній системі). Вони ґрунтувалися на принципах народності, систематичності, корисності.

Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок у даному напрямі. Отже, у другій половині XIX століття в Україні надзвичайно актуальним було питання введення трудового навчання в загальноосвітніх закладах. Педагоги почали розробляти типові програми для цих закладів. За основу вони брали вже існуючі зарубіжні системи трудового навчання, зокрема, систему О.Саломона, пристосовуючи їх до трудових традицій українського села. Педагоги справедливо вважали, що трудове навчання повинно не тільки формувати в учнів певні трудові уміння і навички, але й виховувати в учнів повагу до праці, уважність, акуратність, дисциплінованість, винахідливість.

Література

1. Бугаєвич І.В. Розробка питань трудового навчання в початкових школах на Україні в дожовтневий період. // Педагогіка./ Республіканський науково методичний збірник. – Випуск 2. – К.: Радянська школа, 1970. – С. 45–65.
2. Саломон О. Столярный ручной труд. Краткое руководство к педагогической постановке работ из дерева в общеобразовательной школе и в семье: Пер. со швед. Е.Соломина – М.: Типо-литография Тов-ва И.Н.Кушнерев и К⁰, 1908. – 112 с.
3. Сборник материалов по техническому и профессиональному образованию. Випуск I, 3-е прибавление. – СПб.: Школа и жизнь, 1909. – С. 71–75.
4. Сюзев А.И. Руководство для технических, ремесленных и тому подобных училищ, а также для мастеров и техников, которые занимаются обработкой металлов: В 2-х т. Т. II.: Слесарное дело. – Руководство для технических, ремесленных и тому подобных училищ, а также для мастеров и техников, которые занимаются обработкой металлов. – М.: Ремесленная Газета К.О.Казначеева, 1891.
5. Центральний державний історичний архів України (м. Київ), Фонд 707 „Управление попечителя Киевского учебного округа”, Оп. 29, д. 102. „Статьи учителей гимназий о преподавании учебных предметов и воспитании учащихся. Об изымании платы за обучения в средних и низших учебных заведениях. Из циркуляра по Харьковскому учебному округу”. – 1863 г. – 66 арк.
6. Цируль К.Ю. Ручной труд в общеобразовательной школе. – СПб.: Изд. картографического заведения А.Ильина, 1894. – 246 с.

Козьменко О.

- аспірант кафедри педагогіки Східноукраїнського національного університету імені В. Даля

УДК 37:628.50

СУЧАСНІ ПІДХОДИ ДО ОНОВЛЕННЯ ЗМІСТУ ЕКОЛОГІЧНОЇ ОСВІТИ В ШКОЛАХ КАНАДИ

У статті розглядаються новітні підходи до організації змісту екологічної освіти в школах Канади та його реалізації в навчально-виховному процесі.

Ключові слова: екологічна освіта, шкільне навчання в Канаді, зміст навчальних планів.

Козьменко Е.

- аспірантка кафедри педагогіки Восточноукраинского национального университета им. В. Даля

СОВРЕМЕННЫЕ ПОДХОДЫ К ОБНОВЛЕНИЮ СОДЕРЖАНИЯ ЭКОЛОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ШКОЛАХ КАНАДЫ

В статье рассматриваются современные подходы к организации содержания экологического образования в школах Канады и его реализации в учебно-воспитательном процессе.

Ключевые слова: экологическое образование, школьное обучение в Канаде, содержание учебных планов.

Kozmenko E.

- the post-graduate student of faculty of pedagogic of EastUkrainian national university after V. Dal

THE MODERN APPROACHES TO UPDATING THE CONTENTS OF ECOLOGICAL EDUCATION IN SCHOOLS OF CANADA

The modern approaches of organization of the contents of ecological education at schools of Canada and its realization in educational process are considered in the article.

Key words: ecological education, school training in Canada, contents of the educational plans.

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок з важливими науковими та практичними завданнями. Активна антропогенна діяльність людини впродовж ХХ на початку ХХІ століть спричинила глобальну екологічну кризу. Руйнівні процеси в біосфері набули комплексного, прогресуючого характеру і становлять загрозу всьому живому, складовою частиною якого є сама людина. Деградацію природного довкілля можна зупинити за умови скерованих дій по розв'язанню екологічних проблем. Розуміння необхідності зосередити

увагу на людині, переорієнтувати її життєві цінності, пов'язані з природокористуванням, від споживацьких на екологічно відповідальні, сформувані нову культуру ставлення до навколишнього середовища є нагальним завданням екологічної освіти. Передбачається, що цілеспрямований педагогічний вплив на широкі верстви населення позитивно позначиться на суспільній свідомості, допоможе людству зрозуміти зважливість екологічних імперативів як для власного виживання, так і для повноцінного життя майбутніх поколінь [1]. Особливе місце для формування екологічного світогляду, екологічної культури, екологічної свідомості надається загальноосвітній школі через те, що екологічна освіта і виховання у школі здійснюється постійно, послідовно та комплексно на міжпредметній основі. Вивчення досвіду екологічної підготовки молоді в одній із економічно розвинених країн світу – Канаді може стати корисним прикладом для розбудови української системи екологічної освіти й виховання підростаючого покоління.

Аналіз досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми і на які спирається автор. У зарубіжній інвайронментології ХХ століття набули поширення ідеї гармонізації стосунків людини з довкіллям – Г.Брутланд, Б. Коммонер, Дж.Лавлок, М.Максвелл, Д.Медоуз, М.Стронг. Питання реформування освіти з метою визнання складних екологічних взаємозв'язків між людиною і природою були висвітлені у роботах таких науковців і педагогів Північноамериканського континенту, як Ч.Боуерс, Т.Волк, Ф.Капра, Д.Орр, Г.Сміт, Х.Хангерфорд, Б.Хоекстра та ін. Різні аспекти реалізації екологічної освіти у школах різних країн зустрічаються в роботах Р.Беланової, Я.Бельмаз, Я. Полякової, Н. Шкарабан, С.Хромова, В.Червонецького, Г.Марченко (Україна), Б.Вульфсона, К.Волкова (Росія), Дж.Конанта, Ч.Зільбермана (США), Т.Реймеса (Велика Британія), Дж.Бері, Г.Пайка, Д.Селбі (Канада).

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми, котрим присвячується означена стаття. Недостатньо досліджено у вітчизняній компаративістиці проблему змісту, форм і методів екологічної освіти в школах Канади. Потребує вивчення і досвід підготовки учителів для здійснення екологічного виховання учнів.

Формулювання цілей статті (постановка завдання) Мета статті полягає в аналізі й узагальненні матеріалу стосовно теорії і практики екологічної освіти у школах Канади, виявленні тенденцій її оновлення і розвитку в канадській педагогічній науці та шкільній практиці.

Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів. Екологічна освіта в Канаді бере свій початок з елементарної просвіти про природу. Ці знання почали включатися до навчальних курсів з природознавства, з

суспільствознавства, географії, фізики, хімії, біології. На думку канадських педагогів, екологічна освіта - це процес, який забезпечує розуміння і знання учнів про довкілля (звичайно містить ставлення людей до природи), сприяє розвитку навичок, стосунків і мотивації, які дозволяють учням свідомо вирішувати сучасні проблеми довкілля і відповідально діяти у ньому. Результатом екологічної освіти є виховання «екологічно грамотних громадян» [3]. Впродовж 1974-1978 років Організація Об'єднаних Націй координувала низку педагогічних зібрань з метою надання міжнародного визначення екологічній освіті. Делегації, що у 1977 році зібрались на Міжурядову конференцію ООН у Тбілісі (Грузія), домовились про наступне визначення екологічної освіти: «Екологічна освіта - це процес виховання населення Землі в усвідомленні та турботі про все довкілля і взаємопов'язаних питань, такий що має знання, навички, ставлення, мотивацію і обов'язок окремо та спільно працювати над вирішенням поточних проблем та запобігати появі нових» (ЮНЕСКО, 1978). Характерною особливістю даного визначення є те, що екологічна освіта сприяє залученню громадян до вирішення пов'язаних з довкіллям проблем [9]. Метою екологічної освіти є розвиток індивідуальної екологічної свідомості і мислення. Передумовою для цього є екологічні знання, а результатом — екологічний світогляд. У педагогічній літературі Канади є багато термінів, які характеризують діяльність щодо впровадження екологічних знань у процес освіти. Наприклад, освіта у галузі збереження дикої природи (*wilderness or conservation education*), позашкільна екологічна освіта (*outdoor education*), екологічна освіта (*ecological education, environmental education*), місцево орієнтована освіта (*place-based education*), освіта в галузі сталого розвитку (*sustainability education*). Інколи ці терміни взаємозамінні, а іноді вони висвітлюють суттєву різницю у фокусі, напрямі чи підході до освіти. Наприклад, місцево орієнтована освіта наголошує на важливості зв'язків природи з місцевою громадою, включаючи її історію, культуру, економіку і природне середовище. Термін «освіта в галузі сталого розвитку» підкреслює значущість інтеграції довкілля, економіки та суспільства. Взагалі, для спрощення термін «екологічна освіта» використовується як визначення широкої низки ініціатив, філософських напрямів і підходів [3].

Беручи таке визначення за основу, педагоги Канади використовують закладені у ньому ідеї відповідно до практики шкільного навчання. Особливого значення в екологічній освіті Канади посідають такі дидактичні й моральні категорії, як формування екологічних ціннісних орієнтацій та ставлення до природного довкілля, розуміння середовища (природного та перетвореного працею людини) та пов'язаних з ним проблем, прагнення до активної участі для їхнього розв'язання, відповідальність за наслідки природоперетворювальної діяльності,

усвідомлення непересічної цінності природи для задоволення життєвих потреб людини (матеріальних, духовних, естетичних, рекреаційних, санітарно-гігієнічних, пізнавальних тощо). Так, канадські дослідники Том Пук і Дастін Бехм зазначають, що основна мета екологічної освіти - сприяти розвитку нової екологічної культури та формувати громадянську відповідальність за збереження її якісних параметрів у процесі опанування знань, відносин, ціннісних орієнтацій, а також умінь вирішувати та розв'язувати екологічні проблеми. Науковці підкреслюють, що фокус у навчанні має акцентуватися бути на екологічних концепціях, їхніх взаємозв'язках та активному збереженні екосфери. Екологічна освіта повинна включатися у навчальні плани як інтегрована частина економіки, суспільства і співтовариств [10]. Цю ж думку висловлює науковець Т.Люк, який нагадує, що людство не повинно створювати дуалізм між екологічною освітою і соціальною екологією. На екологічну освіту покладається завдання розглядати взаємозв'язки між довкіллям і економікою, політикою та соціальною екологією [7]. Отже, духовно-моральні та інтелектуальні властивості у поєднанні з практичною діяльністю захисту довкілля становлять основу екологічної вихованості та компетентності майбутнього дорослого громадянина. У 70-80-ті роки ХХ сторіччя було сформовано структуру формальної (у межах навчальних закладів) і неформальної (у межах усього суспільства) екологічної освіти. У системі формальної екологічної освіти науковці виділяють чотири рівні. Перший рівень передбачає пропаганду знань щодо взаємовідносин між людиною і природою в межах дошкільної освіти. У цей період на доступному рівні (у вигляді гри) подаються знання про бережливе ставлення до природи. Другий рівень пов'язаний із шкільною освітою при навчанні базових дисциплін та при вивченні інших предметів. Головна увага зосереджується на практичній роботі, яка закріплює теоретичні знання. Третій рівень – екологічна освіта, що викладається у вищих навчальних закладах і коледжах. Четвертий рівень передбачає природоохоронну освіту всіх фахівців, що підвищують свою кваліфікацію на спеціальних курсах, відповідних факультетах тощо. Екологічна освіта в цілому зобов'язана виховувати членів суспільства в дусі розуміння взаємозв'язку людини і природи, збереження екологічної рівноваги на всіх рівнях; надавати суспільству точну інформацію про стан довкілля; забезпечувати людину необхідними знаннями, навичками і уміннями щодо вирішення проблем довкілля; розвивати почуття відповідальності і причетності до розв'язання екологічних проблем, дбати про майбутнє планети і майбутні генерації її мешканців. Науковці й педагоги, які зібралися на Міжнародний семінар з питань екологічного громадянства (Велика Британія, 2005 рік), підкреслюють, що вирішення екологічних проблем можливе лише за участі всіх занепокоєних громадян. На

національному рівні, кожний громадянин повинен мати вільний доступ до інформації стосовно заходів, що вживаються владою до захисту природного довкілля та відповідну можливість брати участь у вирішенні екологічних питань. Державна влада має більш активно впроваджувати серед населення інформацію щодо довкілля, таким чином заохочувати екологічну свідомість громадян [8].

На екологічну освіту покладаються значні надії щодо виховання нової генерації людей з екологічною відповідним мисленням, високою екологічною культурою, екологоцентричним підходом до створення умов для взаємин між людиною і природою. Науковці Канади виділяють три підходи для реформування екологічної освіти, що направлені на покращення змісту навчальних планів у канадських школах.

Перший підхід передбачає залучення концепції і технології інших наук до вивчення екологічної освіти. Такий міждисциплінарний підхід має декілька переваг: по-перше, він передбачає використання всіх предметів навчального плану школи, а не тільки дисциплін природознавчого профілю і дозволяє формувати комплексне розуміння екологічної проблеми. По-друге, такий підхід задовольнить індивідуальні потреби й інтереси учнів і надасть велику можливість для розвитку ентузіазму школярів. Хороша наука є частиною хорошої освіти, але, можливо, не єдиним її визначальним параметром. Разом з тим міждисциплінарний підхід має два головні недоліки: залежність викладання від рівня компетенції вчителя, його досвіду і навчальних ресурсів та легкість, з якою педагоги можуть долати межі між дисциплінами при викладанні навчальних предметів.

Другий підхід до розуміння довкілля і відновлення зв'язків з природою полягає у застосуванні засобів мистецтва в навчальному процесі. Перевагою даного підходу є те, що екологічна освіта сприймається як більш холістична діяльність, ніж просте наукове знання. Але існують і деякі негативні наслідки цього підходу. Наприклад, небезпека втратити наукові знання і спростити сприйняття світу мистецтв. Доволі часто ставлення канадської школи до такої учбової дисципліни, як «мистецтво», є легковажним, як до розважального виду діяльності, необов'язкового предмета, що і впливає на його престижність. Такий проміжний підхід, на жаль, знаходить відображення у багатьох навчальних планах шкіл Північної Америки [4].

Третій підхід до екологічної освіти підносить значущість наукових дисциплін, мистецтва і загального досвіду як трьох важливих компонентів екологічних знань і відновлення зв'язку з природою. Цей підхід визначається як трансдисциплінарний і інтегративний. Він сприяє розвитку екологічної свідомості учнів й синтезує знання усіх трьох галузей

людського досвіду. Наведений підхід надає можливість постати учителю перед учнями не як досвідчений авторитет, а як каталізатор індивідуальних і соціальних змін. Цей підхід передбачає формування в учнів уміння робити реальний вибір, зустрічатися з реальними незгодами в житті більше, ніж запам'ятовувати факти. Тобто школа при такому підході більше не є освітньою монокультурою в екологічному сенсі.

Спроба перебудувати навчальний план у провінції Онтаріо (Канада) демонструє, на думку канадського педагога Б.Хоекстри, труднощі, які мають освітяни у процесі викладання і виховання у школі. Сміливою зміною є переорієнтування освіти з процесу навчання на його результат. Оновлені навчальні плани мають за мету розвиток «грамотності» учнів [4]. Грамотність передбачає наявність в учнів окрім навичок читання, рахування і роботи з комп'ютером, також соціальні і етичні навички учнів. Оновлений навчальний план у школах Канади передбачає розв'язання таких завдань: об'єднати зусилля школи і суспільства, започаткувати раннє навчання дітей, сприяти постійному професійному розвитку вчителів у галузі екологічної освіти, надати доступ усім верствам населення до інформаційних технологій. У майбутньому планується впровадження у навчальних планах нових предметів: мистецтво (у вигляді візуальних форм) і фізичне виховання.

Оновлення навчального плану канадських шкіл з метою усунення бар'єрів до опанування екологічно доцільної поведінки громадян стало метою роботи канадських науковців Д.Джонстон і П.Картер. Ними пропонуються наступні трансформативні дії у школах Канади: екологічна освіта не може підлягати трансформації без створення надійної екологічної етики, яка впливатиме на поведінку особистості; раннє засвоєння знань про довкілля, досвід взаємостосунків людини і природи у ранньому віці сприятиме екологічній свідомості дорослої людини; використання ідей М.Монтесорі при викладанні основ наук як «великої історії про створення Всесвіту» у шкільній навчальній практиці Канади допоможе дітям зрозуміти навколишній світ і відновити свої стосунки з природою; розуміння еволюційних процесів допомагає опанувати принципи екології і оцінити розмаїття «подарунків природного світу» людині. Такий об'єднаний континуум формує підстави для вивчення життєвих наук і природознавства – історії походження життя; використання знань з екології під час викладання математики і економіки підвищить загальний рівень знань учнів і дозволить використати теоретичні знання для поліпшення стану довкілля; підвищення загального рівня наукової освіченості школярів сприятиме розумінню стану довкілля і пошуку нових шляхів щодо його поліпшення; викладання історії у школі повинно

відбуватися під впливом екологічної освіти. Така «історія довкілля» сприятиме розумінню наслідків впливу людства на навколишній світ; практичне використання концепції сталого розвитку при навчанні впливатиме на світогляд учнів. Ця концепція може бути представлена при викладанні природних наук, суспільствознавства, географії шляхом інтегрування економічних, соціальних і екологічних аспектів кожної теми у кожний курс. Кожна з цих дій може бути інтегрована з іншими у навчальний план впродовж усіх років навчання у школі [2].

До іншого аспекту екологічної освіти привернула увагу педагогічної спільноти в 1988 році група американських науковців на чолі з Харольдом Р. Хангерфордом [5]. У визначенні екологічної освіти, яку вони бачать, як «ту частину освіти, що має справу з соціальними проблемами, які стосуються екології, і зосереджує увагу на розвитку відповідальної громадянської поведінки стосовно цих проблем», демонструється інше розуміння завдання екологічної освіти. Як зазначають північноамериканські дослідники, кінцевою метою освіти є формування людської поведінки, а екологічна освіта сприяє відповідальній (стосовно довкілля) поведінці громадян. Допомогти громадянам стати більш освіченими з питань екології, здобути необхідний досвід і бажання працювати заради досягнення і підтримки розумного балансу між якістю життя і якістю довкілля - таку мету екологічної освіти передбачають науковці Х. Хангерфорд і Т. Волк [6,8]. Вищеназвані автори також розглядають можливості виховання оптимальної поведінки школярів стосовно довкілля в межах навчальних закладів. Ними пропонуються наступні рекомендації, що можуть максимально посилити вплив екологічної освіти на школярів, а саме:

- викладати екологічно значущі концепції довкілля і демонструвати взаємовідносини які існують між цими концепціями;
- розробити для учнів такий навчальний план, що забезпечить їм можливість отримати глибокі знання з проблем довкілля;
- забезпечити учнів таким навчальним планом, який надасть можливість сформуванню вміння аналізувати і досліджувати проблеми, план, який передбачає час і можливість для застосування цих умінь;
- розробити навчальний план, який надасть учням знання з громадянської освіти, що потрібні для розв'язання екологічних проблем, і забезпечити час для практичного застосування цих знань;
- забезпечити учбове урегулювання, яке підвищить відповідальність учнів за дії у довкіллі, тобто сприятиме розвитку внутрішнього локус-контролю учнів.

Висновки й перспективи подальших розвідок у даному напрямку

Таким чином, процес оновлення навчальних планів у школах Канади спрямований на покращення екологічної підготовки учнів, прищеплення їм гуманістичних якостей у відношенні до природи та всього суцього у ній.

Оновлення навчальних планів шкіл, як вважають канадські педагоги, має сприяти зміцненню екологічних знань і умінь, формуванню у них нової екологічної культури.

Перспективними на наш погляд можуть бути дослідження присвячені питання обґрунтування філософсько-теоретичних засад екологічної освіти в Канаді, історико-педагогічної проблематики становлення і розвитку шкільної екологічної освіти в Канаді, використання інноваційних технологій в школах Канади.

Література

1. Червонецький В.В. Екологічна освіта учнів у школах країн європейського регіону та Північної Америки: Монографія. - Луганськ: Вид-во СНУ ім. В. Даля, 2005. -312с
2. Educating As If the Future Matters:Tools for Transformative Environmental Education and Sustainable Development Learning A paper prepared by Julie Johnston and Peter D. Carter, MD for the World Environmental Education Congress, Durban, 2007
3. Environmental education in Canada. An overview for grantmakers. October 2006. Canadian environmental grantmakers' network http://www.walkingthetalk.bc.ca/files/EEBrief_Eng.pdf
4. Hoekstra, Barbara. (1998). A Framework for Developing and evaluating an environmental education seminar for elementary school teachers. A Thesis Presented to The Faculty of Graduate Studies of The University of Guelph.
5. Hungerford, H. R., Litherland, R. A., Peyton, B., Ramsey, J. M., & Volk, T. L.(1988). Investigating and evaluating environmental issues and actions: Skill development modules.(1988ed.). Champaign, IL: Stipes Publishing Co.
6. Hungerford, H. R- & Volk, T. L. (1990). Changing learner behavior through environmental education. The Journal of Environmental Education. 22 (3), 8-21
7. Luke, T.W. (2001). Education, environment and sustainability. Educational Philosophy and Theory, 33 (2), 187-202. p.195
8. MacGregor S, Pardoe S, Dobson A, Bell D. (2005) Environmental Citizenship.The Goodenough primer Summary report of an interdisciplinary seminar, London
9. Orellana I, Fauteux S., Environmental Education: Tracing the High Points of its History <http://www.ec.gc.ca/education/default.asp?lang=En&n=616D4080-1>
10. Puk, T.G., & Behm, D. (2001). Ecological literacy as the first imperative: The role of government in developing ecological literacy in Ontario secondary schools: The diluted curriculum. Research Report, Lakehead University, Department of Lifelong Learning

Сипченко В.

– кандидат педагогічних наук, професор, завідувач кафедри педагогіки
Слов'янського державного педагогічного університету

УДК 327.881.111.1

**ДІАЛОГ І КОМУНІКАТИВНА ВЗАЄМОДІЯ У ДОСВІДІ
БРИТАНСЬКИХ ПЕДАГОГІВ**

Автором здійснено ретельний аналіз наукових праць британських педагогів, присвячених проблемі комунікативної взаємодії. Так М. Ністренд виділяє двоїсту позицію учителя в смисловій діяльності, у якій поєднується натуральне і рефлексивне. Г. Паска розглядає педагогічне спілкування як багатофакторний процес, вказуючи на різноманітні шляхи оволодіння оптимальними способами його ведення. М. Бейкер переконливо доводить, що діалогічна форма спілкування спонукає дитину до активної участі в народженні нових думок. Дж. Кук виділяє рівні успішності спілкування: майстерності й свободи в спілкуванні, лідерський, радикально-партнерський, жорстко-консервативний, авторитарно-агресивний, невротичної самотності й сором'язливості. У висновках наголошується, що діалогічна взаємодія, як спосіб сумісної діяльності, вимагає особливої, адекватної їй форми педагогічного втілення, що базується на нових педагогічних засадах.

Ключові слова: діалог, комунікативна взаємодія, спілкування, учитель, учень.

Сипченко В.

– кандидат педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой
педагогике Славянского государственного педагогического университета

**ДИАЛОГ И КОМУНІКАТИВНОЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ В
ОПЫТЕ БРИТАНСКИХ ПЕДАГОГОВ**

Автором проанализированы работы британских педагогов касающиеся решению проблемы коммуникативного взаимодействия. Так М. Нистренд выделяет двойственную позицию учителя в смысловой деятельности, в которой соединяется натуральное и рефлексивное. Г. Паска рассматривает педагогическое общение как многофакторный процесс, указывая при этом разнообразные пути овладения оптимальными способами его ведения. М. Бейкер доказывает, что диалогическая форма общения побуждает ребенка к активному участию в рождении новых мыслей. Дж. Кук выделяет уровни успешности общения: мастерства и свободы в общении, лидерский, радикально партнерский, жестко консервативный, авторитарно агрессивный, невротического одиночества и стыдливости. В выводах указывается, что диалогическое взаимодействие, как способ совместной деятельности, требует особенной,

адекватной формы педагогического воплощения и базируется на новых педагогических принципах.

Ключевые слова: диалог, коммуникативное взаимодействие, общение, учитель, ученик.

Sypchenko V.

– the candidate of pedagogical sciences, professor, the head of the department of teacher training, Slovyansk State Pedagogical University

THE DIALOGIC AND COMMUNICATIVE INTERACTION IN THE BRITISH TEACHERS' EXPERIENCE

The author analyzed the works by British teachers concerning the problem of the communicative interaction. Thus M. Nistrend outlines a double position of a teacher in the brain activity in which two components (natural and reflexive) are combined. G. Paska considers the pedagogical communication like a multifactor process pointing out different ways of getting it. M. Baker proves that a dialogic form of communication stimulates a child for a new thinking. J. Cook singles out the standards of the communicative progress: skills and freedom in the process of communication, leader and radical based on partnership, conservative, authoritarian aggressive, neurotic loneliness and diffidence. The author draws to a conclusion that the dialogic interaction as a mean of the mutual activity demands a special and adequate form of pedagogical embodiment and is based on new pedagogical principles.

Key words: dialog, communicative co-operation, intercourse, teacher, schoolchild.

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок з важливим науковими чи практичними завданнями. Гуманістична спрямованість освіти та орієнтація на особистісно-орієнтоване навчання потребують удосконалення комунікативної взаємодії між учителями та учнями в навчально-виховному процесі. Від особистісних рис учителя найбільш всього залежить успішність навчання і виховання, а також емоційний стан школярів. Тому, у майбутніх педагогів перед початком трудової діяльності мають бути сформовані навички спілкування.

Аналіз останніх досліджень і публікацій, у яких започатковано розв'язання даної проблеми і на які спирається автор, виділення невирішених раніше частин загальної проблеми, котрим присвячується означена стаття. Розробкою питань комунікативної взаємодії займалися відомі науковці О.Березюк, З.Білоусова, М.Васильєва, В.Каплинський, І.Кирилова, Н.Косова, М.Коць, В.Наумов, Т.Шепеленко та інші. Цій проблемі присвячені чисельні праці зарубіжних педагогів, зокрема британських, на аналізі яких ми зупинимось докладніше.

Мета статті – на основі ретельного аналізу наукових праць британських педагогів розкрити ключові аспекти проблеми ведення діалогу та формування комунікативної взаємодії педагога з учнями.

Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів. Розглядаючи позицію вчителя як посередника, британський педагог М. Ністренд вважає, що вчитель, який знаходиться на цій позиції, розробляє, використовує спеціальні прийоми й методи залучення дітей у простір спільної діяльності, виділяє сумісність, спільну організацію як предмет професійної діяльності. Учений виділяє двоїсту позицію учителя в смислорозумінні, так як у ній поєднується натуральне і рефлексивне, дія і суб'єкт, автор, «захоплений», а також той, хто організує суб'єктний, авторський розвиток, захопленість іншого. З точки зору гуманістичної педагогіки посередницька роль педагога полягає у здібності вчителя сприймати себе й учня як процес становлення (К. Роджерс). Виходячи з цього, ми вважаємо, що педагогу необхідно вибудовувати роботу з учнем як розвиток його можливостей, формування й утворення нових зв'язків з дитиною, нових відношень смислопороджуючої діяльності.

У зв'язку з цим звернемося до дослідження британського педагога Г. Паска, який розглядає педагогічне спілкування як багатофакторний процес і вказує на різноманітні шляхи оволодіння оптимальними способами його ведення. Всі фактори вчений ділить на дві групи: особистісні й операційні (при цьому обидві групи тісно взаємопов'язані й залежать одна від одної). Під особистісними факторами вчений розуміє те, що співвідноситься з людиною як особистістю, а під операційними – усе те, що характеризує сам процес навчання: яким чином, за допомогою яких прийомів, засобів досягається контакт із людьми. Причому, вибір операційних засобів спілкування, тобто способів, за допомогою яких він реалізує сам процес навчання, досягаючи тих чи інших конкретних цілей педагогічної діяльності, повинен співвідноситися з особистісними якостями вчителя [7, с.12-25]. Відзначаючи, що спілкування учителя багато в чому залежить від його уміння ефективно використовувати соціально-психологічні механізми операційних засобів професійного спілкування, Г. Паск вважає, що, оволодівши цими специфічними прийомами, педагог учиться керувати ситуаціями за допомогою таких психологічних механізмів, як: навіювання, переконання, наслідування, зараження й ідентифікація. Зупинимось на них детальніше. Так, наприклад, навіювання досягає своїх цілей, якщо виходять від людини, що має авторитет і вплив. Здійснюючи навіювання, учитель, як правило, орієнтується на звичні стандарти мислення, спирається на знайомі для учнів ситуації та їх вирішення. При навіюванні учитель використовує прийоми порівняння, повторення, звертання до різних достовірних та очевидних фактів дійсності. Механізм переконування являє собою спосіб впливу на свідомість з метою формування переконаності, тобто такого стану почуттів і думок, які за відповідних умов готові перетворитися у звичну, належну

поведінку, вчинок. При цьому в механізмі переконування особливу роль відіграє доведення яке оформлюється у вигляді особливо організованого розумового процесу, аргументованого обґрунтування. При використанні цього механізму в спілкуванні учителю необхідно будувати переконування відповідно до певних правил логіки-пояснення, узагальнення, аналогії, висновку. Наслідування, за словами вченого, являє собою особливий соціально-психологічний механізм забезпечення консолідації (зв'язків) групи й адаптації її членів до умов певної ситуації на основі якої-небудь прийнятої й засвоєної форми емоційно-чуттєвого, інтелектуального й вольового реагування, поведінки. Суттєву роль у процесах спілкування, з точки зору Г. Паска, відіграє механізм зараження, тобто інтенсивне залучення групи людей, зайнятих певним видом діяльності, до відповідного емоційно-чуттєвого стану. Таким чином, характеризуючи спілкування як особливий вид діяльності, психолог справедливо вважає, що без нього не може відбуватися повноцінний розвиток людини як особистості, як суб'єкта діяльності, як індивідуальності.

Аналізуючи психолого-педагогічні умови, за реалізації яких може виявлятися діалогічне спілкування, М. Бахтін наголошує, що партнер по спілкуванню повинен відійти від «звичної манери поведінки», «від тих зразків, які в очах того, хто з ним спілкується, є нормою» [1].

Досліджуючи особистісно-формотворчу функцію діалогу, М. Бейкер переконливо доводить, що діалогічна форма спілкування, коли вона інтенсивно використовується, спонукає дитину активно брати участь у народженні нових думок. Мобілізуючи знання, які вже є в нього, вона вчить не тільки розмірковувати, протистояти аргументам педагога, а й наводити свої докази. Тому, з точки зору педагога, діалогічна форма спілкування набагато сильніша, ніж монологічна, так як вона впливає на емоційну сферу, проводячи в почуттях динамічні зміни: «Ця форма спілкування обов'язково впливає і на волю, розвиваючи наполегливість в обстоюванні своєї думки, або спонукає до мужньої відмови від уже існуючої точки зору, в неправильності якої переконала дискусія з педагогом». [3, с. 93]. Для особистості, здатної до діалогічного взаємодії (із сформованою гуманістичною спрямованістю), характерними психолог вважає здатність до децентрації й ідентифікації, емпатію і рефлексію, завдяки яким у осіб, які взаємодіють, посилюється взаємна сумісність. Наявність саме цих психічних якостей у людини є важливою умовою звільнення від «утисків», які заважають вільному активному спілкуванню.

Британський педагог М. Бейкер спробував сформулювати принципи, практична реалізація яких робить спілкування людей особистісно-комфортним. По-перше, це спілкування обов'язково рівноправне, коли учасник не прагне «підгорнути» під себе іншого, але й сам не жертвує

почуттям власної гідності. По-друге, це спілкування, яке сповнене почуття гуманності й доброзичливості учасників один до одного. По-третє, це діалогічне спілкування, у якому в кожній людині обов'язково є установка на проникнення в суть позицій, точок зору партнерів на проблеми, на розв'язання яких спрямовано взаємодію. По-четверте, це спілкування, в якому його учасники прагнуть і вміють відходити від стереотипів при оцінюванні один одного й намагаються досягнути своєрідності партнера. По-п'яте, це спілкування, в якому постійно є прагнення й уміння людей об'єктивно оцінювати характер свого внеску в спілкування, а також те, як оцінюють їх самих і їхні дії партнери. По-шосте, це спілкування, в якому особи, що взаємодіють, завжди вносять елемент творчості [3, с. 199-254].

Розвиваючи ідеї М. Бейкера, Дж. Кук виділяє наступні рівні успішності спілкування: майстерності й свободи в спілкуванні, лідерський, радикально-партнерський, жорстко-консервативний, авторитарно-агресивний, невротичної самотності й сором'язливості. Педагог, як справедливо стверджує вчений, не зможе рухатися у формуванні в учня близької до наукового розуміння картини світу, якщо він не знає, який образ світу в цього учня вже існує, і наскільки його інтелект і сфера мотивацій та потреб готові до прийняття й засвоєння нової для нього інформації. Тільки суб'єкт-суб'єктне спілкування вчителя й учнів, в основі якого лежить діалог, а не маніпуляція чужою психікою, не авторитарний тиск на неї, відкриває можливості для більш успішного формування у свідомості й самосвідомості, у мотиваційній сфері й в поведінці школярів [3; 5].

Для нашого дослідження суттєвими є думки британського педагога М. Беднара, який уважає, що діалог може виникати з будь-якого приводу, а предметом діалогічної взаємодії можуть бути всі сфери людської діяльності: внутрішній світ людини, міжособистісні стосунки, оточуючий світ, наукові знання. При цьому він звертає нашу увагу на те, що для виникнення діалогу між учителем та учнями недостатньо наявності єдиного предмета спілкування. Важливо, щоб цей предмет відповідав певним вимогам: предмет спілкування має бути цікавим обом (як учитель так і учні повинні мати власне бачення предмета спілкування, яке відрізняється від уявлень інших учасників діалогу про цей предмет; погляди на предмет спілкування повинні в певний момент перетинатися, завдяки чому, індивідуальній свідомості відкривається те, що було приховане через його одностороннє положення відносно предмета (партнери зустрічаються ніби з різними предметами спілкування) [4, с. 25-48].

У залежності від предмету спілкування діалогічну взаємодію вчений поділяє на ділову й міжособистісну. Для першої характерне спілкування, пов'язане з головною функцією освітньої системи: передачею дитині знань,

умінь і навичок, необхідних для його соціалізації (суспільно-історичний досвід людей, а також знання). Засвоюючи оточуючий світ, учень прагне визначити своє місце серед інших людей. При цьому велике значення набуває міжособистісне спілкування вчителя і учня, предметом якого виступають їх стосунки, тобто одночасно стосунки партнерів один до одного, їх власне ставлення до самих себе, уявлення про свій образ в очах партнера. У такій діалогічній взаємодії, на думку М. Беднара, учитель і учні кожного разу ніби наново відкривають самих себе, один одного. Причому, принципова відмінність міжособистісного спілкування від ділового полягає в тому, що предмет спілкування не заданий об'єктивно в зовнішньому по відношенню до учасників діалогу світі, а народжується тільки у процесі взаємодії учителя з учнями й поза ними існувати не може [4].

Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок у даному напрямку. Отже, порівнюючи теорію та досвід діалогічної взаємодії у школах Великобританії та України в умовах модернізації освіти, доречним буде зазначити, що діалогічна взаємодія, як спосіб сумісної діяльності вимагає особливої, адекватної їй форми педагогічного втілення й базується на інших, відмінних від сучасного традиційного уроку, педагогічних засадах: не трансляція й засвоєння знань, а переживання ситуації за рахунок занурення в неї учасників сумісної діяльності, вчителя й учнів, що суттєво відрізняє його освітній простір.

Література

1. Бахтин М. М. Эстетика словесного творчества / М. М. Бахтин. – М. : Искусство, 1979. – 423 с.
2. Роджерс К. Несколько важных открытий / К. Роджерс // Вестн. Моск. Ун-та. – 1990. – № 2. – С. 58–65. – (Сер.14. Психология).
3. Baker M. J. A model for negotiation in teaching-learning dialogue / M. J. Baker, K. A. Lund // Journal of Artificial Intelligence in Education. – 1994. – №5 (2). – P. 199–254.
4. Bednar M. R. Defining and applying idea technologies: A systemic, conceptual framework for teachers / M. R. Bednar, J. J. Sweeder // Education in the schools. – 2005. – №22(3/4). – P. 25–48.
5. Cook J. Cooperative problem-Speaking Dialogues in Learning / J. Cook // Intelligence Tutoring System. – London, 2000. – P. 615–624.
6. Nystrand M. Children engagement : when recitation becomes conversation / M. Nystrand, A. Gamoran // Effective teaching: Current research / H. C. Waxman, H. J. Walberg. – Berkeley, 1991. – P. 257–276.
7. Pask G. Conversational techniques in study and the practice of education / G. Pask // British Journal of Educational Psychology. – 1976. – № 46. – P. 12–25.

Токуєва Н.

(Полтава)

УДК 371 (92) „12”

СТАНОВЛЕННЯ Й ОРГАНІЗАЦІЯ ТРУДОВОГО ВИХОВАННЯ ШКОЛЯРІВ В УМОВАХ ІНТЕРНАТНИХ ЗАКЛАДІВ ОСВІТИ УКРАЇНИ (50–60-І РОКИ ХХ СТОЛІТТЯ)

У статті розглядаються питання про становлення та сутність трудового виховання школярів у період створення інтернатних закладів освіти у 50-х роках ХХ століття. Виявлені досягнення та переваги шкіл-інтернатів в організації та проведенні трудового виховання на першому десятиріччі їх існування.

Ключові слова: школа-інтернат, навчально-виховний процес, трудове виховання, досвід, колектив, трудова діяльність, розумова праця, знання, дослідницька робота, продуктивна праця, вміння, навички, суспільно корисна праця, самообслуговування.

В статье рассматриваются вопросы становления и сущности трудового воспитания школьников в период создания общеобразовательных интернатных заведений в 50-х годах ХХ столетия. Раскрыты достижения и преимущества школ-интернатив в организации и проведении трудового воспитания в первом десятилетии их существования.

Ключевые слова: школа-интернат, учебно-воспитательный процесс, трудовое воспитание, опыт, коллектив, трудовая деятельность, умственный труд, знания, исследовательская работа, продуктивный труд, умения, навыки, общественно полезный труд, самообслуживание.

The article deals with the ideas and practice of working education of the schoolchildren during the period of creation of boarding schools in the 1950s. The achievements and advantages of boarding schools in organization and conducting of working education during the first decade of their existence are specified.

Key words: boarding school, teaching and educational process, working education, experience, group, labor activity, intellectual labor, knowledge, research work, productive labor, abilities, skills, social useful work, self-service.

На сучасному етапі розвитку історико-педагогічної науки все більше уваги потребує виховання високоморальної особистості, скерованої на успішну реалізацію в соціальній, виробничій та інших сферах суспільного життя. Важливе місце у цьому процесі займає трудове виховання людини, яке покликане забезпечити моральну, психологічну і практичну готовність її до праці, формування трудової культури, загальний (моральний, розумовий, естетичний, фізичний) розвиток особистості.

Мета даної статті полягає в тому, щоб дослідити етап розвитку педагогічної науки і освіти з питань трудового виховання школярів у період створення шкіл-інтернатів. Навчально-виховні заклади нового типу були призначені охопити виховним впливом усе життя дитини і таким чином створити найсприятливіші умови для формування всебічно розвиненої особистості. Організація цих закладів відкрила нову сторінку в історії розвитку вітчизняної освіти, системи суспільного виховання як найбільш ефективної форми підготовки підростаючого покоління до активної життєдіяльності. Дослідження показало, що особливу актуальність у системі навчально-виховної роботи у школах-інтернатах мало трудове виховання, яке повинно було забезпечити соціально-психологічну і практичну готовність дитини до трудової діяльності, виробити певні моральні, інтелектуальні, фізичні якості особистості, необхідні для самостійного життя і праці. Тема статті дозволяє виявити особливості трудового виховання школярів в умовах інтернатних закладів освіти, визначити витoki формування системи трудового виховання в школах-інтернатах у другій половині 50-х – середині 60-х років ХХ століття.

Розкриття сутності трудового виховання, його змісту, форм і методів були актуальними для різних науково-теоретичних досліджень. Розробці психолого-педагогічних основ трудового виховання школярів, його ролі в системі навчально-виховного процесу в закладах освіти інтернатного типу присвячені наукові праці А.П. Андреасяна, Б.С. Кобзаря, Н.Ш. Васадзе, В.П. Вугрича, Н.П. Єфименко, О.І. Жаворонко, Р.Я. Журавльової, І.П. Іванова, О.І. Ігнатової, Л.В. Канішевської, З.Г. Матвєєвої, М.М. Плоткіна, Є.П. Постовойтова, Л.П. Салчак, В.В. Семенюка, В.Г. Слюсаренка, В.Г. Ципурського, Ш.І. Шавгулідзе, В.С. Яковенка та ін.

Аналіз наукових досліджень за останні 10 років показав, що проблеми трудового виховання школярів в умовах інтернатних закладів освіти прямо чи опосередковано стали предметом вивчення також багатьох сучасних науковців: А.С. Аблятипова («Становлення й розвиток інтернатних закладів освіти в Криму (1920-2000 рр.)»), О.В. Голуб («Формування самостійності учнів молодшого шкільного віку шкіл-інтернатів для дітей-сиріт у позаурочній діяльності»), Н.П. Єфименко («Організація і керівництво самопідготовкою учнів 1-4 класів в умовах інтернатних закладів»), Л.І. Куторжевської («Підготовка майбутнього вчителя до роботи вихователем у загальноосвітніх навчальних закладах для дітей-сиріт»), В.С. Марущак («Виховання позитивного ставлення до праці в учнів 5-7 класів шкіл-інтернатів у позаурочній діяльності»), В.П. Покася («Соціально-педагогічні основи становлення та розвитку загальноосвітніх шкіл-інтернатів в Україні (1956-1966 рр.)»), А.Б. Рацула («Суспільно корисна продуктивна праця як фактор морального виховання учнів загальноосвітніх шкіл-інтернатів»), М.І. Рябухи («Організаційно-

педагогічні основи діяльності ліцеїв інтернатного типу для учнів сільської місцевості») та ін. Але питання становлення трудового виховання у період організації шкіл-інтернатів, конкретного вибору й пріоритетності його напрямів у зв'язку з розвитком педагогічної думки та соціально-економічних умов життя ніколи не були темою окремого наукового дослідження. На сучасному етапі перебудови виховної системи шкіл-інтернатів, у пошуках нових моделей закладів суспільного виховання для дітей з певними життєвими проблемами важливо, на нашу думку, врахувати історико-педагогічний досвід організації та проведення трудового виховання школярів 50-60-их років ХХ століття.

Неможливо переоцінити потужний потенціал становлення людини як особистості, її духовного зростання й самовдосконалення, який закладений у трудовій діяльності. Сутність трудової діяльності (і розумової, і продуктивної) розкривається визначенням усіх її складників: емоційним ставленням до праці, до трудового процесу, до результатів діяльності; наявністю загальноосвітніх знань чи їх основ; володінням технологіями та інструментами праці чи технічними засобами. Лише за таких умов розуміння терміну «трудова діяльність» розкривається широкий багатогранний виховний потенціал праці. Основним завданням трудового виховання було і залишається поєднання навчальної трудової діяльності й педагогічно доцільної суспільно-корисної і продуктивної праці з метою формування усвідомленого ставлення до трудової діяльності як найважливішої потреби, основи життя.

Трудове виховання в умовах інтернатних закладів освіти має свої психолого-педагогічні особливості, що пов'язані з деякою ізольованістю вихованців інтернату в межах одного простору, повною або частковою втратою родинних зв'язків, обмеженістю і регламентованістю їхніх контактів із зовні, необхідністю раціональної побутової організації життєдіяльності, певною педагогічною занедбаністю вихованців з ускладненою соціальною адаптацією або девіантним чи деліквентним характером поведінки.

З моменту створення мережі шкіл-інтернатів для дітей-сиріт, дітей із неповних сімей і дітей, для виховання яких були відсутні умови в родинах, державними нормативними актами визначалися заходи щодо розвитку навчально-виховних закладів нового типу й зміцненню їхньої матеріально-технічної бази. Саме школа-інтернат повинна була стати основним типом навчального закладу, який буде здійснювати соціальне виховання школярів, виконуватиме соціально-педагогічну функцію запобігання девіантної чи деліквентної поведінки дітей.

15 вересня 1956 року ЦК КПРС і Радою Міністрів СРСР були видані постанови «Про організацію шкіл-інтернатів» і «Про заходи, зв'язані з організацією шкіл-інтернатів», які визначили конкретні шляхи створення

матеріальної бази шкіл-інтернатів, забезпечення фінансування будівництва приміщень, коштів для придбання навчально-виховного і побутового обладнання тощо. Головними особливостями освітньо-виховної діяльності шкіл-інтернатів було прагнення посилити саме соціальний характер навчання і виховання, підвищити рівень його виховної спрямованості. Цьому повинно було сприяти активне залучення дітей до суспільно-корисної праці; формування їхнього характеру на революційних, трудових, бойових традиціях. У 1956-1957 навчальному році в Україні було створено 47 загальноосвітніх шкіл-інтернатів з різноманітними системами організації і діяльності дитячих колективів відповідно до конкретних умов інтернатного закладу та особливостей методів керівництва школою. За 5 років їх число зросло до 477, і у наступні 15-20 років школи-інтернати і школи з подовженим днем повинні були охопити переважну більшість дітей шкільного віку.

У лютому 1957 року ЦК КП України обговорив питання про хід виконання постанови ЦК КП України і Ради Міністрів Української РСР від 29 червня 1956 року «Про організацію шкіл-інтернатів в Українській РСР», виявив суттєві недоліки в їх діяльності і намітив практичні заходи, направлені на поліпшення всієї роботи шкіл-інтернатів. У постанові ЦК КП України особлива увага зверталася на необхідність покращити керівництво школами-інтернатами, зміцнити навчально-матеріальну базу, активізувати роботу з педагогічними кадрами інтернатних закладів, підвищити якість навчально-виховної роботи і підготовки учнів до практичної діяльності в різних галузях виробництва. 20-22 березня 1957 року була проведена республіканська нарада директорів шкіл-інтернатів і завідуючих обласних відділів народної освіти, на якому обговорювалися перші підсумки роботи й найближчі задачі шкіл-інтернатів Української РСР. На допомогу педагогічним колективам інтернатних закладів Міністерство освіти УРСР підготувало до друку збірник керівних матеріалів і методичних вказівок щодо питань навчально-виховної роботи.

Для визначення соціально-педагогічних, психологічних умов виховання школярів в інтернатних установах були залучені найновіші досягнення наукової думки того часу. Науково-практичні підвалини змісту, форм і методів навчально-виховного процесу в інтернатних закладах освіти були окреслені в працях: М.І. Алпатова, Н.А. Мясковської, Л.Ф. Спіріна, А.Я. Шагова «Школа-интернат. (Вопросы организации и опыт воспитательной работы)» (1958 р.), «Навчально-виховна робота в школах-інтернатах» за редакцією А.Д. Бондаря і С.С. Коваленка (1959 р.), «Воспитательная работа в школе-интернате» за редакцією М.М. Колмакової (1959 р.), «Учебно-воспитательная работа в школе-интернате» за редакцією В.Є. Гмурмана (1962 р.), «О воспитании учащихся школ-интернатов. Сборник статей» Луганського обласного відділення Науково-

педагогічного товариства УРСР (1962 р.), «Методика виховної роботи в школі-інтернаті» за редакцією С.А. Литвинова і М.М. Миронова (1963 р.), Б.Ф. Мельниченка, А.М. Поскрипко, І.В. Хазана «Трудове виховання в школі-інтернаті» (1965 р.).

Цей етап розвитку педагогічної науки, за періодизацією О.В. Сухомлинської, III етап радянського періоду (1958-1985 рр.), був пов'язаний з «Законом про зміцнення зв'язку школи з життям і про дальший розвиток системи народної освіти в СРСР», що вийшов 24 грудня 1958 року [1, с. 4] У цьому документі наголошувалося на політехнічній спрямованості навчання, пріоритетності трудового виховання, яке повинно було підготувати школярів до самостійного життя в суспільстві, до трудової діяльності. У 5-ій статті Закону було чітко визначено місце загальноосвітніх шкіл-інтернатів у системі освіти: «З метою посилення ролі суспільства і подання допомоги сім'ї у вихованні дітей розширити сітку шкіл-інтернатів, а також шкіл і груп продовженого дня. Встановити, що школи-інтернати організуються за типом восьмирічних шкіл або середніх загальноосвітніх трудових політехнічних шкіл з виробничим навчанням» [2, с. 6]. Конкретні заходи по виконанню рішення уряду були окреслені у Законі «Про зміцнення зв'язку школи з життям і про дальший розвиток системи народної освіти в Українській РСР».

Перебудова змісту освіти була спрямована на забезпечення зв'язку наукових знань із життям і виробництвом, на підготовку учнів до свідомого вибору майбутньої професії. В умовах шкіл-інтернатів цьому сприяла організація навчальних майстерень, створення шкільних навчально-дослідних ділянок, тісний зв'язок освітніх закладів з промисловими підприємствами та колгоспами, самообслуговування вихованців тощо. Проте у ході реалізації оновленої парадигми освіти в прагненні поєднати набуття учнями систематичних знань із продуктивною працею виникали серйозні практичні труднощі, зумовлені недостатніми матеріальними умовами життя шкіл-інтернатів. Саме тому постійно змінювалися підходи до здійснення трудового навчання й виховання, переглядався зміст, уточнювалися форми та методи його втілення.

1 березня 1959 року відповідно до завдань перебудови системи освіти колегією Міністерства освіти Української РСР було затверджено нове Положення про школи-інтернати. Гостро постало питання про забезпечення інтернатних закладів освіти керівними та педагогічними кадрами, їх підготовкою або перепідготовкою найбільш досвідчених учителів і керівників масових шкіл. Протягом липня-серпня 1959 року було організовано курси перепідготовки вчителів, проведено республіканські педагогічні читання з питань організації навчально-виховного процесу в школах-інтернатах.

У постанові уряду «Про заходи по розвитку шкіл-інтернатів у 1959-1965 рр.» вказувалося, що досвід перших років існування інтернатних установ показав, що у справі трудового виховання школярів школи-інтернати йдуть попереду масових шкіл, на більш високому рівні готують їх до майбутньої діяльності у суспільстві. У зв'язку з цим було заплановано збільшення кількості вихованців шкіл-інтернатів у порівнянні з 1958 роком аж у 14 разів! У постанові зазначалося: «В школі-інтернаті повинні бути створені найбільш сприятливі умови для всебічної середньої загальної і політехнічної освіти учнів, поєднання навчання з суспільно корисною працею, виховання у школярів високих моральних якостей, забезпечення доброго фізичного розвитку і підготовки до практичної діяльності в різних галузях народного господарства» [3, с. 74].

У 1962-1963 навчальному році було затверджено нове Положення про школи-інтернати, у якому надавалися методичні й практичні рекомендації щодо правил внутрішнього розпорядку в інтернатних закладах освіти, організації дитячого самоврядування, роботи навчально-виробничих майстерень та навчально-підсобних господарств. У допомогу педагогічним колективам шкіл-інтернатів були видані інструктивно-методичні листи з питань організації навчально-виховного процесу.

У пошуках форм і методів трудового виховання школярів в умовах інтернатних закладів освіти науковці звернулися до досвіду навчально-виховних закладів закритого типу, які організовувалися на початку ХХ століття (школи-комуни, дитячі містечка тощо); до досвіду, набутого масовими школами; до теоретичних надбань та практичного досвіду відомих педагогів минулого. Адже історію радянської школи й педагогіки аж до самого початку 30-х років ХХ століття визначала концепція «соціального виховання», яка була відображена в «Положенні про єдину трудову школу» та в «Основних принципах єдиної трудової школи», оприлюднених у жовтні 1918 року. Вони визначали суспільний і демократичний, активно-творчий характер виховання і навчання; їх побудування на трудовій основі; організацію дитячих закладів як «шкільних комун», які мали, як правило, земельні ділянки, навчально-виробничі майстерні; будували навчально-виховну роботу на засадах участі школярів у сільськогосподарському виробництві; намагалися покласти самообслуговування в основу побуту, навчання і праці.

Цікавий досвід надавала і робота трудових комун ОДПУ (Об'єднаного державного політичного управління при Раднаркомі СРСР), які були організовані з метою перевиховання і виховання у виробничому колективі безпритульних дітей і неповнолітніх правопорушників. У 20-і роки у комунах такого типу створювали ремісничі майстерні, які з часом перетворювалися на виробничі цехи, а в 30-х роках – на заводи і фабрики.

Трудове виховання було ведучою ланкою у навчально-виховній системі подібних закладів освіти.

Одним із авторів «Положення про єдину трудову школу» і «Основних принципів єдиної трудової школи» був П.М. Лепешинський, який обґрунтував модель школи-комуни – громади, побудованої на принципах самоуправління, самообслуговування й організації «розумових форм праці». Свої ідеї щодо політехнічного принципу навчання, поєднання розумової і фізичної праці на основі участі дітей у суспільному житті і включенні їх у трудові процеси на виробництві П.М. Лепешинський намагався реалізувати у «Першій радянській дослідно-показовій школі-комуні», яка була організована в с. Литвиновячі (Білорусь) у 1918 році, перетворившись за кілька років у відому «Московську дослідно-показову школу-комуна імені П.М. Лепешинського». Йому вдалося здійснити ідею широкого самоуправління, зробити працю основою шкільного життя, створити атмосферу довіри і товариських відносин між педагогами й вихованцями, але в цілому принципи трудової школи так і не були втілені в життя. Багато положень П.М. Лепешинського, пов'язаних з діяльністю школи-комуни, були у подальшому використані у практиці А.С. Макаренка, і через 40 років стали цінними матеріалами при розробці методів виховної роботи в інтернатних закладах освіти і трудового виховання зокрема. С.А. Литвинов у посібнику «Методика виховної роботи в школі-інтернаті» зазначав: «Заслуговує, зокрема, на увагу досвід шкіл-комун. Такі школи-комуни, як ім. Лепешинського у Москві, школа-комуна в Одесі, залишили нам цікавий досвід трудового виховання, яке вже тоді передбачало працю на фабриках і заводах.» [4, с. 11].

Проблеми трудового і фізичного виховання, формування дитячого колективу, учнівського самоуправління успішно вирішувала і 1-а Дослідна станція народної освіти, яку з 1919 по 1932 рік очолював С.Т. Шацький. Головною проблемою, навколо якої будувалася діяльність унікального педагогічного комплексу, була взаємодія з довкіллям, з оточуючим життям, що благотворно відбивалося на здійсненні цілісності й безперервності виховної роботи. На основі творчого застосування ідей С.Т. Шацького про «вивчення життя і участь у ньому», яке стало «лозунгом» оновлення педагогічного процесу у школі 20-х років, в інтернатних установах вже на початку їх діяльності (1956 р.) була організована дослідницька робота школярів, пізнавально-практична діяльність, суспільно корисна праця. Це сприяло розвитку творчого мислення дитини, дослідницького і практичного відношення до життя.

У розробці найважливіших питань організації і методики виховної роботи в інтернатних закладах освіти широко використовувався досвід А.С. Макаренка з трудового, морального, естетичного виховання

особистості в колективі та праці; його ідеї про колектив як мету і об'єкт виховання; про організацію учнівського самоврядування; про дисципліну як важливий фактор життя колективу; про поєднання вивчення основ наук з продуктивною трудовою діяльністю, про зв'язок школи з політикою й оточуючим життям. Трудове виховання як основоположний принцип навчально-виховної системи єдиної трудової політехнічної школи отримало закономірне втілення і розвиток у педагогічній діяльності А.С. Макаренка. У досвіді і поглядах видатного педагога науковці виділили 3 категорії найбільш актуальних проблеми трудового виховання. Це, по-перше, проблеми змісту і стимулів трудової діяльності школярів; по-друге, проблеми організації трудових колективів дітей; по-третє, проблеми трудової дисципліни і педагогічного впливу в умовах суспільно корисної і трудової діяльності школярів [5, с. 68]. Саме ці ідеї видатного педагога стали основоположними у роботі інтернатних установ Запорізької області, у Підгаєцькій школі-інтернаті (Тернопільська область), у Буштинській школі-інтернаті Закарпатської області, у Криворізькій школі-інтернаті № 1, у Дергачівській та Вовчанській школах-інтернатах Харківської області, у Гадяцькій середній школі-інтернаті імені Є.П. Кочергіна Полтавської області, у школі-інтернаті № 6 м.Києва та у багатьох інших.

Трудове виховання в школах-інтернатах здійснювалося через різні напрями навчально-виховної роботи. Пізнавальний і навчальний елемент праці виявлявся перш за все у вивченні основ наук, у процесі якого учні знайомилися з технічним застосуванням цих наук у головних галузях виробництва та сільського господарства, навчалися умінню використовувати знання на практиці (робота на уроках та на лабораторних заняттях, праця на навчально-дослідних ділянках, гурткова робота, навчальні екскурсії на промислові підприємства, у колгоспи, радгоспи). Органічне поєднання навчання з трудовим вихованням – основне завдання загальноосвітньої школи-інтернату.

З перших днів перебування в інтернатному закладі школярі починали оволодівати корисними трудовими навичками на уроках ручної праці, де вони знайомилися з основними властивостями матеріалів, опановували прийоми їх обробки, навчалися користуватися простими ручними інструментами. Активною взаємодією трудового виховання й політехнічної спрямованості навчання були практичні заняття з обробки дерева і металу в 5-7 класах і викладання у 8-10 класах курсу основ промислового й сільськогосподарського виробництва (замість практикумів у масових школах). У 1963-1964 навчальному році 537 загальноосвітніх шкіл-інтернатів мали 1242 навчальні майстерні, які поповнювалися обладнанням, устаткуванням, наочними посібниками, значну кількість яких виготовляли самі учні.

У міських школах-інтернатах до складу курсу входило теоретичне і практичне вивчення автомобільної справи, електротехніки і конкретного промислового виробництва; в інтернатних закладах сільської місцевості – рослинництва, тваринництва, механізації сільського господарства (трактор та інші машини), електротехніки. Більше половини часу курсу відводилося на практичні заняття. Програми міської і сільської шкіл-інтернатів були єдині, лише виробництво у місті вивчалось на базі промислової індустрії, у селі – на базі сільськогосподарській. Знання, уміння і навички, набуті на уроках ручної праці та трудового навчання поступово готували перехід від порівняно простої праці до складнішої, від роботи з простими інструментами і механізмами до відносно складних машин; сприяли формуванню практичної та психологічної готовності до праці на подальших етапах шкільної освіти; закладали основи загальної трудової і політехнічної підготовки учнів; допомагали у виборі професії. У продуктивній праці школярів уміння і навички – не кінцева мета, а засіб досягнення основної виховної мети – відношення дитини до трудового процесу та до його результатів. Продуктивна праця, результат якої попадає в руки учня, використовуючись у навчальній діяльності, позаурочній роботі або у побуті, робить його «свідомим, самостійним, виліковує від дитячої некорисності і утриманських настроїв» [6, с.39].

Залучення вихованців інтернатних закладів освіти до суспільно корисної праці, в тому числі і до продуктивної праці у промисловості і сільському господарстві, здійснювалося також шляхом проведення навчально-виробничої практики, через організацію постійних або тимчасових виробничих комплексних або спеціалізованих бригад і ланок учнів, за допомогою поєднання оздоровчих заходів з трудовою діяльністю школярів під час літніх канікул (перебування у дитячих та молодіжних оздоровчих таборах, озеленення вулиць, благоустрій шкіл, самообслуговування).

Велике значення у системі трудового виховання і політехнічного навчання надавалося і проведенню у 8-10 класах факультативних занять (на що виділялося 5 годин на тиждень), організація у школах-інтернатах або при промислових чи сільськогосподарських підприємствах технічних гуртків, проведення туристичних походів та інших позаурочних заходів, що були направлені на здійснення виробничої спеціалізації та розширення політехнічного кругозору. Програми факультативних курсів були побудовані так, що вони спиралися на основи наук і в той же час надавали вихованцям інтернатних закладів конкретні загальнотрудові і певні спеціальні навички, а після закінчення курсу – документ про отримання ними спеціальності (робітника, шофера, тракториста тощо). Таким чином, здобуття кваліфікації було поставлено не на шкоду загальному й політехнічному навчанню, а на його базі і в зв'язку з ним.

Визначивши основним завданням інтернатних установ створення належних умов для виховання і отримання освіти, надання допомоги у виборі професії, підготовки до самостійного життя і трудової діяльності, педагогічні колективи намагалися не допустити надмірної опіки у навчально-виховній роботі з школярами, яка могла призвести до формування у вихованців несамостійності, утриманського настрою, хибної уяви про свої соціальні ролі. Різностороння трудова діяльність, нерозривно пов'язана з навчанням, стала незамінним педагогічним засобом організації життя школярів у школах-інтернатах.

Велика роль у виховному процесі в інтернатних закладах освіти надавалася самообслуговуванню школярів як початковому ступеню трудового виховання. У червні 1959 року ЦК КПРС і Рада Міністрів СРСР прийняли постанову щодо розширення самообслуговування у загальноосвітніх закладах, в тому числі і в школах-інтернатах. Багато моментів самообслуговування – особиста гігієна, прибирання приміщень та подвір'я, догляд за зеленими насадженнями, городиною, робота на шкільній тваринницькій фермі, у майстернях, на кухні – надавало вихованцям нові вміння і навички, певний досвід трудової діяльності; прививало звичку самостійно працювати, приймати рішення, переборювати труднощі; виховувало почуття відповідальності за доручену справу, турботу про колектив, бережливе ставлення до державного майна, повагу до людей праці; розширювало кругозір школярів. У наказі Міністерства освіти УРСР від 29 вересня 1959 року вказувалося, що робота по самообслуговуванню школярів має велике значення для успішного розв'язання завдання зміцнення зв'язку школи з життям і поліпшення трудового виховання. Засвоєння основних навичок самообслуговування як одного з найважливіших механізмів життєвого становлення через трудове виховання було необхідною умовою формування соціально-адаптованої особистості вихованця інтернатної установи, важливим засобом підготовки школярів до самостійної життєдіяльності завдяки їх соціально-побутовій, медико-фізіологічній, медико-психологічній й соціально-трудовій адаптації у школі-інтернаті. У книзі «Прилучення до життя» директор Гадяцької школи-інтернату, що на Полтавщині, М.К. Андрієвський писав: «В умовах школи-інтернату, де діти перебувають постійно, трудове виховання займає особливе місце в навчально-виховному процесі. Саме життя вимагає продуманої організації самообслуговування, участі дітей в упорядкуванні території, роботі в підсобному господарстві тощо. Однак, окрім цих ближніх, суто практичних цілей, нас не може не хвилювати дальня кінцева мета трудового виховання – прилучення сьогоднішніх школярів до самостійного життя.» [7, с. 40-41].

Оволодіння різними видами самообслуговуючої праці знаходило подальший розвиток у суспільно корисній трудовій діяльності: суботники,

збирання металобрухту, допомога колгоспам у проведенні сільськогосподарських кампаній, деревонасадження тощо. Чим вище суспільно корисна спрямованість такої праці, тим більш поважне, відповідальне ставлення до неї школярів. Це створює передумови до цілеспрямованого виховання. Слід зазначити також, що для старших підлітків характерне прагнення саме до справ колективних. Суспільно корисну працю вони пов'язують не тільки з трудовими справами для свого колективу (класу, навчально-виробничої бригади, загальношкільного колективу), їх трудова активність поширюється на різні сфери трудової діяльності поза школою-інтернатом. Колективна суспільно корисна праця як освітньо-виховний процес перш за все сприяє активному формуванню і прояву колективізму і товариської взаємодопомоги, наполегливості у подоланні труднощів і цілого ряду інших позитивних якостей особистості. Суспільна активність таких вихованців значно вища, а життєва позиція більш міцна і визначена.

Виховна роль цілеспрямованої суспільно корисної праці, враховуючи вікові особливості, фізичний і психічний розвиток дитини, відповідно до вимог гігієни й охорони здоров'я, забезпечувалася наявністю певних умов:

— трудова діяльність повинна бути посиленою, кількісно нормована і регламентована у часі;

— праця повинна розвивати спостережливість, ініціативу, самостійність; бути цікавою, захоплюючою для школяра; мати пізнавальний характер;

— поєднання різних видів трудової діяльності допомагає у розкритті природних нахилів дитини, а у більш старшому віці – у свідомому виборі професії;

— визначення морального змісту праці, її суспільної значущості посилює виховну роль трудової діяльності;

— трудовий процес необхідно завершувати різного типу заохоченнями, які сприяють поліпшенню матеріального забезпечення або морального стимулювання колективу в цілому.

Правильно організована суспільно корисна праця сприяла не тільки поглибленому вивченню основ наук, вирішенню проблем виробничого навчання і професійної підготовки, а й формуванню свідомого ставлення до праці, активної життєвої позиції, що було і залишається основною метою трудового виховання, яке нерозривно пов'язане з загальним розвитком особистості – моральним, інтелектуальним, естетичним, фізичним.

Можна зробити висновки, що державна освітня політика досліджуваного періоду була спрямована на посилення суспільного характеру виховання та на зміцнення зв'язку школи з життям, яке

втілювалося в практику через включення вихованців інтернатних установ у суспільно корисну виробничу працю. Серед негативних тенденцій у системі навчально-виховного процесу в період становлення інтернатних закладів освіти можна назвати прагнення до надмірної політизації та ідеологізації.

З другої половини 60-х років у зв'язку з виходом Постанови ЦК КПРС і Ради Міністрів СРСР «Про заходи дальшого поліпшення роботи середньої загальноосвітньої школи» (10.XI.1966 р.) дещо змінюються пріоритетні напрями трудового виховання. Обов'язкову професійну підготовку у школі було скасовано, трудове навчання стало одним із предметів науково-практичного циклу, суспільно корисна праця виноситься за рамки навчального процесу. У цьому документі передбачалися заходи по посиленню матеріально-технічної бази шкіл, по раціоналізації шкільної мережі; визначалася роль навчальних закладів різних типів у здійсненні загальної середньої освіти.

Досвід шкіл-інтернатів засвідчує, що вони мають значні переваги у питаннях трудового виховання школярів перед масовими школами. У них створювалися більш сприятливі умови для здійснення важливої вимоги, яка є актуальною і на сучасному етапі розвитку освітньо-виховної системи, – поєднання навчання з продуктивною і трудовою діяльністю школярів, зв'язку школи з життям.

Становлення та організація трудового виховання школярів в умовах інтернатних закладів освіти, безумовно, потребують подальшого дослідження, яке зможе надати багато цікавих і корисних матеріалів у справі теоретично-практичної розробки проблем сучасної української школи.

Література

1. Сухомлинська О.В. Періодизація педагогічної думки в Україні: кроки до нового виміру/ О.В. Сухомлинська // Педагогічна газета. — 2002. — № 10-11. — С. 3-4.
2. Закон про зміцнення зв'язку школи з життям і про дальший розвиток системи народної освіти в СРСР. — Київ: Радянська школа, 1959. — С. 6.
3. Покась В. Становлення та розвиток загальноосвітніх шкіл-інтернатів в Україні (1956-66 рр.) / В. Покась // Рідна школа. — 1999. — № 1. — С. 74-75.
4. Методика виховної роботи в школі-інтернаті: [за ред. С.А. Литвинова і М.М. Миронова]. — Київ: Радянська школа, 1963. — 224 с.
5. Гордин Л.Ю. Система трудового виховання в опыте и воззрениях А. Макаренко / Л.Ю. Гордин // Школа и производство. — 1998. — № 6. — С. 63-68.
6. Сухомлинский В.А. Воспитание и самовоспитание. / В.А. Сухомлинский // Советская педагогика. — 1965. — № 12. — С. 39.
7. Андрієвський М.К., Павелко В.В. Прилучення до життя / М.К. Андрієвський, В.В. Павелко. — Київ: Політвидав України, 1979. — 102 с.

Ялпуга Г.

- магістранта кафедри педагогіки Слов'янського державного педагогічного університету

Фатальчук С.

- кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки Слов'янського державного педагогічного університету

УДК 373 (091) (477.63)

ЕТАПИ СТАНОВЛЕННЯ ТА РОЗВИТКУ СИСТЕМИ ОСВІТИ В МІСТІ СЛОВ'ЯНСЬКУ (XIX – ПОЧАТОК XX СТОЛІТТЯ)

У статті проаналізовано організацію та розвиток системи освіти в м.Слов'янську в XIX на початку XX століття. Виокремлено та обґрунтовано етапи розвитку системи освіти в дослідному регіоні.

Ключові слова: система освіти, загальна освіта, професійна освіта, початкові народні училища, церковнопарафіяльні школи, гімназії.

Ялпуга А.

- магістрантка кафедри педагогіки Славянського державного педагогічного університету

Фатальчук С.

- кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки Славянського державного педагогічного університету

ЭТАПЫ СТАНОВЛЕНИЯ И РАЗВИТИЯ СИСТЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ В ГОРОДЕ СЛАВЯНСКЕ (XIX – начало XX века)

В статье проанализировано организацию и развитие системы образования в г.Славянске в XIX – начале XX века. Выделены и обоснованы этапы развития системы образования в исследуемом регионе.

Ключевые слова: система образования, общее образование, профессиональное образование, начальные народные училища, церковноприходские школы, гимназии.

Yalputa G.

- magistrantka of the department of Pedagogics of Slovyansk State Pedagogical University

Fatalchuk S.

- Candidate of Pedagogics, an Associate Professor of the department of Pedagogics of Slovyansk State Pedagogical University

STAGES OF BECOMING AND DEVELOPMENT OF THE SYSTEM OF EDUCATION IN THE SLAVYANSK

The article analyzes the organizations and the development of system of education in Slavyansk (in the XIX – beginning of the XX centuries). The stages

of the system development in the region under investigation are determined and explained.

Key words: *system of education, general education, professional education, primary yolk vocational schools, church schools, gymnasiums.*

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок з важливим науковими чи практичними завданнями. В умовах оновлення і розбудови української державності суттєвого значення набуває організація і подальший розвиток національної школи. Успішність реформування в освітній галузі значною мірою залежить від того, наскільки повно і ефективно будуть використані ті позитивні надбання, які базуються, передусім, на національному і регіональному педагогічному досвіді. Ці обставини спонукають до опрацювання матеріалів з історії шкільництва в цілому по Україні і, зокрема, в окремих її регіонах і містах.

Розвиток педагогічної думки в Україні в у XIX – на початку XX століття був тісно пов'язаний з прогресивними змінами в російському та українському соціальному і економічному житті. Перетворення Російської імперії (в дослідний період було включено Донецьку область) з відсталого аграрної країни в культурний індустриальний центр Європи, стало можливим завдячуючи комплексу реформ і заходів, що були проведені в цей час. Вагоме місце серед них було відведено реформі шкільництва і як наслідок створенню значної кількості різного роду навчально-виховних закладів.

Як правило зародження і розвиток системи освіти в дослідний період здійснювалося у великих губернських освітніх центрах (м.Харків, м.Київ, м.Катеринослав) і розповсюджувалося по повітових містах і заштатних містечках. Саме на периферії, як на нашу думку, проходила їх практична апробація на суспільно-економічну доцільність. На території сучасної Донецької області одним із таких освітніх центрів стало м. Слов'янськ, як одне з найстаріших і найбільш заселених міст південного сходу України. З огляду на вищевикладене ми вважаємо за доцільне здійснити аналіз становлення і розвитку системи освіти в м.Слов'янську.

Аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми і на які спирається автор, виділення невирішених частин загальної проблеми, котрим присвячується означена стаття. Освітні проблеми XIX – початку XX століття завжди привертали до себе увагу науковців-педагогів. На сучасному етапі над дослідженнями історії розвитку загальної освіти в Україні працюють: В.Галузинський, М.Євтух, С.Золотухіна, В.Курило, В.Майборода, І.Прокопенко, О.Сухомлинська, М.Ярмаченко та ін. В коло наукових інтересів даних дослідників включені питання специфіки становлення та розвитку змісту навчання, організації навчально-виховного процесу в освітніх закладах різних типів що діяли на території сучасної України.

Але у жодному з перелічених досліджень не йдеться про специфіку організації навчально-виховного процесу в навчальних закладах на території сучасної Донецької області. Виключенням є монографія В.Курила „Становлення і розвиток освіти і педагогічної думки Східноукраїнського регіону в ХХ столітті” та дисертаційне дослідження С.Фатальчука „Становлення та розвиток гімназійної освіти східноукраїнського регіону (друга половина ХІХ – початок ХХ століття)”.

Зазначимо, що саме В.Курило вводить поняття „Східноукраїнський регіон” (сучасна територія Донецької і Луганської областей) з огляду на особливі соціально-економічні умови, що склалися у ньому. Але у даній праці досліджується переважно лише робота навчальних закладів, які працювали у м.Луганську та сучасній Луганській області. Робота ж значної частини початкових загальноосвітніх і професійних навчальних закладів Донеччини залишилася недослідженою. С.Фатальчук здійснив історико-педагогічний аналіз процесу становлення і розвитку гімназійної освіти східноукраїнського регіону в другій половині ХІХ – на початку ХХ століття, визначив етапи розвитку гімназійної освіти регіону в зазначений період. Під гімназійною освітою він визначав освіту яку отримували учні в середніх загальноосвітніх закладах (гімназіях, прогімназіях і реальних училищах).

Формулювання цілей статті (постановка завдання). Мета статті – дослідити етапи становлення і розвитку системи освіти в м.Слов’янську та обґрунтувати чинники які впливали на них.

Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів. Узагальнюючи історичні матеріали з розвитку системи освіти на території дослідного регіону, можна стверджувати, що у ХІХ ст. в регіоні склалися сприятливі умови для її розвитку. Прискорений розвиток економіки, індустріалізації міст і селищ, встановлення капіталістичних виробничих відносин, скасування кріпацтва, земська, освітня, міська, судова реформи були рушіями, що зумовили відкриття і розвиток мережі навчальних закладів. Необхідність їх відкриття і поширення була зумовлена суспільною потребою в кваліфікованих працівниках, спеціалістах різних професій, а також підготовкою молоді до практичної та професійної діяльності, виховання громадянської позиції [1, с.127].

Для подальшого дослідження ми виділили 3 етапи розвитку системи освіти в м. Слов’янську: 1-й етап – 1802-1863 рр., 2-й етап – 1864-1904 рр., 3-й етап – 1905-1917 рр.

Умовно розділивши досліджуваний період на 3 етапи, ми брали за основу соціально-економічні та освітні чинники, які сприяли створенню та розвитку системи освіти регіону. Особливу увагу при цьому ми зосереджували на тому факті, хто саме ініціював і був фундатором створення і розвитку мережі навчальних закладів на протязі окремих періодів.

Перший етап (1802 – 1864 рр.) Верхня межа даного періоду характерна кардинальними реформами в системі освіти Російської імперії. Так вперше в історії вітчизняної освіти було створене Міністерство народної освіти (1802 р.) яке опікувалося суто питаннями освіти. Одним з перших розпоряджень міністерства стало прийняття Статуту навчальних закладів (1804 р.), який передбачав створення однотипної системи освіти з одноманітною організацією, однаковими програмами.

Статут навчальних закладів передбачив, що державна система освіти має будуватись " відповідно до обов'язків і користі кожного стану". Основними типами навчальних закладів були визначені: церковнопарафіяльні школи (1 рік навчання); повітові (2 роки навчання); гімназії (4 роки навчання); ліцеї; університети .

Поряд з ними існували духовні семінарії та духовні училища. Тобто, відзначається виразний "становий" характер освіти: у гімназіях вчилися діти дворянські, в семінаріях – діти духовенства, в повітових – діти міщан.

Опрацювавши значну кількість науково-педагогічної літератури, архівних матеріалів нами було з'ясовано, що протягом першого етапу нашого дослідження в м.Слов'янську не було відкрито жодного середнього, а тим паче вищого навчального закладу. Це відповідало вимогам тогочасного Статуту навчальних закладів (1804 р.), який передбачав сприяння держави по відкриттю (утриманню) середніх і вищих навчальних закладів тільки в губернських містах.

Керуючись розпорядженнями МНО (міністерство народної освіти) в м.Слов'янську розпочинає роботу перший навчальний заклад – Слов'янське церковнопарафіяльне училище тільки в 1812 р. [5, с.4]. Даний навчальний заклад, призначався для елементарної освіти місцевого населення (ремісників, селян) і утримувався за кошти батьків. Термін навчання в цьому закладі складав 1 рік. Діти навчалися читати, писати, виконувати перші дії, обов'язковим було вивчення Закону Божого. На утримання шкіл даного типу уряд коштів не виділяв, саме тому, на нашу думку, він був відкритий тільки через 8 років з часу прийняття нового Статуту. Про брак фінансування говорить і той факт, що і на 1837 р. навчання проводив один учитель навчаючи одночасно 106 учнів [5, с.4].

Головною причиною гальмування освітнього розвитку регіону і м.Слов'янська зокрема, було те, що в першій половині XIX ст., ця частина України ще була малозаселеною.

Стосовно подальшої освіти місцевого населення, зазначимо, батьки які мали можливість продовжити давати освіту своїх дітям, направляли їх на навчання до повітового училища м. Ізюма. Кількість навчальних дисциплін у повітових училищах була збільшена : арифметика, геометрія, загальна фізика, технологія, природнича історія, географія, російська, польська, німецька, французька мови, креслення, малювання, катехізис.

Термін навчання складав 2 роки. Діти отримували необхідні знання відповідно до їх стану та рівня промисловості, а також такі, які б дали їм змогу навчатись у гімназіях.

Відсоток дітей, які продовжували навчатися нам невідомий, але на наш погляд він досить незначний.

Отже, перший етап нашого дослідження ми вважаємо підготовчим адже в цей період, за нашими даними, функціонувало лише одне церковнопарафіяльне училище.

Другий етап (1864 – 1904 рр.) відзначався активною діяльністю повітових земств у галузі освіти, що сприяла створенню та розвитку мережі закладів освіти Російської імперії і м. Слов'янська зокрема.

У 1864 році в 34 губерніях Європейської Росії були засновані перші земства. Серед них земськими стали і деякі губернії України: Харківська, Одеська, Херсонська та Чернігівська.

Земства відігравали значну роль у розвитку народної школи. Згідно з земським положенням 1864 року земствам надавалося право піклування про кошти на народну освіту і затверджену законом участь у завідуванні навчальними закладами, які вони утримували [6, с.112].

Із скасуванням кріпацтва у 1861 р. з'явилася велика кількість вільного населення, яка потребувало певної освіти. Ці обставини змушували Уряд Імперії і місцеве навчальне керівництво здійснити ряд реформ у галузі початкової народної освіти.

Незважаючи на потреби регіону у нових навчальних закладах, державні освітні органи не могли відкривати і утримувати необхідну їх кількість. Тому почало обговорюватися питання про надання можливості приватним особам і педагогічним громадам відкривати з дозволу міністерства нові початкові і середні школи.

Так, у 1864 році було видано „Положення про початкові народні училища”, яке стало основою для подальшого розвитку народної освіти у Російській імперії та в Україні. Цим „Положенням” приватним особам та сільським громадам було дозволено відкривати народні училища [7, с.1728]. Так, за нашими даними, з 1864 по 1904 рр. в м. Слов'янську було започатковано роботу близько 10 приватних шкіл [8].

Протягом другого етапу нашого дослідження в м. Слов'янську функціонувало 6 державних початкових народних училища, (1 і 2 класних) і 1 міського чотирьохкласного училища.

Зміст навчання у міському чотирьохкласному училищі включав вивчення, Закону Божого, російської і французької мови, математики, географії, історії, чистописання. При цьому закладі було відкрито підготовчий клас. Учні даного класу вивчали 10 православних молитв, навчалися писати і переказувати російською мовою, множити і ділити до 100. [11]

Навчальний курс початкових народних училищ складав: Закон Божий (короткий катехізис та священна історія), читання книги (громадянського та церковного друку), письмо, перші чотири дії арифметики, церковний спів (там, де можливо було викладати) [2, с.183].

Паралельно з початковими народними училищами в м. Слов'янську в цей період функціонувало 3 церковнопарафіяльні школи, які розміщувалися при трьох православних закладах (храмах і церквах). Зміст навчання у початкових народних училищах і церковнопарафіяльних школах практично не відрізнявся, відмінність була тільки у підпорядкуванні різним відомствам (Церковному Синоду і МНО).

Першим середнім загальноосвітнім закладом у м. Слов'янську стала жіноча прогімназія. Так, в м. Слов'янську на базі жіночого початкового училища, що було створене в 1864 р., розпочинає роботу перша Слов'янська прогімназія з підготовчим класом. Головою піклувальної ради прогімназії було назначено Дарину Петрівну Ісакову, дружину місцевого купця першої гільдії (сумарний річний прибуток перевищував 10 тис. руб.). Головою педагогічної ради став училищний інспектор Слов'янського міського чотирьохкласного училища колезький асесор Андрій Йосипович Божко. Начальницею гімназії було призначено Олександрю Іванівну Приходько. У Слов'янській прогімназії вивчали: Закон Божий, російську, французьку мови, краснопис, математику, географію, історію, співи, а також рукоділля [10, с.55].

Таким чином, протягом другого етапу розвитку системи освіти в м.Слов'янську функціонувало: 1 - жіноча прогімназія, 1 - 4-х класне міське училище, 15 - початкових 1 і 2-х класних народних училищах державної і приватної форм власності, 3 - церковнопарафіяльні школи.

Третій етап (1905–1917 рр.) тісно пов'язаний з розвитком економіки регіону: важкої, видобувної та переробної промисловості. Збільшується кількість заводів, фабрик, прокладаються нові залізниці, виникають нові райони і міста, зростає кількість населення, насамперед міського. Щоб задовольнити потреби населення в освіті, виникають нові школи, училища, гімназії. Приватним навчальним закладам надаються певні пільги [3, с.112].

На початку ХХ століття м. Слов'янськ поступово перетворюється в потужне промислове місто, відкриваються: керамічний, содовий, 4 цегляні заводи, декілька сучасний соледобувних підприємств.

Дані обставини стимулювали створення технічного училища яке готувало кваліфікованих працівників для промислових і видобувних підприємств. В технічному училищі значна увага приділялася вивченню математики, хімії, фізики, креслення, нових мов (німецька та французька). Точну дату заснування у м. Слов'янську технічного училища на з'ясувати не вдалося.

В 1906 р. розпочало працювати державне реальне училище у м.Слов'янську, почесним піклувальником якого було призначено державного радника Юхима Юхимовича Язева. Дійсний статський радник Степан Фомич Мельников-Разведенков очолив цей навчальний заклад [3, с.72].

З огляду на зміст освіти і завдання, що стояли перед реальними училищами, вони отримували необхідну підтримку, як з боку держави, так і приватних осіб. Діяльність Слов'янського реального училища була досить важливою для промислового регіону, оскільки воно здійснювало практично-технічну підготовку до роботи у промисловості, на транспорті тощо. Термін навчання у реальному училищі складав 7 років (7 класів).

У реальному училищі вивчали предмети природничо-математичного циклу (математика з фізикою – 36 год., малювання та креслення – 26 год. та ін.), а також нові іноземні мови (французьку, німецьку, англійську). Обсяг годин, що відводилися на дисципліни гуманітарного циклу (історію, російську мову та літературу (18 год.) географію та історію (по 10 год.).

Слід зазначити, що з точки зору обладнання і методів навчання реальні училища були кращими, ніж гімназії. Кабінети фізики, природознавства, географії мали досить велику кількість наочних посібників, частіше застосовувалися екскурсії, обов'язковими були лабораторні заняття. Кращою, ніж у гімназіях, була і організація графічної роботи на заняттях з математики, географії, природознавства.

У 1909 р. було відкрито Слов'янське гірничозаводське училище. Спільною рисою для нижчих гірничо-технічних училищ було те, що на загальноосвітні дисципліни часу відводилося більше, ніж на спеціальні предмети. Підготовка випускників була низькою. Випускники часто ледве вмiли читати, писати і рахувати. Загальноосвітні предмети (фізика, хімія, математика) викладалися з професійною спрямованістю [4, с.297].

Паралельно з реальним і технічними училищами в м. Слов'янську відкриваються керамічне та ремесляне училища. До навчального плану цих закладів входять нові предмети: вітчизняна історія, рахівництво, відомості з фізики та хімії. Значна увага приділяється практичній підготовці, задля чого навчальними закладами використовується сучасна матеріально-технічна база (пристрої, механізми), а також проводяться екскурсії на місцеві підприємства [4, с.294]

Зміни, які розпочалися в 1905–1917 роках, зокрема активізація громадської та приватної ініціативи, сприяли поширенню мережі середніх загальноосвітніх і професійних навчальних закладів.

Починаючи з 1905 р., відкриваються приватні навчальні заклади. У ряді державних актів наголошувалося, що вони відкриваються задля сприяння уряду в справі народної освіти. Приватні навчальні заклади поділялися на 3 розряди: училища вищого або I розряду, де припускалося

не менше 6-ти класів; училища II розряду – не менше 3-х класів; III розряду – 2-х класні училища.

Так, в 1905 р. у м. Слов'янську розпочинає роботу перша приватна прогімназія, започаткована Ольгою Петрівною Янковською, яка одночасно виконувала і функцію начальниці цього закладу. Директор Слов'янського технічного училища Антон Романович Поплавський виконував у цій гімназії обов'язки голови педагогічної ради. В 1910 р. за піклуванням Сергія Степановича Орлова цей навчальний заклад було реорганізовано у другу жіночу гімназію [10, с.63].

Як відомо, м.Слов'янськ було купецьким центром регіону, а тому виникла необхідність у підготовці фахівців для торгівельних підприємств. Окрім цього комерційні училища в цей період виконували функцію загальноосвітніх закладів з фінансово-економічним напрямком. Так, у 1914 - 1915 рр. започатковано роботу Слов'янського приватного семикласного комерційного училища Руцької, яке очолив Берьозкін Олександр Дмитрович.

Одним з останніх навчальних закладів, які були відкриті 1916 на початку 1917 рр. стали чоловіча гімназія Серебрянекової, та третя Слов'янська приватна жіноча гімназія Янковської. На жаль більш конкретних даних про ці навчальні заклади нам довідатись не вдалося.

Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок у даному напрямку. В результаті нашого дослідження було встановлено, що на початок 1917 р. м. Слов'янськ було одним з найпотужніших освітніх центрів південно-східного регіону України, яке забезпечувало підготовку спеціалістів для різних галузей народного господарства. Так, під час дослідного періоду в м.Слов'янську функціонували: 4 – церковнопарафіяльні школи, 13 – міських народних початкових училищ, 4-х класне міське училище, реальне, комерційне і ремесляне училище, 1 – чоловіча і 3 – жіночих гімназії.

Серед перспективних розвідок у даному напрямі ми вважаємо за доцільне більш детальне дослідження роботи змісту навчання у приватних навчальних закладах м.Слов'янська.

Література

1. Бокань В. Історія культури України / Л. Польовий, В. Бокань – К.: МАУП, 1998. – 227 с.
2. Вессель Н. Х. Очерки об общем образовании и системе народного образования в России / Н. Х. Вексель. – М.: Учпедгиз, 1894. – 320 с.
3. Коновець О. Ф. Просвітній рух в Україні: XIX – перша третина XX ст. / О. Ф. Коновець – К.: Хрещатик, 1992. – 120 с.
4. Курило В. С. Освіта та педагогічна думка Східноукраїнського регіону у XX столітті. / В. С. Курило – Луганськ: ЛДПУ, 2000. – 460 с.

5. Курило В. С. Образование в Донбассе (XIX – начало XX вв.). / В. С. Курило, В. И. Подов – Луганск : ЛГПУ, 1999. – 114 с.
6. Мусин – Пушкин А. А. Некоторые общие соображения по вопросу о задачах низшего, среднего и высшего образования / А. А. Мусин – Пушкин – СПб. : тип. Главного управления уделов, 1914. – 260 с.
7. Полный свод законов Российской империи. В 2-х книгах. – Кн. 2. – Тома IX–XVI / [Под ред. А.А.Добровольского / составил А.Л.Саатшан] – СПб. : Законоведение, 1911. – 4680 с.
8. Слов'янський краєзнавчий музей. Ф. ; оп. 1 спр. 2
9. Список чиновников и преподавателей Харьковского учебного округа. – Х., 1886. С. 502–555.
10. Фатальчук С. Д. Становлення та розвиток гімназійної освіти східноукраїнського регіону (друга половина XIX – початок XX століття) : Дис кан. пед. наук.: 13.00.01 Загальна педагогіка та історія педагогіки / С. Д. Фатальчук. – Луганський державний педагогічний університет ім. Тараса Шевченка. – Луганськ, 2006. – 217 с.
11. Харьковский календар на 1895 г. – Х.: Изд. Харьк. губ. тат. ком., 1894.

Черкашина О.

УДК 371.1 (477.52/6) “19”

**ОРГАНІЗАЦІЯ НАВЧАЛЬНО-МЕТОДИЧНОЇ РОБОТИ У
ПРОФЕСІЙНО-ТЕХНІЧНИХ ЗАКЛАДАХ ОСВІТИ СХІДНОГО
РЕГІОНУ УКРАЇНИ У II ПОЛОВИНІ ХХ СТ.**

У статті розкриваються особливості розвитку системи професійно-технічної освіти в період з 1940 р. до 1959 року, з'ясовуються передумови створення системи трудових резервів, дається аналіз якісних змін та вдосконалення навчально-виробничої, виховної, методичної роботи в довоєнний час, в роки війни, в період відновлення народного господарства та зростання темпів виробництва у перші 15 років після Великої Вітчизняної війни.

Ключові слова: *система трудових резервів, кваліфікований робітник, фабрично-заводське навчання, училище, навчально-виробнича, методична, виховна робота.*

В статье раскрываются особенности развития системы профессионально - технического образования в период с 1940 г. до 1959 года, выясняются предпосылки создания системы трудовых резервов, дается анализ качественных изменений и совершенствование учебно-производственной, воспитательной, методической работы в довоенное время, в годы войны, в период возобновления народного хозяйства и роста темпов производства в первые 15 годов после Великой Отечественной войны.

Ключевые слова: система трудовых резервов, квалифицированный рабочий, фабрично-заводское обучение, училище, учебно-производственная, методическая, воспитательная работа.

In article features of development of system of vocational training during the period since 1940 on 1959 are considered, preconditions of creation of system of manpower reserves are found out, the analysis of qualitative changes and perfection of industrial practice, educational, methodical work during pre-war time, in days of war, in renewal of a national economy and growth of rates of manufacture in the first 15 years after the Great Patriotic War is given.

Key words: system of the manpower reserves, the qualified working factory training, school, industrial practice, methodical, educational work.

Постановка проблеми. Однією з головних завдань сучасної професійно-технічної освіти є підготовка висококваліфікованих робочих кадрів, здатних до конкурентоспроможності на ринку праці в нових економічних умовах. Для цього необхідно оновлення існуючої мережі професійно-технічних навчальних закладів, передумовою якого є історичний досвід розвитку системи трудових ресурсів за 60 років існування (з моменту створення до кінця ХХ століття).

Аналіз актуальних досліджень: проблеми професійно – технічної освіти досліджували А. Булгаков, Н. Забелін, М. Пузанов, Г.Прощарук, Г. Терещенко, Н. Ковальчук, Н. Соловйов, Ю. Новгородський, А. Веселов.

Усі автори розглядають питання розвитку системи професійно – технічної освіти в період 1940-1959 р.р. через призму існуючого тоді в СРСР соціалістичного укладу, віддаючи при цьому вирішальну роль комуністичній партії СРСР, партійним, профспілковим, комсомольським органам управління державою. Саме в цей період система трудових резервів, пройшовши шлях становлення, уже наприкінці 50-х років, дійсно стала кузницею робочих кадрів, які несли на собі тягар фізичної праці.

Мета статті: на основі аналізу основних подій визначити основні кількісні та якісні показники розвитку системи трудових резервів за перші 20 років існування.

Виклад основного матеріалу. Необхідність створення більш ефективної, державної системи підготовки кваліфікованих робочих кадрів, їх планового розподілу між галузями народного господарства – відповідно до зросту промисловості, нового поділу виробничих сил стала очевидною наприкінці 30-х років ХХ ст.

Рішенням Політбюро ЦК ВКП (б) у 1940 р. було прийнято рішення про створення державної системи професійного навчання молоді [14, 34].

У відповідності до цього рішення Президіям Верховної Ради СРСР 2 жовтня 1940 р. ухвалив Указ “Про державні трудові резерви СРСР” [23, 37]. Щоб задовольнити запити промисловості необхідно випускати щороку до 1 млн. осіб.

У східному регіоні було розгорнуто роботу щодо створення ремісничих, залізничних училищ і шкіл фабрично-заводського навчання (ФЗН). Для ефективності цієї роботи було створено обласне управління трудових резервів. З усіх училищ і шкіл трудових резервів 90 % розташовано було в Сталінській, Ворошиловградській, Дніпропетровській, Запорізькій, Миколаївській, Одеській, Харківській областях, де було сконцентровано підприємства основних галузей промислового виробництва. У Сталінській області було створено 63 школи ФЗН на 27 тис. осіб, 15 ремісничих училищ на 8 тис. і 3 залізничних училища на 810 учнів.

До організації підготовки робітничих кадрів залучалися кваліфіковані інженери, у найкоротші терміни здійснювалася підготовка майстрів виробничого навчання, викладачів, вихователів. Головним управлінням трудових резервів при Раді Народних Комісарів (РНК) було складено понад 700 навчальних планів. До розробки навчальних планів з підготовки шахтарських професій: прохідників, забійників, кріпильників залучались передовики вугільної промисловості, зокрема О. Стаханов, відомий на той час шахтар.

Основний навчальний час відводився виробничому навчанню. Співвідношення між виробничим і теоретичним навчанням було встановлено як 5:2, наприклад, навчальний план підготовки робочих металістів становив 4032 години, в тому числі – 2916 на виробниче навчання, 1116 годин – теоретичне навчання.

Для широкого обміну на поширення досвіду роботи інженерно-педагогічних працівників училищ і шкіл ФЗН у грудні 1940 року РНК СРСР засновує видання щомісячного журналу “Виробниче навчання”. Головне управління трудових резервів при РНК СРСР виступає засновник – видавником [118].

Постанова РНК СРСР і ЦК ВКП (б) від 27 січня 1941 року значно покращила умови побуту та роботи учнів шкіл ФЗН [79]: 80% доходів, які отримували навчальні заклади вугільної, гірничорудної, лісної промисловості, будівництва, давали учням; учні, яких навчали для інших галузей народного господарства, отримували 50% доходів. Решта коштів спрямовувалася на покращення навчально-матеріальної бази, задоволення культурних потреб учнів, майстрів виробничого навчання, а також для заохочення кращих з них.

Навчальним закладам, що готували робітників для важливих галузей промисловості, додатково виділялися кошти на харчування учнів, окрім того для учнів таких закладів було запроваджено фірмовий одяг.

На засіданні колегії Головного управління трудових резервів при РНК СРСР 6 грудня 1940 року було вирішено приділити значної уваги навчально-виробничій праці в школах ФЗН, що готували фахівців будівельної справи, металістів, робітників вугільної і металургійної

промисловості. Обласним управлінням проводилися методичні наради для завідуючих навчальною частиною, старших майстрів, викладачів, вихователів із питань обміну досвідом навчально-виховної роботи та методики виробничого навчання [68, 40].

Організаційно-педагогічні заходи спрямовані на кращу організацію виробничого навчання майбутніх забійників, кріпильників, навалоотбійників у школах ФЗН вугільної промисловості суттєво вплинули на підвищення видобутку вугілля: у січні 1941 р. учні ФЗН Сталінської області видобули 9 тис. т. вугілля, у лютому вже 52 тис. т. вугілля, а в березні – 124, 4 тис. тон [70, 6]. Взагалі у березні 1941 року 4 тис. учнів шкіл ФЗН Сталінської області перевиконали норми виробітки [39, 43].

Завдяки правильно організованій роботі навчальні заклади системи трудових резервів подолали недоліки в роботі, досягли значних успіхів у виробничому навчанні, про що переконливо свідчить випуск учнів 1941 року, 75% з яких за підсумками кваліфікаційних іспитів отримали IV-й та V-й розряди, тоді як програмою підготовки передбачалося III-й кваліфікаційний розряд [167].

Відтепер розпочався постійний організований приток кваліфікованої робочої сили на підприємства держави. Школи ФЗН забезпечили робітникам ті галузі промисловості, зростання яких було вкрай необхідне для розвитку народного господарства.

Перший випуск мав велике політичне значення: нова форма підготовки робітничого класу повністю себе виправдала.

У перші воєнні місяці понад 100 тис. учнів шкіл ФЗН було евакуйовано. [99]. Війна внесла свої корективи до контингенту учнів, у навчально-виробничий процес, до складу педагогічних кадрів. Перед системою трудових резервів постало важливе завдання: прискорити підготовку кваліфікаційних робітничих кадрів.

Навчальні плани, програми, форми та методи навчання було переглянуто. учні ремісничих і залізничних училищ переводились на щоденне виробниче навчання упродовж 8 годин. Час на вивчення теоретичних дисциплін значно скорочувався, а виробнича практика мала виконувати конкретні урядові завдання: групи учнів обслуговували станки, агрегати, зараховувалися до бригад на штатні посади. Учні видобували вугілля, руду, нафту, плавили чавун, сталь, будували корпуси евакуйованих заводів тощо.

21 серпня 1943 року РНК СРСР й ЦК ВКП(б) прийняли сумісну постанову «Про невідкладні заходи щодо відновлення господарства в районах, які були визволені від німецько-фашистських загарбників» [12, 65].

Термінова окупація нанесла великої шкоди училищам і школам ФЗН: у масштабах України вона склала 428,4 млн. крб., або 44% всієї суми ушкодження навчальним закладам системи трудових резервів СРСР [101].

18 ремісничих училищ, що діяли до війни в Сталінській області, було знищено, із 107 шкіл ФЗН непошкодженими залишилося тільки 18 [101].

У спеціальні ремісничі училища, що відкрилися відповідно до постанови РНК СРСР й ЦК ВКП(б) від 21.08.1943 р., приймалися діти, які залишилися без піклування батьків віком 12-13 років з освітою 4 класи навчальної школи. За 4 роки навчання учні отримували 7-річну загальну освіту й виробничу кваліфікацію 4-5-го розрядів. 46% навчального часу відводилося на загальноосвітні предмети [85, 14]. У цьому була основна відмінність спеціальних ремісничих училищ від інших закладів трудових резервів того часу.

Постановою Державного Комітету Оборони від 26 жовтня 1943 року «Про першочергові заходи щодо відновлення вугільної промисловості Донецького басейну» започаткувала відновлення мережі навчальних закладів системи трудових резервів східного регіону України. Цією постановою передбачалися відновлення та відкриття в Донецькому басейні мережі шкіл ФЗН вугільників на базі шахт і підприємств Наркомвугілля з контингентом учнів 40 тис. осіб (з них на 01.12.1943 – 20 тис. осіб, на 01.02.1944 – 20 тис. осіб); поновлення та організацію мережі ремісничих училищ вугільників на базі шахт і підприємств Наркомвугілля з контингентом учнів 10 тис. осіб (з них на 01.12.1943 – 5,900 тис. осіб, на 01.02.1944 – 4.1 тис. осіб) [20, 95].

У Сталінській області в 1943 році було відновлено 24 ремісничих, 3 залізничних училища та 75 шкіл ФЗН [106]. З метою активізації роботи та підвищення якості навчально-виховного процесу, виробничої практики в училищах та школах системи трудових резервів було запроваджено змагання, яким було охоплено усі навчальні заклади. Підсумки підводилися щомісяця. Переможці нагороджувались перехідними Червоними Знаменами, грошовими преміям [52]. Участь у змаганні, прагнення до перемоги значно підвищило якість роботи учнів. Середній виробок кожного учня в школі ФЗН №8 Сталінської області становив 120-140% норми дорослого, у школі не було жодного учня, який би не виконав виробничої норми [134].

В умовах воєного часу, разом із виробничим навчанням, великої уваги приділялося військово-фізичному вихованню. «Усі учні зобов'язані проходити військове навчання без відриву від виробництва», - зазначалося в правилах внутрішнього розпорядку шкіл ФЗН. Тільки у 1944 р. в училищах і школах ФЗН Сталінської області було підготовлено: ручних кулеметників – 236, винищувачів танків – 308, автоматників – 275, снайперів – 62, телефоністок – 15 [121].

Отже, у воєнний період система трудових резервів, скоротивши терміни навчання, шляхом збільшення часу на виробниче навчання, підтвердила доцільність існування централізованої системи підготовки робітничих кадрів, довела, що правильна організація навчально-виробничої праці дає високі результати.

У післявоєнний період держава висунула завдання щодо правильного розподілення трудових ресурсів. Системі трудових резервів відводилась значна роль: шляхом збільшення контингенту, внутрішнього розподілу робочої сили в промисловості на користь виробництва, за допомогою механізації трудомісних робіт та підвищення продуктивності праці випускників здійснити перебудову системи підготовки майбутніх робітників.

У 1946 році Головне управління трудових резервів при РНК СРСР і Комітет з обліку та розподілу робочої сили було реорганізовано в Міністерство трудових резервів. Постанова Ради Міністерств СРСР від 30.09.1946 р. дала розгорнуту оцінку підготовки кваліфікованих робітників у навчальних закладах трудових резервів. У ній зверталась увага на необхідність покращення навчальної та матеріально-технічної бази училищ і шкіл ФЗН, на низьку технічну й педагогічну підготовку майстрів виробничого навчання тощо.

Рада Міністрів СРСР зобов'язала підприємства надавати училищам і школам ФЗН інструменти, матеріали, забезпечувати їх паливом, електроенергією, виконувати ремонтні роботи. Керівникам підприємств заборонялось знижувати випускникам кваліфікаційні розряди, одержані ними за результатами кваліфікаційних іспитів. Постановою було встановлено перелік професій, за якими має здійснюватися підготовка в навчальних закладах трудових резервів, в тому числі – 111 професій у училищах і 96 – у школах ФЗН, впорядковувало підготовку робітників для народного господарства.

ЦК КП (б) України в 1946 р. прийняв постанову про стан навчально-виробничої та виховної роботи в училищах та школах ФЗН республіки [47].

02.08.1948 року виходить постанова Ради Міністрів СРСР «Про заходи щодо покращення підготовки кваліфікованих робітників і ліквідації текучості учнів у ремісничих, залізничних училищах і школах ФЗН». Для цього слід було: підвищити виробничо-технічну і педагогічну кваліфікацію майстрів виробничого навчання, викладачів; покращити підбір керівних кадрів на всіх рівнях підготовки робочих кадрів; значно поширити й покращити навчально-виробничу та матеріально-технічну базу навчальних закладів; поновити навчальні плани і програми; забезпечити учнів навчальною літературою та посібниками; удосконалити планування навчально-виробничих завдань; у майстернях силами учнів виготовляти складну й точну продукцію; постановити для кожного навчального закладу профіль підготовки робітників. Максимальна кількість професій для кожного закладу встановлювалася у межах 3-8 у залежності від контингенту.

В східному регіоні, як і в усій країні, було створено мережу різноманітних курсів підвищення кваліфікаційного рівня педагогічних працівників, в першу чергу, майстрів виробничого навчання. Для тих працівників, які не мали педагогічної освіти, було започатковано вивчення педагогічного мінімуму за програмами педагогічних училищ. Для керівного складу педагогічний мінімум планувався за програмами

учительських інститутів. Усі працівники училищ і шкіл ФЗН, які були задіяні у навчально-виробничому процесі, вивчали методика виробничого навчання та виховної роботи.

У процесі виробничого навчання учні виготовляли складну та точну продукцію, застосовуючи сучасні технології та передові методи праці. Вони виготовляли токарно-гвинторізні, вертикально-свердлювальні, комбіновані деревооброблюючі верстати, пневмомолоти та ін. Технічний прогрес сприяв появі нових професій і спеціальностей для будівництва, вугільної та горно-рудної, нафтової, хімічної промисловості, сільського господарства.

У 1957 – 1958 рр. будівельні школи реорганізуються в будівельні училища з 2-річним терміном навчання, а школи механізації сільського господарства – в механізації сільського господарства і переведені на систему навчання за типом ремісничих училищ і шкіл ФЗН промисловості.

Навчальний процес в училищах механізації сільського господарства організується в такий спосіб: до початку польових робіт учні отримують достатню теоретичну підготовку для проходження виробничої практики в колгоспах та радгоспах. Це позитивно вплинуло на якість підготовки, сприяло зміцненню навчально-матеріальної бази: до 25% доходів від виробничої діяльності та 50% від їх навчальних господарств залишається в училищах.

На початку 50-х років у навчальні плани училищ вводяться лаборатно-практичні заняття, які продовжують зміст теоретичних занять, що позитивно впливає на якість професійної підготовки.

02.08.1954 р. Рада Міністрів СРСР приймає постанову “Про організацію виробничо-технічної підготовки молоді, яка закінчила середню школу, для роботи на виробництві” [21,20]: у системі трудових резервів створюється новий тип навчального закладу – технічне училище, основне завдання якого: підготовка кваліфікованих робітників, молодшого технічного персоналу з числа молоді, яка має середню освіту. Термін навчання в технічному училищі становить від 10 місяців до 1,5 –2 років у залежності від складності майбутньої професії.

Вирішальна роль у технічному училищі належить виробничому навчанню і становить до 70% усього навчального часу. З теоретичних дисциплін учні вивчають спец технологію, технологію металів, креслення, електротехніку, теплоенергетику, основи механізації. Ці дисципліни вводяться в навчальні плани ремісничих, гірничопромислових і залізничних училищах.

Змушує механізація та автоматизація процесів видобутку вугілля гірничопромислові училища Донбасу готувати кваліфікованих робітників широкого профілю: машиністів-механіків вугледобувних і прохідницьких комбайнів, машиністів шахтних машин і механізмів, гірничо-робочих, що в свою чергу вимагає переходу на нові навчальні плани.

Отже, у 50-і роки ХХ ст. система трудових резервів східного регіону України, як і цілому СРСР, зазнала певного підйому. Цьому періоду притаманні значні кількісні та якісні зміни у підготовці робітничих кадрів:

створено нові типи навчальних закладів – училища механізації сільського господарства, технічні училища, гірничопромислові школи та училища, спеціальні професійно-технічні училища з 4-річним терміном навчання.

В Україні було організовано 6 професійно-технічних з 12-ти річним терміном навчання, в тому числі в Сталінській області – 3 [73,1] для підготовки із числа вихованців дитячих будинків висококваліфікованих робочих з середньою освітою.

В кінці 50-х років на багатьох шахтах і будівельних майданчиках Донбасу працювали випускники системи резервів і склали значну більшість основних робітничих професій [73,1].

Значно покращилось матеріальне забезпечення навчальних закладів, зросла зацікавленість педагогічних працівників, підвищився якісний склад викладачів, майстрів виробничого навчання; запровадження нових навчальних планів і програм, сприяло вдосконаленню навчального процесу, підвищило якісні показники підготовки висококваліфікованих робітників.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Здійснений нами аналіз розвитку системи профтехосвіти у східному регіоні у воєнні та повоєнні роки дозволив з'ясувати передумови створення системи трудових резервів, розвиток підготовки робітників для народного господарства. Подальшого вивчення потребують питання, пов'язані із особливостями розвитку профтехосвіти у 60-90 рр. XX століття.

Література

1. Архів К. Маркса та Ф. Енгельса /т. IV. – 1935.
2. Брежнев Л.И. О пятидесятилетии союза
3. Історія української РСР / К.: Політвидав. України – 1967.
4. Директивы КПСС и Советского правительства по хозяйственным вопросам / т.4. – М.: – 1958.
5. Правда – 1943 2 окт.
6. Большевик – 1941. – № 7-8
7. Історія робітничого класу Української РСР – т. 2. – К.: – 1967.
8. Производственное обучение – 1941. – № 1.
9. Производственное обучение – 1941. – № 4-5.
10. Булгаков А.А. Профессионально-техническое образование в СССР на современном этапе / Булгаков А.А. – Москва. – 1977.
11. Синявский С.Л. Рабочий класс СССР (1939 – 1965 гг.). / С.Л. Синявский, Б.Б. Телепуховский. – М. : 1971.
12. Учебные и сводно-математические планы для подготовки слесарей по сборке промышленной продукции в специальных рнмсленных училищах с трехгодичным и четырехгодичным сроком обучения. – М. : – 1952.
13. Партархив ИИП при ЦК Компартии Украины / ф. 7. – оп. 3. – д. 1435. – л. 100.
14. Партархив ИИП при ЦК Компартии Украины / ф. 7. – оп. 17. – д. 357. – л. 149.
15. Партархив ИИП при ЦК Компартии Украины / ф. 7. – оп. 3. – д. 1420. – л. 82.
16. Архив Госпрофорба СССР / ф. секретариата 65 – оп. 3. – св. 7. – л. 213.

ПОЧАТКОВА ШКОЛА**Євтухова Т.**

– доцент кафедри педагогіки Слов'янського державного педагогічного університету

Кадров А.

– студент магістратури факультету підготовки вчителів початкових класів Слов'янського державного педагогічного університету

УДК**ВПЛИВ МИСТЕЦТВА НА ФОРМУВАННЯ КУЛЬТУРИ МОВЛЕННЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ**

У статті представлено погляди науковців на мистецтво як естетичну цінність. Мистецтво як на засіб формування культури мовлення молодших школярів. Розглянуто особливості естетичного сприйняття в учнів молодшого шкільного віку. Через твори художньої літератури відбуваються збагачення і активізація словника дітей. Зауважується, що розмаїття жанрів літератури впливає на різні складові естетичного й мовленнєвого розвитку дитини. Єдність різних видів мистецтва цілісно впливає на особистість молодшого школяра. Розглядається естетична функція мови і мовлення. Підкреслюється, що принципи естетичного виховання мають стати основою цілеспрямованої роботи щодо використання мистецтва у мовленнєвому розвитку дітей.

Ключові слова: мистецтво, мова, культура мовлення.

Євтухова Т.

– доцент кафедри педагогіки Славянського державного педагогічного університету

Кадров А.

– студент магістратури факультета підготовки учителів початкових класів Славянського державного педагогічного університету

ВЛИЯНИЕ ИСКУССТВА НА ФОРМИРОВАНИЕ КУЛЬТУРЫ РЕЧИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

В статье рассматриваются взгляды педагогов, филологов на искусство как средство формирования культуры речи младших школьников. Раскрываются особенности эстетического восприятия учеников начальной школы. Речевое развитие ребенка зависит от правильного использования разнообразных жанров произведений литературы. Подчеркивается, что единство различных видов искусства целостно влияет на личность ребенка.

Ключевые слова: искусство, речь, культура речи.

Evtukhova T.

– an Associate Professor of the department of Pedagogics of Slavyansk State Pedagogical University

Kadrov A.

– a Undergraduate faculty training for primary school teachers of Slavyansk State Pedagogical University

INFLUENCE OF ART ON FORMING OF CULTURE OF SPEECH OF JUNIOR SCHOOLBOYS

In the article the looks of teachers, philologists are examined to the art as mean of forming of culture of speech of junior schoolboys. The features of aesthetic perception of students of initial school open up. Vocal development of child depends on the correct use of various genres of works of literature. It is underlined that unity of different types of art integrally influences on personality of child.

Keywords: *art, speech, culture of speech.*

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок із важливими науковими чи практичними завданнями. У Національній доктрині розвитку освіти в Україні у XXI столітті відзначається, що система освіти повинна забезпечити естетичне виховання та формування високої гуманістичної культури особистості, яка здатна протистояти проявам бездуховності [9, с. 3]. У молодшому шкільному віці закладається фундамент культури мислення, культури мовлення і спілкування, розвиваються комунікативні здібності, пізнавальна активність, образне, творче мислення. Саме початкова школа покликана сформуванати в дітей інтерес до краси й мудрості живого слова, його значущості у житті людини. В. Сухомлинський підкреслював, що “виховання чутливості до слова та його відтінків – одна з передумов гармонійного розвитку особистості. Від культури слова до емоційної культури, від емоційної культури до культури моральних почуттів та моральних відношень – такий шлях до гармонії знань та моральності” [10, Т. 1, с. 471 – 472].

Одним із ефективних засобів формування мовленнєвої культури молодших школярів є мистецтво, яке цілісно впливає на особистість, активізує її емоційно-почуттєву сферу, пізнавальні інтереси, духовно-творчий потенціал. У мистецтві накопичено соціокультурний, духовний досвід людства, його світосприйняття та світовідношення, специфіка культурно-історичних традицій, представлені зразки художнього мовлення, красномовства, переходу слова в образ.

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. Мистецтво слова є взірцем культури мовлення. Засоби естетичної виразності мови є основою для формування в

молодших школярів сприймання й розуміння різних видів мистецтва. Краса мистецтва, що безпосередньо переживається особистістю, знаходить свій вираз у витонченості мовлення, вишуканості й виразності образної думки. Ці проблеми досліджувались Л.Артемовою, А.Богущ, Н.Волошиною, Д.Джола, Н.Іоновою, С.Мельничуком, Т.Пеня, Т.Суховою, Е.Шаповаловою, А.Щербо, Б.Юсовим, Л.Яковенко та ін.

Різні аспекти мовленнєвого розвитку молодших школярів у навчально-виховному процесі досліджували Л.Бірюк, Л.Фесенко, І.Філатова. Комплекс проблем формування мовленнєвої особистості вивчали Л.Паламар, О.Смолинська. Використання мистецтва у вихованні молодших школярів було предметом вивчення Н.Аніщенко, Н.Чорнухи.

Аналіз культурологічної, лінгвістичної, психологічної та педагогічної літератури засвідчив, що проблема формування мовленнєвої культури молодших школярів засобами мистецтва у контексті розвитку духовної культури досліджена недостатньо. Спостерігається певне протиріччя між необмеженими, потенціальними можливостями мистецтва як культуротворчого засобу особистості молодшого школяра і недостатнім його використанням у педагогічному процесі, що значно обмежує можливості формування мовленнєвої культури, мовленнєвої особистості.

Формулювання цілей статті (постановка завдання). Мета статті полягає в розкритті поглядів науковців на естетичну функцію мови і мовлення, на проблему формування мовленнєвої культури молодших школярів засобами мистецтва у контексті розвитку духовної культури

Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів. Провідним засобом формування культури мовлення молодших школярів є мистецтво, залучення школярів до різних форм спілкування з художніми творами.

У процесі спілкування із мистецтвом формуються естетичні смаки та ідеали особистості, розвивається культура почуттів, естетичне ставлення до природи, праці, дійсності.

Мистецтво належить до естетичних цінностей, духовний потенціал яких реалізується через естетичне сприйняття та естетичне переживання художнього образу в різних видах мистецтва. Не випадково тому, одним із найбільш продуктивних підходів, на нашу думку, можна визнати той, що наголошує на важливості конструювання усіх аспектів розвитку мовлення дитини на основі естетичного аспекту мовленнєвої поведінки [11].

О.Торшилова відзначає, що людина, яка володіє естетикою мовлення та мовленнєвої поведінки, – це людина, яка пише та говорить відповідно смислу та ситуації, мовлення якої виразне, індивідуальне та емоційне насичене, яка говорить та поводить себе при цьому вільно, природно та поважаючи інших, тобто дотримується почуття міри в усіх характеристиках своєї мовленнєвої поведінки [11].

Пізнавальну, комунікативну та естетичну функції мови розділити неможливо тому, що слово є втіленням естетичної насиченості думки, висловлювання, в яких проявляється ставлення особистості до інших людей, до подій, до навколишнього світу. Естетична насиченість за своїм характером є цілісним утворенням особистості.

Однак, у шкільній практиці найменше використовується саме естетична функція мови і мовлення.

Н.Миропольська використовує поняття “естетична мовна вихованість”, показниками якої у молодшому шкільному віці визнається: активний образно-емоційний відгук на прочитане, вміння оцінювати виразні та зображальні засоби мови художнього твору, навички виразного читання, знання авторів творів, вміння розповідати про смисл ілюстрацій до літературного твору, уявлення про літературні форми, що вивчаються, прагнення до творчої діяльності, постійний інтерес до практичних занять з мови [8].

Мистецтво як форма емоційно-образного відтворення світу, акцентував Ю.Лотман, значно розширює не тільки життєвий, а й художньо-естетичний досвід, дозволяє сприймати на художньо-естетичному рівні події давнього минулого, порівнювати його з сьогоденням та вибирати ті художньо-естетичні ідеали, які найближчі кожному індивіду за духом, хоча б до якої епохи вони не відносились [7].

Чим глибше людина переживає прекрасне в мистецтві та житті, тим більш повним стає її духовний світ, тому естетичне ставлення до мовлення можна розглядати як складову естетичної та загальної вихованості людини.

Л.Буєва особливо наголошує, що завдяки мистецтву, художній культурі формуються людські почуття, культивуються форми вияву та регулювання потягів, переживань, волевиявлення та дій [2]. Художній розвиток сприяє розвитку творчої фантазії, інтуїції. Могутність справжнього мистецтва в його загальнодоступності, в емоційно-яскравому впливі на людину, на її почуття та інтелект, на внутрішню трансформацію світосприйняття та світовідношення.

У процесі спілкування з мистецтвом людина виробляє свою власну життєву позицію, усвідомлює зв'язки зі світом та людьми. Своєрідність мистецтва полягає в тому, що воно впливає на найтонші емоційні сфери людини, її почуття, внутрішній світ, переживання, воно захоплює особистість у цілому. Сила переживань пробуджує всі потенційні можливості людини – інтелектуальні, пізнавальні, моральні та ін. При цьому краса виступає як цілісність, гармонія предметів та явищ природи, мистецтва, людських вчинків, які викликають почуття піднесення, захоплення, милування.

Особливе місце мистецтва у практиці саме початкової школи обумовлено надзвичайною роллю емоційно-ціннісного компоненту

початкової освіти. Як відзначав В.Сухомлинський “думка учнів початкових класів невід’ємна від почуттів і переживань” [10, Т.1, с.46]. Психологи і педагоги вважають емоційність характерною рисою молодших школярів. Дослідники переконують в тому, що мовленнєвий розвиток школярів неможливий без спирання на емоційно-вольову сферу учнів.

Н.Миропольська відзначає, що освоєння художніх цінностей потребує співучасті, передбачає актуалізацію і збагачення дитячого досвіду, активізує творчу уяву, ініціює духовну свідомість [8].

Справжній вплив мистецтва полягає у перенесенні акценту з предметно-побутової сторони сприйняття на гуманітарну, суб’єктивно-особистісну сторону. На жаль, для багатьох дітей у спілкуванні із мистецтвом наявний “смісловий бар’єр”, “емоційна глухота”. Пояснити це можна обмеженим досвідом, іноді неусвідомленими потребами. Мистецтво у різних формах вияву має вплетатися у повсякденну буденність дитини. Саме тоді воно виконає роль засобу виховання.

Провідною формою пізнавальної діяльності у молодшому шкільному віці є гра, в якій особистість втілює свої емоційні враження, переживання, уявлення у ті чи інші персонажі, в їхню поведінку. Саме тому найбільш близькими для дітей є образи, які представлені засобами художнього слова, музики, образотворчого мистецтва, кіно. Оскільки образність є загальною властивістю мовлення, сприймання художніх образів, представлених різними видами мистецтва, пов’язане з опануванням молодшими школярами засобів художньої виразності, мови мистецтв.

Н.Миропольська підкреслює, що у молодшому шкільному віці сприйняття дитини фрагментарне. Школярі у цьому віці відзначаються динамічністю, мобільністю, їм набридає тривале слухання і сприйняття будь-якого твору мистецтва [8]. Тому завдання педагога полягає у тому, щоб керувати їхнім сприйняттям, концентрувати увагу на найбільш важливих речах.

Особливості естетичного сприйняття в учнів молодшого шкільного віку: сприйняття має наочно-дієвий характер, превалює настанова на безпосередній емоційний відгук, фрагментарність, використання стереотипів [8]. Характерною є перевага репродуктивного мислення.

Специфіка молодшого шкільного віку в аспекті естетичного виховання:

- поширення сфери дії естетичного відношення (потреб, настанов, переживань, суджень) на світ знань, що відкривається дитині та його власну навчальну діяльність;
- поширення діапазону естетичних реакцій та диференціація естетичних почуттів,
- розвиток естетичного смаку, тобто вибіркового і вже певною мірою усвідомленого ставлення до різних носіїв естетичних цінностей,

- посилення проявів індивідуальних особливостей свідомості, характеру, життєвого досвіду,
- створення сприятливих умов для переведення естетичних емоцій у естетичні цілеспрямовані дії, тобто естетичні установки та критерії стають регуляторами всіх напрямів практичної діяльності дитини – вдома та у школі.

Методологічною основою використання педагогічного потенціалу мистецтва слова є положення про те, що слово виступає символом, через який реалізуються усі цінності та смисли людського буття.

У відповідності із сучасними уявленнями про естетизацію соціокультурного простору розвитку особистості ми повинні привчати школярів до краси слова так само, як привчаємо до естетичного обладнання свого дому, до співучості рідної мови, до краси традицій та звичаїв [3].

Н.Волошина відзначає, що мистецтво слова дає змогу побачити навколишнє очима художника, зіставити своє сприймання зі сприйманням іншої людини, заглибитися у його внутрішній світ. Воно є різновидом пізнання дійсності [3].

Індивідуальний досвід кожної особистості актуалізується, виявляється саме завдяки слову. Чуттєвий відгук на світ природи, мистецтва та людей стає можливим також завдяки слову. Ціннісні орієнтації особистості знаходять свій вияв через словесну форму.

У дитячому дошкільному віці дитина переважно слухач, вона полюбляє слухати казки, оповідання, вірші тощо. У початковій школі ця тенденція також наявна, хоча дитина вже починає читати й сама. Слід відзначити, що в цей період дитина читає, як правило, те, що їй запропонує доросла людина – батьки, вчителі. А.Богуш підкреслює, що через твори художньої літератури відбуваються збагачення і активізація словника дітей: вірші, забавлянки, утішки, чистомовки, скоромовки закріплюють правильну звукомову, сприяють розвитку виразності мовлення. оповідання, казки, що пропонуються для переказу, сприяють розвитку зв'язного мовлення. Крім того, художня література розвиває поетичний слух, прищеплює любов до художнього слова [1]. Художнє слово, на думку Н.Гавриш, надає зразки літературного мовлення, пробуджує яскраві художні образи, викликає емоційні почуття, спонукає до активної творчої самостійної діяльності [4].

Оскільки важливим структурним елементом культури мовлення є лексичне багатство, словниковий запас, то звернення до класичних взірців художньої літератури є першочерговим напрямом у вирішенні поставленого завдання. При цьому слід ураховувати позиції дослідників стосовно того, що різні роди і жанри літератури впливають на різні складові естетичного й мовленнєвого розвитку дитини [11].

Епічні твори посилюють увагу до виразних начал розповіді, образно-емоційних фігур, деталей.

Лірика спрямовує на індивідуальний вираз емоцій, вражень, підкреслює значущість кожного окремого слова, його експресивності.

Драма допомагає навчанню правильній побудові власних висловлювань, засвоєнню синтаксичних та інтонаційних особливостей мовлення. Увага до діалогу, який є основою драми, має бути особливою, спрямованою на формування у школярів уміння правильно, культурно, емоційно, переконливо вести розмови, розуміти співбесідника [11].

Мистецтво усної народної творчості активізує мисленнєву діяльність, формує потребу у саморозвитку, самовдосконаленні. Кожний твір усної народної творчості – це поетична мініатюра, що наповнена красою, поезією, змістовністю. Наприклад, прислів'я – це поетичні, широко вживані у мовленні вирази, що оформлені синтаксично як речення. Прислів'я узагальнюють те чи інше явище дійсності, прикрашають мовлення. У прислів'ях використовуються, як правило, образно-емоційні характеристики людей, їх поведінка, життєві ситуації.

Кожна національна культура має свої мовно-естетичні знаки, які перш за все відображені у мистецтві слова [5].

С.Єрмоленко підкреслює, що мовно-естетичні знаки національної культури – це і естетичні уявлення, що сформувалися в носіїв мови на ґрунті знання фольклорних і літературних традицій, і самі вербалізовані форми, які викликають емоційно-оцінні реакції [5]. Прикладами можуть бути звукові образи Т.Шевченка, Л.Костенко, М.Вінграновського, П.Мовчана, В.Голобородька та ін.

Вагоме місце у процесі формування культури мовлення молодших школярів має взаємозв'язок розвитку мовлення і образотворчої діяльності дітей. Одним з перших, хто обґрунтував взаємозв'язок використання образотворчого мистецтва і розвитку “дару слова” був К.Ушинський. У передмові до “Дитячого світу” він указував на те, що дитину, що починає навчання, варто учити не тільки розуміти прочитане, але і “зірко дивитися на майбутній предмет, зауважувати його особливості, словом, учити не тільки думати, але і споглядати, і спочатку навіть споглядати, чим думати” [12, с.13]. К.Ушинський зауважував, що ілюстрація є одним з найважливіших засобів наочного навчання мові і мовленню.

У своїх книгах “Дитячий світ”, “Рідне слово” Ушинський використовував тільки навчальні картинки – предметні і сюжетні, по яких діти училися називати предмети, дії, а потім складати усні короткі розповіді.

Образотворче мистецтво особливо спрямовано на формування цілісного бачення світу, поетичного сприйняття навколишньої дійсності.

Музичне мистецтво в початковій школі формує інтерес і любов до музики, сенсорну культуру. Музичний твір може задавати характер

мовленнєвого висловлювання – описовий, питальний, імперативний. Або за емоціями – різкий, ніжний, ліричний тощо. Діти реагують на динаміку музики, музичну виразність.

Залучення молодших школярів до театрального мистецтва, імпровізація в навчально-виховному процесі дозволяють не тільки формувати мовленнєву культуру, зберігати емоційність і безпосередність дитячого сприйняття, але й розвивати творчі здібності, комунікативну сферу учнів.

Важливим методологічним принципом організації виховного процесу засобами мистецтва є використання взаємодії мистецтв, синтезу мистецтв у духовному розвитку особистості. Окремі види мистецтва доповнюють один одного в створенні цілісної культурної картини світу.

У роботах Г.Шевченко, Б.Юсова з проблем використання комплексу мистецтв у вихованні підкреслюється, що взаємодію видів мистецтв варто розглядати як двосторонній процес – процес взаємодії мистецтв і процес його відтворення в естетичній свідомості школярів [13; 14].

У педагогічній роботі зі школярами використовуються різні види художнього синтезу:

- синтез просторових мистецтв (архітектура, скульптура, живопис);
- синтез усередині видовищних мистецтв на основі творчого акту;
- переклад художніх творів з одного художнього ряду в інший;
- сполучення архітектурно-образотворчих композицій з художнім словом і музикою.

У створенні художньої основи для занять з молодшими школярами повинна враховуватися ієрархія видів мистецтва, порядок проходження одного за іншим, коли зв'язок різних видів мистецтва може бути одночасним чи послідовним, чи одночасно-послідовним [14].

Основою використання мистецтва, комплексу мистецтв у шкільній освіті є класичне мистецтво, яке перевірено часом, не підвладне моді, кон'юнктурі.

Класичному мистецтву дуже важко боротися із пресингом засобів масової інформації. До того ж стихійне нав'язування дітям різних форм культури є досить результативним. Єдиний шлях, що може бути запропонований, це поступове “видавлювання” культурних антивзірців зі сфери спілкування із мистецтвом.

Єдність різних видів мистецтва і, насамперед, таких як література, образотворче мистецтво і музика, створює можливість для цілісного впливу на особистість молодшого школяра.

Методисти з початкового навчання підкреслюють, що текст з будь-якого предмета (математики, природознавства, навіть музики і співів) слід розуміти не як певний пакунок, з якого можна здобути якусь інформацію, а як своєрідний діалог між його творцем і читачем або слухачем [6].

Урахування виховних традицій національного мистецтва у сучасній виховній практиці зазначено як провідне завдання школи у Концепції естетичного виховання учнівської молоді в умовах відродження української національної культури. Фундаментом естетичного виховання має стати національна художня спадщина, родинні та загальнонародні традиції, звичаї, скарби народнопісенної, поетичної та декоративно-прикладної творчості, художніх ремесел [6].

Принципи естетичного виховання, що визначені даною Концепцією можуть стати основою побудови і цілеспрямованої роботи щодо використання мистецтва у мовленнєвому розвитку дітей молодшого шкільного віку [6]. Так, особливого значення набувають принципи первинності національної культури, різномовності в художньо-виховному процесі, рівноправності інонаціонального і національного компонентів, врахування етнопсихологічних особливостей, національного художнього мислення, принцип регіональності, календарної організації естетично-виховної роботи, активної творчої діяльності.

Вплив мистецтва можна розглядати як складний, поліфункціональний акт, який представляє єдність самого твору мистецтва, внутрішньої системи перетворення впливу мистецтва (художня свідомість, творча уява тощо) та післядії мистецького твору (катарсичний ефект, самовизначення тощо).

Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок у даному напрямку. Отже, провідним засобом формування культури мовлення молодших школярів виступає мистецтво, залучення школярів до різних форм спілкування з художніми творами. Найважливішим принципом організації виховного процесу засобами мистецтва є використання взаємодії мистецтв, синтезу мистецтв у духовному розвитку особистості. Окремі види мистецтва доповнюють один одного у створенні цілісної культурної картини світу.

Література

1. Богуш А.М. Речевая подготовка детей к школе / А.М. Богуш. – К.: Рад. школа, 1984. – 176 с.
2. Боева Л.П. Культура и образование. Проблемы взаимодействия (Выступление на “круглом столе” “Культура, культурология и образование”). / Л.П. Боева // Вопросы философии. – 1997. – № 2. – С.12 – 18.
3. Вашуленко М. Формування мовної особистості молодшого школяра в умовах переходу до 4-річного початкового навчання. / М. Вашуленко // Початкова школа. – 2004. – № 1. – С.11 – 14.
4. Гавриш Н.В. Про критерії оцінки рівня мовленнєвотворчої діяльності старших дошкільників / Н.В. Гавриш // Гуманізація навчально-виховного процесу: Збірник наукових праць / [За заг. ред. В.І.Сипченка]. – Слов'янськ: Видавничий центр СДП, 2001. – Вип. XIII. – С. 112 – 119.

5. Єрмоленко С. Національна свідомість і виховання української мовної особистості. / С. Єрмоленко // Урок української. – 2001. – № 11 – 12. – С. 9 – 10.
6. Концепція естетичного виховання учнівської молоді в умовах відродження української національної культури// Інформаційний збірник Мін. освіти України. – К.: Освіта, 1992. – № 5. – С. 2 – 9.
7. Лотман Ю.М. Культура и взрыв / Ю.М. Лотман. – М.: Гнозис; Изд. группа “Прогресс”, 1992. – 272 с.
8. Миропольська Н.Є. Поетика в процесі виховання художньої культури учнів / Н. Є. Миропольська // Освіта на Луганщині. – 2001. – № 2. – С. 43 – 46.
9. Національна доктрина розвитку освіти України у ХХІ столітті // Освіта України. – 2002. – № 33.
10. Сухомлинский В.А. Избранные произведения: [в 5 т.] / В.А.Сухомлинский. – К.: Радянська школа, 1979-1980.
11. Торшилова Е.М. Эстетика речи и речевого поведения / Е.М.Торшилова // Искусство и образование. – 1998. – № 6. – С.32 – 45.
12. Ушинский К.Д. Педагогические сочинения: [в 6 т.] – М: Педагогика, 1988-1989.
13. Шевченко Г.П. Духовність особистості в контексті космічного феномена людини / Г.П. Шевченко // Вісник Луган. держ. пед. ун-ту імені Тараса Шевченка. – 2005. – № 8 (28) . – С. 3-7.
14. Юсов Б. Принципи побудови інтегрованих поліхудожніх програм з образотворчого мистецтва / Б. Юсов // Мистецтво та освіта. – 2006. – № 3. – С. 40 – 41.

Зорочкіна Т.

– аспірант кафедри теорії та історії педагогіки Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького, Черкаси

РОЛЬ ІНФОРМАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ПІДГОТОВЦІ ВЧИТЕЛЯ ДО ЗДІЙСНЕННЯ ІНДИВІДУАЛЬНОГО ПІДХОДУ ДО УЧНІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ

У статті висвітлюється роль інформаційних технологій у підготовці вчителя до здійснення індивідуального підходу до учнів початкових класів.

Інформаційна революція і, як наслідок, виникнення інформаційного суспільства та його наступної фази – суспільства знань – починають кардинально змінювати не лише світову і національні економіки, а й життя людей та спосіб влаштування сучасного світу. Тому ця проблема стала однією з головних для більшості міжнародних організацій, наукових та освітянських спільнот, ділових кіл і всіх освічених людей [1, с. 7].

Сьогодні в нашій країні відбувається становлення системи освіти, орієнтованої на входження в європейський освітній простір. Учитель перестав бути основним джерелом знань для учнів, які черпають інформацію з інших джерел: телебачення, відеофільми, комп'ютерні програми, Інтернет тощо. Інформатизація суспільства зумовлює необхідність інформатизації системи освіти.

З такою постановкою проблеми організація процесу навчання в школі переходить на інший якісно новий рівень. У зв'язку з цим необхідно підготувати для школи вчителя, який би володів знаннями, вміннями й навичками по створенню педагогічних програмних засобів та міг застосовувати нові інформаційні телекомунікаційні технології (ІТКТ) у процесі професійної діяльності.

Проблеми професійної підготовки до роботи з комп'ютером, формування його інформаційної культури розглядаються в працях Н.Волкової, Т.Поясок, К.Ліневич, Є. Машбиць в тому числі й майбутнього вчителя початкових класів – А. Коломієць, Ф. Ривкінд, О. Кравчук, О. Снігур, М. Левшин та інші. В роботах названих авторів розглянуто питання психолого-педагогічного забезпечення комп'ютеризації навчання та шляхи підвищення ефективності його застосування у навчальному процесі. Ми поставили за мету проаналізувати як представлена ця проблема в літературних педагогічних джерелах та спрямувати студентів на застосування комп'ютерних технологій у своїй майбутній професійній діяльності.

Процес інформатизації освіти підтримує держава: сприяє забезпеченню навчальних закладів комп'ютерами, створенню глобальних інформаційно-освітніх мереж. У Національній доктрині розвитку освіти в розділі “Інформаційні технології в освіті” відмічено: “Пріоритетом розвитку освіти є впровадження сучасних інформаційно-комунікативних технологій, які забезпечують: подальше вдосконалення навчально-виховного процесу, доступність та ефективність освіти, підготовку молодого покоління до життєдіяльності в інформаційному суспільстві” [2, с. 190].

Питанням підготовки вчителів до роботи з обдарованими дітьми із застосуванням інформаційних технологій на уроках у початкових класах наукових праць присвячено вкрай мало. В.Ткачук стверджує, що в початковій школі індивідуалізація навчання, особливо коли рівень підготовки учнів сильно різниться, не говорячи вже про роботу з обдарованими дітьми, навчально-методично фактично не забезпечена. Значно ширші можливості в цьому плані відкриває використання сучасних комп'ютерних технологій у навчальному процесі. Вчитель отримав можливість організувати подачу нової інформації таким чином, щоби відповідати індивідуальному рівню розвитку та запитам кожного учня. Це особливо актуально при роботі з обдарованими дітьми, яким приділити належну увагу в рамках традиційного навчального процесу практично неможливо. Робота з обдарованими вимагає від учителя гнучкості та можливості почувати себе достатньо вільно в рамках шкільної програми. Це питання є особливо актуальним для початкової школи, оскільки саме тут формується фундамент успішної особистості, для якої в ХХІ столітті вже недостатньо простих академічних знань та вмінь [3, с. 49]. Ми

погоджуємося з думкою вченого про те, що процес упровадження інформаційних технологій у початковій школі в цілому має стихійний характер, зумовлений відсутністю методичного забезпечення, низьким рівнем підготовки вчителів у галузі інформаційних технологій та низькою технічною оснащеністю шкіл [3, с. 49].

Використання інформаційних технологій дозволяє максимально розкрити творчий потенціал учня, особливо обдарованого [3, с. 50], дозволяє зробити процес навчання більш мобільним і диференційованим. Учні з вищим рівнем початкової підготовки за допомогою комп'ютера знайомляться з новим матеріалом, виконуючи завдання підвищеної складності.

Використання інформаційних технологій сприяє індивідуальному та диференційованому процесу навчання, особливо при роботі з обдарованими дітьми, але вимагає створення відповідних для цього умов: підготовки вчителя відповідного рівня; методичного та технічного забезпечення процесу навчання, бо сучасні діти сформувалися в умовах інформаційного суспільства, а вчителі початкових класів переважно отримали базову освіту 10-20 років тому, а сучасному вчителю потрібно не лише бути готовим до використання комп'ютерних засобів, але й вміти самостійно формувати систему програмних засобів навчання для конкретної навчальної дисципліни [3, с. 51].

На сучасному етапі функціонування вищої школи суттєвим резервом підвищення якості підготовки майбутнього вчителя початкових класів до роботи з обдарованими дітьми є використання потенціалу інформаційно-комунікаційного, педагогічного середовища.

В монографії Л. Петухової "Теоретичні основи підготовки вчителів початкових класів в умовах інформаційно-комунікаційного педагогічного середовища" відзначаються складові такого середовища: комп'ютерні та інформаційні технології навчання, педагогічні програмні засоби, створення спеціального програмного середовища з необхідними для студента дидактичними, методичними матеріалами, творчими завданнями, включенням елементів автоматизації управління навчальним процесом і обов'язкового надання можливості роботи з ресурсами глобальної мережі інтернет [4, с. 19].

Важливий напрям роботи зі створення нової якості освіти на думку вчених С. Прохорової, С. Вершиніна та ін. пов'язаний із зміною методів, форм та змісту навчання на основі інформаційних технологій. Інформаційна компетентність визначається як здібність учнів та педагогів використовувати інформаційні технології з метою доступу до інформації, її ідентифікації, організації, обробки, оцінки, а також її створення й передачі [5, с. 101].

З такою думкою повністю солідаризується Т. Поясок. Вона фокусувала основну увагу на тому, що інформаційні технології доцільно розглядати як сукупність методів, прийомів, способів роботи з інформацією з використанням технічних засобів, яка є обов'язковою складовою професійної підготовки майбутніх фахівців у вищих навчальних закладах.

Інформаційна компетентність – це здатність до самостійної інформаційної діяльності з використанням сучасних інформаційно-комунікативних технологій у межах виконання професійних обов'язків, готовність до саморозвитку і самонавчання протягом життя [6, с. 31-32].

Питанню формування інформаційної культури студентів приділяє увагу Н. Волкова, яка вважає, що сутність інформаційної культури майбутнього вчителя, визначено як сукупність загальних можливостей особистості, що надаються їй засобами інформаційно-комунікаційних технологій, ґрунтуючись на здібностях та вміннях особистості до їх використання в професійній діяльності. Формування інформаційної культури студентів у процесі фахової підготовки – це керований процес, що передбачає переорієнтацію фахової підготовки з предметної на особистісно орієнтовану, дає можливість використання міжпредметних інтегративних зав'язків, активізує творчий пошук [7, с. 14].

А. Коломієць вважає, що інформатизація професійної освіти майбутнього вчителя початкових класів забезпечує досягнення двох стратегічних цілей: поліпшення якості підготовки фахівців із новим типом мислення, що відповідає вимогам інформаційного суспільства, та збільшення ефективності всіх видів навчально-пізнавальної та професійної діяльності на основі використання ІТКТ [8, с. 31].

М. Згуровський зазначає: “Одночасне використання мультимедійних засобів, комп'ютерів та інтернету дозволяє зробити процес навчання більш інтенсивним й інтерактивним. Найкращий результат досягається застосуванням таких методів як взаємне навчання; навчання в умовах, наближених до реальних; проблемно-орієнтоване навчання; рефлексія тощо” [1, с. 19].

Ефективність організації навчальної праці пов'язується сьогодні з використанням у навчально-виховному процесі інформаційних технологій, які сприяють створенню психолого-педагогічних умов стимулювання інтелектуальної активності та ініціативи студентів, породження їх власної думки.

Можливості нових інформаційних технологій використовують студенти для добору потрібної інформації в мережі для збагачення власних знань, для користування автоматизованими бібліотечними системами, електронними журналами, інформаційно-довідковими системами. З метою підготовки фахівців до активного життя в інформаційному суспільстві у

вищих навчальних закладах України збільшено кількість годин на вивчення дисциплін інформаційного спрямування – нові інформаційні технології навчання (НІТН). При цьому студенти набувають умінь і навичок використання засобів ІТКТ у процесі підготовки і проведення навчальних занять, в управлінні навчально-виховним процесом учнів 1-4 класів. У ВНЗ оволодіння НІТ не обмежується лише інформатикою, вони проникають в гуманітарні дисципліни, дисципліни дидактико-методичні. Використання інформаційно-комунікаційних технологій дає можливість шукати інформацію, аналізувати й узагальнювати її, оформляти результати досліджень при виконанні ІНДЗ, курсових та дипломних робіт.

Застосування комп'ютерів, як зазначає О. Савченко, – це не лише розширення можливостей здобуття нової інформації, а й новий імпульс самостійній роботі студентів, посилення її діагностичних, контрольних і оцінних функцій. За допомогою комп'ютерних технологій можна моделювати й імітувати професійне середовище. Але професійне розв'язання цієї проблеми вимагає глибоких комплексних досліджень викладачів різних кафедр [9, с. 6].

Ми вважаємо, що підготовка вчителя до роботи з обдарованими дітьми має відбуватися у ВНЗ, де створене інформаційно-навчальне середовище, насичене новітніми технологіями, що комп'ютер є потужним засобом підвищення ефективності навчання, ми серед інших педагогічних технологій, що використовувалися на заняттях, виокремили інформаційні, зокрема програмно-педагогічні системи, за умови застосування яких значно розширюються можливості майбутнього вчителя, адже звісно, що сучасне заняття у ВНЗ передбачає використання інформаційно-телекомунікативних технологій як необхідного компоненту навчання.

На лекціях та лабораторних заняттях із фахових методик майбутні вчителі початкових класів усвідомлюють, що уроки з використанням інформаційних технологій у 1-4 класах доцільно проводити вчителю інформатики разом із класоводом, який добре знає індивідуальні особливості своїх учнів. Застосовуючи інформаційні технології на лабораторних заняттях з фахових методик, студенти переконуються в тому, що на робочому місці вчителя потрібно буде, базуючись на принципі ігрової діяльності, уроки проводити у вигляді захоплюючої гри, що постійно підтримує інтерес до роботи з комп'ютером.

Готуючись використовувати комп'ютерну техніку на уроці, слід мати навчальні комп'ютерні програми, які мають бути цікавими для дітей, викликати в них позитивні емоції, розвивати фантазію, творчі здібності учнів; бути пізнавальними і логічними; відповідати віковим нормам дитини і санітарно-гігієнічним вимогам. Ми пропонуємо студентам користуватись у ВНЗ на лабораторних заняттях з методики викладання природознавства та на уроках у школі під час проходження педагогічної

практики цікаві дотепні комп'ютерні програми, складені викладачем Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини О. Кравчук та програмістом, аспірантом Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького О. Кучаєм до тем природознавчого і суспільствознавчого спрямування курсу “Я і Україна” з метою підвищення півня його викладання.

Наведемо кілька фрагментів уроків курсу “Я і Україна” з елементами використання комп'ютерних програм комплекту “Чарівний світ природи”. Пропонуємо фрагмент уроку з використанням комп'ютерної програми “Вінні” на уроці “Я і Україна. Природознавство” в 3-му класі при вивченні теми “Різноманітність тварин у природі (риби)” [10]. Мета цієї програми – допомогти дітям опанувати навичками логічно міркувати, спостерігати, порівнювати, проводити аналогію, узагальнювати, робити висновки. Програма вимагає індивідуального підходу як результат творчості, вона розрахована на формування понять про різні види риб, особливості пристосування їх до різноманітних умов життя, їх місць пробування. Учень в цій грі має допомогти кожній риби знайти її житло. Якщо відповідь невірна, звучить сумна мелодія. Радісна музика звучить при правильній відповіді, у цей час і з'являється плескіт води.

У 2-му класі при вивченні в курсі “Я і Україна. Громадянська освіта” тем: “Де ти живеш”, “Твоя країна – Україна”, “Народні промисли України” при ознайомленні з Україною як європейською державою учні дізнаються про особливості народних традицій, регіонів України і разом з тим про кожний регіон як складову єдиної України. На допомогу молодшим школярам у розв'язанні цієї проблеми, в опануванні навчальним матеріалом була створена комп'ютерна програма “Народний одяг українців”, завдяки якій учням легше розібратися в таких питаннях як національність, національний інтелект, народні традиції, минуле й сучасне нашої країни; співставити територіальний поділ України сьогодні і в минулому [10]. Комп'ютер використовували також на заняттях з базових дисциплін та фахових методик з метою контролю знань студентів при програмованому навчанні. Були підготовлені тести і створені комп'ютерні програми з допомогою програміста, що дозволило автоматизувати процес контролю знань студентів. У майбутньому такі програми доцільно диференціювати за здібностями, щоб забезпечити оптимальну інтенсивність роботи кожного майбутнього вчителя.

Отже, на лабораторних заняттях, використовуючи комп'ютерні програми, студенти розуміють можливості комп'ютера і спрямовуються на створення і застосування у своїй діяльності на робочому місці вчителя таких нововведень. Вони переконуються в тому, що при проведенні уроків з використанням комп'ютера розширюються можливості для

вдосконалення навчального процесу, бо це сприяє розвитку пізнавального інтересу, підвищенню творчої активності учнів, їх інтелектуального розвитку, дає можливість диференціювати та індивідуалізувати роботу з учнями, спрямувати навчання обдарованих.

Література

1. Журавський В.С. Україна на шляху до інформаційного суспільства / В.С. Журавський, М.К. Родіонов, І.Б. Жилияєв / За ред. М.З. Згуровського. – К.: ІВЦ Вид. “Політехніка”, 2004. – 484 с.
2. Кремень В.Г. Освіта і наука України: шляхи модернізації (факти, роздуми, перспективи). – К.: Грамота, 2003. – 216 с.
3. Ткачук В. Використання нових інформаційних технологій у роботі з обдарованими дітьми / Молодший школяр: проблеми розвитку / Монографічний збірник наукових статей // Матеріали науково-методичної конференції “Розвиток особистості молодших школярів у навчально-виховному процесі”. – Івано-Франківськ: Плай, 2006. – 316 с.
4. Петухова Л.Є. Теоретичні основи підготовки вчителів початкових класів в умовах інформаційно-комунікаційного педагогічного середовища: монографія. – Херсон: Айлант, 2007. – 220 с.
5. Прохорова С.Ю. Методика діагностики інформаційної компетентності сільських школярів / С.Ю. Прохорова, С.В. Вершинин, Л.В. Шебеко, Т.А. Серкова: матеріали обласної науково-практичної конференції с міжнародним участием “Інноваційне розвиток сільської системи освіти в сучасних соціально-економічних умовах”. – Ульяновск: УлГТУ, 2009. – 207 с.
6. Поясок Т.Б. Система застосування інформаційних технологій у професійній підготовці майбутніх економістів у вищих навчальних закладах: автореф. дис. ...на здобуття наук. ступеня доктора пед. наук: спец. 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти / Тамара Борисівна Поясок. – Київ, 2010. – 42 с.
7. Волкова Н.В. Формування інформаційної культури студентів індустріально-педагогічних факультетів у процесі фахової підготовки: автореф. дис. ...на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти / Наталія Валентинівна Волкова. – Ялта, 2009. – 20 с.
8. Коломієць А.М. Теоретичні та методичні основи формування інформаційної культури майбутнього вчителя початкових класів: автореф. дис. ...на здобуття наук. ступеня доктора пед. наук: спец. 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти / Алла Миколаївна Коломієць. – Київ, 2008. – 42 с.
9. Савченко О. Новий етап розвитку шкільної освіти і підготовка майбутнього вчителя // Шлях освіти. – 2003. – № 3. – С. 2-6.
10. Кучай О.В. Інформаційні технології в освіті: становлення та перспективи розвитку: Навч. посіб. для студентів вищих навчальних закладів і вчителів інформатики. – Черкаси: Вид. від. ЧНУ імені Богдана Хмельницького, 2009. – 76 с.

Авдіянець Г.

– кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки Слов'янського державного педагогічного університету

Медик М.

– студентка магістратури факультету підготовки вчителів початкових класів Слов'янського державного педагогічного університету

ФОРМУВАННЯ ОСНОВ МОРАЛЬНОЇ КУЛЬТУРИ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ: СУТНІСТЬ, ЗМІСТ, СПЕЦИФІКА ФОРМУВАННЯ

У статті визначається та уточнюється поняття «основи моральної культури», розкривається сутність, зміст та специфіка формування цієї категорії в молодшому шкільному віці. Наголошується на зв'язку моральної культури з такими поняттями як духовність, моральні потреби, моральна дія, позитивна Я- концепція дитини.

Ключові слова: основи моральної культури, моральна потреба, молодший шкільний вік, духовність, позитивна Я-концепція дитини.

Авдиянец А.

– кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики Славянского государственного педагогического университета

Медик М.

– студентка магистратуры факультета подготовки учителей начальных классов Славянского государственного педагогического университета

ФОРМИРОВАНИЕ ОСНОВ МОРАЛЬНОЙ КУЛЬТУРЫ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ: СУЩНОСТЬ, СОДЕРЖАНИЕ, СПЕЦИФИКА ФОРМИРОВАНИЯ

В статье определяется и уточняется понятие «основы моральной культуры», раскрывается сущность, содержание и специфика формирования этой категории в младшем школьном возрасте. Делается акцент на связи моральной культуры с такими понятиями как духовность, моральные потребности, позитивная Я- концепция ребенка.

Ключевые слова: основы моральной культуры, моральная потребность, младший школьный возраст, духовность, позитивная Я-концепция ребенка.

Avdiyanc A.

– Candidate of Education, associate professor of the department of Pedagogics of the Slavyansk state Pedagogical University

Medik M.

– a Undergraduate faculty training for primary school teachers of Slavyansk State Pedagogical University

FORMING OF BASES OF MORAL CULTURE OF JUNIOR SCHOOLBOYS: ESSENCE, MAINTENANCE, FORMING SPECIFIC

The concept of «basis of moral culture» is determined in the article and specified, essence, maintenance and specific of forming of this category, opens up in a midchildhood. Marked on connection of moral culture with such concepts as spirituality, moral necessities, moral action, positive Ya- conception of child.

Keywords: *bases of moral culture, moral necessity, midchildhood, spirituality, positive Ya-koncepciya of child.*

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок з важливими науковими чи практичними завданнями. Сучасне українське суспільство переживає перехідний кризовий етап свого розвитку на фоні вельми суперечливої духовної ситуації, що характеризується зневагою до гуманістичних загальнолюдських цінностей, поширенням споживацької моралі, абсолютизації переваги матеріального над духовним. Саме піднесення моральності особистості стає необхідною умовою формування людини нової доби, людини ХХІ століття, від якої повною мірою залежить майбутня доля України.

Оновлення освітньої системи, її демократизація на гуманістичних засадах вимагають від вітчизняної педагогічної науки пошуку нових шляхів удосконалення виховання підростаючої особистості. Тому великого значення набуває науково – педагогічне вирішення проблеми формування основ моральної культури як домінуючої і вирішальної умови для розвитку ціннісної системи людини. Успішність розв'язання цієї проблеми залежить від термінового перегляду взаємовідносин школи та сім'ї, пошуків досконалих механізмів сімейного виховання.

Аналіз останніх публікацій, в яких започатковано розв'язання проблеми і на які посилається автор, виділення невирішених раніше частин загальної проблеми, котрим присвячується дана стаття. В останні роки проблеми природи духовності, моральності плідно розробляються Г.Баллом, І.Бехом, М.Боришевським, О.Вишневським, К.Журбою, М.Євтухом, О.Караковським, І.Карпенком, І.Матюшею, Л. Нечипоренко, О.Олексюком, В.Онищенко, Л.Поповим, В.Сипченком, Т.Сущенко, Г.Шевченко, Ж.Юзвак, А.Фасолею.

Різним аспектам формування духовної, моральної культури, системи потреб молодших школярів присвячені дисертаційні дослідження сучасних авторів: І.Бужиної, Ж.Петрочко, Є. Коцюби, В. Шульженко. Однак такий важливий напрям, як формування основ моральної культури молодших школярів у сім'ї, залишається поки що недостатньо обґрунтованим та методично забезпеченим.

Значний внесок у розробку проблем, що присвячений молодшому шкільному віку внесли Ш.Амонашвілі, І.Беха, Л.Божович, Д.Ельконіна, І.Каїрова, Н.Миропольської, В.Репкіна, Н.Репкіної, Н. Янковської.

Незважаючи на глибину цих праць, питання формування основ моральної культури молодшого школяра та ролі сім'ї в цьому процесі ще недостатньо висвітлено в наукових дослідженнях.

Мета статті: проаналізувати та уточнити сутність та зміст поняття «основи моральної культури», розкрити специфіку їх формування у молодшому шкільному віці.

Виклад основного матеріалу Теоретичний аналіз свідчить, що внутрішній духовний світ людини, її моральність, культура, система цінностей формуються в процесі взаємодії, спілкування між людьми. Філософія сучасної освіти ставить наголос на аксіологічному аспекті нової парадигми виховання, в центрі уваги якої особистість, розвиток її моральності, формування системи позитивних цінностей.

Суттєвою передумовою формування моральності особистості є моральна культура та моральні потреби. Саме вони повинні розглядатися як основа й головна характеристика духовного життя, духовного розвитку особистості, її духовного потенціалу. Під **формуванням моральності особистості ми розуміємо процес становлення рис, якостей людини, які надалі забезпечують моральне ставлення до себе, до світу, до інших.** Наголосимо на важливості реалізації комплексного підходу до вивчення цього питання, системного об'єднання філософського, соціологічного, психологічного та педагогічного аспектів проблеми. Останнє неможливе без урахування історичних змін у їх змісті та напрямку, виявлення тенденцій їх подальшого розвитку. Формування моральної культури починається з першої сходинок – формування моральних потреб.

Для нас важливим у даному разі є те, що проблема формування основ моральної культури молодшого школяра досі залишається відкритою. Це не дивно, бо початковій школі відводилася дуже "маленька роль пропедевтики особистого розвитку" [4, с.6]. Загальну тенденцію та стан дослідження проблеми констатує І. Бех: "...розвиток суб'єкта у сфері моралі – є процесом надзвичайно інтимним, оскільки ґрунтується на глибоких почуттях, пов'язаних із змістом людської доброчинності як «вищого закону в собі»[1, с. 121]. Наведене судження свідчить про те, що в системі виховання дитини існують певні труднощі, особливо в створенні обґрунтованої програми впливу на особистість із метою формування основ моральної культури.

Слід підкреслити, що поняття духовного, морального життя суспільства містить у собі не тільки різні елементи її: ідеологію, науку, культуру, форми пізнання, освіти та інше, - але й різні суспільні інститути (наукові установи, пресу, бібліотеки, музеї), тобто всю багатогранність понять духовного виробництва та споживання створених цінностей у даній сфері життєдіяльності суспільства.

Вважаємо, що треба більш конкретно зупинитися на понятті "культура". Із традиційної точки зору, культура означає все те, що зроблено людиною, на відміну від того, що зроблено природою. На нашу думку, це визначення є неправомірним. У цьому ми погоджуємося з позицією А. Уледова та С. Савельєва, які вважали, що визначати культуру як сукупність цінностей взагалі неможливо, як неможливо характеризувати явища культури тільки як цінності [8, с.50]. Учені підкреслювали, що поняття цінності пов'язують лише з позитивними явищами, а культура має в собі не тільки позитивні, але й негативні явища, тобто як "цінності", так і "нецінності". Тому, говорячи про моральність і культуру, ми маємо на увазі моральну культуру, що виступає якісним показником розвитку морального життя.

Висока духовність завжди розумілася людиною як моральність і культура. Тому культуру - освітню, моральну, культуру поведінки як загальнолюдську спадщину, як створення умов для всебічного розвитку людини, включення її у творчий процес, ми вважаємо одним з головних чинників духовного та морального зростання особистості. Культура людини - це ще й важливий фактор її розвитку, той внутрішній "двигун", який не дає їй зупинитися у своєму становленні. Аналізуючи проблему моральної культури, можна дійти висновку, що найбільш виразно в її практичній реалізації виявляються два підходи: функціональний і морфологічний. Функціональний відбиває структуру моральної культури через систему моральних цінностей. Морфологічний відбиває особистісну сутність культури (потреби, цінності, світогляд). В статті зроблено акцент саме на морфологічному підході.

Можна констатувати, що сьогодні в цьому напрямку робляться доволі ґрунтовні спроби дослідження проблеми морального виховання особистості. Яскравими прикладами цього можуть бути праці І. Беха, О. Вишневського, М. Євтуха, І. Карпенка, Т. Сущенко, Г. Шевченко. Суттєвим у цьому підході є те, що він "дозволяє подолати стереотипне ставлення до людини як до істоти лише біосоціальної та зробити перехід на більш універсальну сучасну позицію - трактування людини як біосоціодуховного феномена" [7, с.27].

Особливо актуальним у цьому плані є положення І.Беха: "Повноцінний морально-духовний розвиток як саморозвиток суб'єкта може стати реальністю за умови створення його внутрішнього джерела, яке породжується організованим виховним процесом. Щоб відбувся внутрішній саморух і розвиток їх джерело має отримувати певну єдність протилежностей, які перебувають у відносинах несумісності та взаємопроникнення. Якраз ці протилежності (антиномії) повинні складати змістове ядро виховної діяльності. Конкретніше, йдеться про педагогічну реалізацію генезопринципу етико-емоційної контрастності як

центрального фактору в поступі вихованця до морально-духовної досконалості. Такий методологічний рівень цього принципу визначається його сутністю як генетико - вихідної клітинки, на основі якої виникають більш конкретні (але споріднені) принципи як внутрішні детермінанти морально-духовного розвитку особистості” [5, с.7].

Наведене судження свідчить про те, що моральність органічно поєднується з моральними потребами та провідними життєвими цілями, прямо чи опосередковано пов'язана з духовністю, з моральною культурою. Але, на наш погляд, дуже важливо не ототожнювати, чітко відокремлювати "духовність" та "моральність". Моральність - тільки частина цього багатогранного та складного поняття.

Таким чином, розглядаючи природу основ моральної культури, важливо мати уявлення про її співвідношення з моральними цінностями, які можуть задовольняти різні потреби. Твори мистецтва, наприклад, не тільки приносять естетичну насолоду, але й морально виховують, вміщують у собі філософські та політичні ідеї, можуть бути об'єктом наукового аналізу тощо. Якщо треба віднести те чи інше явище до певних цінностей, то критерієм виступає моральна культура. Тому лише вимогою не добитися культури поведінки, любові дитини та інтересу її до симфонічної музики або українського бароко. Така потреба повинна бути вихована у дитини, а далі - опосередкована через особистий досвід дитини, стати внутрішньою сферою його буття. Взагалі, формування моральної культури - це процес переходу зовнішнього у внутрішній стан суб'єкта.

Наше розуміння моральності дозволило нам відокремити рецептивний та продуктивний структурні компоненти моральної культури:

- рецептивний - можливість сприймання моральних цінностей, емоційне ставлення до них, задоволення від побаченого, почутого;
- продуктивний - виявляється у творчості, моральних вчинках, створенні моральних цінностей.

Треба підкреслити, що ці структурні елементи дуже тісно між собою пов'язані, взаємодіють між собою, забезпечуючи механізм дії моральної культури.

Узагальнюючи ці концептуальні підходи ми визначаємо поняття моральної культури в широкому розумінні слова як діалог з навколишнім світом, гармонійне сполучення досліджень формаційних структур і всього розмаїття моральних аспектів суспільного життя та внутрішнього світу особистості.

Маючи на увазі все вищезгадане, ми визначаємо моральну культуру як **специфічну форму самореалізації особистості, пов'язану з її світоглядом, свідомістю, моральними знаннями, моральними потребами, здатністю до співчуттям, як первинну детермінанту активності особистості, що відрізняється цілісністю рецептивного**

та продуктивного структурних компонентів і виявляється в реальній моральній дії.

Завершуючи міркування щодо природи моральності та моральної культури, зауважимо, що досі ми говорили переважно про загальні механізми формування моральної культури, залишаючи поза увагою особливості формування основ моральної культури у молодшому шкільному віці.

Стає зрозумілим, що останнє відбувається під впливом об'єктивних та суб'єктивних факторів. Термін "формування" дуже часто використовується поряд з поняттям "виховання". Іноді їх розглядають як синоніми. Але формування передбачає як стихійну, так і цілеспрямовану взаємодію особистості та соціального середовища. Виховання - частина цього процесу, цілеспрямований вплив суспільних інститутів, окремих людей, результатом якого повинно стати "засвоєння особистістю деяких певних суспільних відносин, перетворення принципів, що з них витікають, правил, норм тощо у внутрішні переконання особистості" [6, с.77-78].

На основі аналізу існуючих теоретичних уявлень про моральну культуру нами виділені вихідні положення їх формування :

- особистість молодшого школяра та моральність формуються під впливом середовища, передусім під впливом суспільних відношень та цінностей; разом з тим ця маленька особистість не пасивний об'єкт формування, а активний суб'єкт; вона, задовольняючи свої потреби, перетворює середовище та себе в цьому процесі;

- молодший школяр сприймає, засвоює моральні цінності через усвідомлення, оцінку, засвоєння цінностей мікросередовища - малих соціальних спільностей, членом яких він виступає. Визначальну роль відіграє особистісне референтне оточення, у нашому випадку насамперед родина;

- протилежність суспільної та особистісної моралі відносна, тому що одна з її сторін постійно породжується іншою стороною.

Діти цього віку (6 - 10 років) найкраще піддаються вихованню (В. Сухомлинський), відрізняються особливою сприйнятливістю, їх батьки виявляють великий інтерес до життя своїх дітей. У цей період життя людини закладена можливість переходу від доморального рівня моральної свідомості до конвенціонального рівня: від рівня егоцентричної обмеженості до рівня сімейних (родинних) цінностей і далі [173], тобто створюються умови для подальшого формування моральних потреб та моральності, формується особистісний потенціал, що забезпечує природний перехід до наступних вікових етапів.

З іншого боку, "свідомість молодшого школяра ще не стає самостійним регулятором поведінки та діяльності, розвитку моральних потреб. Але вона вже достатньо стійка, щоб брати участь в організації

життя, виборі корисної та розумної діяльності. Дитина усвідомлює свої інтереси, стає спроможною зосереджувати на них свою активну увагу та вольові зусилля. Це дає змогу розвивати в ній провідні духовно-пізнавальні потреби, спираючись на свідомість самої дитини. Дитяча свідомість, опора педагогічного впливу, залишається, як і в дошкільному віці, предметом та результатом виховання" [1,с.79].

Таким чином, аналізуючи сутність і зміст моральної культури та особливості її формування в дітей молодшого шкільного віку, ми дійшли таких висновків.

1. Під формуванням моральності особистості ми розуміємо процес становлення рис, якостей людини, які надалі забезпечують моральне ставлення до себе, до світу, до інших.

2. Культуру - освітню, моральну, культуру поведінки як загальнолюдську спадщину, як створення умов для всебічного розвитку людини, включення її у творчий процес, ми вважаємо одним з головних чинників духовного та морального зростання особистості. Культура людини - це ще й важливий фактор її розвитку, той внутрішній "двигун", який не дає їй зупинитися у своєму становленні. Аналізуючи проблему моральної культури, можна дійти висновку, що найбільш виразно в її практичній реалізації виявляються два підходи: функціональний і морфологічний. Функціональний відбиває структуру моральної культури через систему моральних цінностей. Морфологічний відбиває особистісну сутність культури (потреби, цінності, світогляд). В магістерському дослідженні зроблено акцент на морфологічному підході.

3. Узагальнюючи ці концептуальні підходи ми визначаємо поняття моральної культури в широкому розумінні слова як діалог з навколишнім світом, гармонійне сполучення досліджень формаційних структур і всього розмаїття моральних аспектів суспільного життя та внутрішнього світу особистості.

4. На основі аналізу існуючих теоретичних уявлень про основи моральної культури нами виділені вихідні положення її формування:

- особистість молодшого школяра та його моральна культура формуються під впливом суспільних відносин та цінностей.

- молодший школяр сприймає, засвоює моральні цінності через усвідомлення, оцінку потреб мікросередовища - малих соціальних спільностей, членом яких він виступає. Визначальну роль відіграє особистісне референтне оточення, насамперед сім'я;

- при формуванні духовних потреб важливою є орієнтація на духовні цінності людства, стимулювання самоцінних форм активності; створення розвиваючих завдань, які ведуть до самостійного відкриття, фантазії, до духовної діяльності.

5 Маючи на увазі все вищезгадане, ми визначаємо моральну культуру як специфічну форму самореалізації особистості, пов'язану з її світоглядом, свідомістю, моральними знаннями, моральними потребами, здатністю до співчуттям, як первинну детермінанту активності особистості, що відрізняється цілісністю рецептивного та продуктивного структурних компонентів і виявляється в реальній моральній дії.

Література

1. Бех І.Д. Від волі до особистості. - К.:Україна- Віта, 1995.-220с.
2. Бех І.Д 100 ключів виховного успіху// Шкільний світ.- 2008.- №21-23. С 3-147.
3. Бех І.Д Національна ідея в становленні громадянина- патріота України.- К.,2008.-38 с.
4. Дусаविцкий А.К. Развитие личности в учебной деятельности. - М.: Дом педагогики, 1996. - 208 с.
5. Боришевський М.Й. Духовні цінності в становленні особистості громадянина // Педагогіка і психологія. - 1997. - № 1. - С. 144-150.
6. Михайлов Н.Н. Социализм и разумные потребности личности. - М.: Политиздат, 1982. – 70 с.
7. Тюрина Т.Г Духовна педагогіка: спроби теоретичного обґрунтування // Психолого-педагогічна і суспільна ідеологія: Матеріали методологічного семінару Академії педагогічних наук України, 12 листопада 1998р.- К.: Гнозис, 1998.- 605с.
8. Уледов А.К. Духовная жизнь общества. Проблемы методологии исследования. - М.: Мысль, 1980. – 271 с.

Петухова І.

*Старший викладач кафедри соціології, психології та педагогіки
Національного університету державної податкової служби України*

УДК 371.26

МЕТОД ТЕСТУВАННЯ У ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ (1920-1930)

У статті розкриті основні педагогічні тести, що використовувались для діагностики шкільних досягнень учнів початкових класів з основних навчальних дисциплін в українській школі 20-30 рр. ХХ століття. Визначено основні нормативні документи, що регламентували облік шкільної роботи у початковій школі зазначеного періоду. Виявлено коло українських дослідників, що займалися питаннями визначення рівня засвоєння програмового матеріалу на основі тестових завдань. Здійснено порівняльний аналіз тестів, що використовувались в школах зазначеного періоду та у сучасній вітчизняній школі з метою знаходження спільного і відмінного у тестах різних періодів.

Ключові слова: *тест Монро, тест Кортіса, тест Бургеса, державна підсумкова атестація.*

Петухова І.

– старший преподаватель кафедры социологии, психологии и педагогики
Национального университета государственной налоговой службы
Украины

МЕТОД ТЕСТИРОВАНИЯ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ (1920-1930)

В статье рассмотрены основные педагогические тесты, которые использовались для диагностики школьных достижений учеников начальных классов по основным учебным дисциплинам в украинской школе 20-30 гг. XX века. Определены основные нормативные документы, которые регламентировали учет работы в начальной школе отмеченного периода. Очерчен круг украинских исследователей, которые занимались вопросами определения уровня усвоения программного материала на основе тестовых заданий. Осуществлен сравнительный анализ тестов, которые использовались в школах отмеченного периода и в современной отечественной школе с целью нахождения общего и отличного.

Ключевые слова: тест Монро, тест Кортиса, тест Бургеса, государственная итоговая аттестация.

Petukhova I.

*Senior teacher of department of sociology, psychology and pedagogic of the
National university of state tax service of Ukraine*

THE TESTING METHOD AT PRIMARY SCHOOL (1920-1930)

Basic pedagogical tests which were used for diagnostics of school's achievements of pupils of initial classes from basic educational disciplines at Ukrainian school in 20s-30s of XX century are exposed in the article.

Certainly basic normative documents which regulated the account of school work at primary school of the noted period.

Found out the circle of the Ukrainian researchers which was study the questions of determination of level programmatic material's mastering on the basis of tests.

The comparative analysis of tests which was used at schools of the noted period and at modern domestic school with the purpose of finding a common and excellent is carried out.

Keywords: the test Monro, the test of Kortisa, the test of Burgesa, state result evaluation.

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок з важливими науковими чи практичними завданнями. Перехід на нову форму моніторингу якості освіти випускників початкової школи на основі державної підсумкової атестації вимагає удосконаленої методики оцінювальної діяльності знань учнів з основних предметів. У даному контексті важливого значення набуває вивчення та узагальнення історичного досвіду педагогічного тестування шкільних досягнень як універсального засобу перевірки знань, умінь, навичок учнів початкових класів.

Аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми і на які спирається автор, виділення невирішених раніше частин загальної проблеми, котрим присвячується означена стаття. На сучасному етапі розробкою завдань, що входять до державної підсумкової атестації на основі тестів займаються М. Барна, О. Вашуленко, Н. Пархоменко, К. Пономарьова, О. Онопрієнко, О. Третяк, О.Чернецька. Загальні проблеми педагогічного оцінювання навчальних досягнень учнів методом тестів вивчають В. Бойко, Л. Гриневич, Л. Дворецька, К. Корсак, В. Кремень, В. Ландсман, М. Легутко, З. Лещенко, О. Локшина, Т. Лукіна, О. Ляшенко, П. Полянський, І. Прокопенко, С. Раков, Ю. Романенко, Л. Серeda, П. Хобзей та інші. Не зважаючи на те, що у початковій школі 20-30-х рр. ХХ століття на теренах українського освітнього простору метод тестів використовувався найактивніше, ми вважаємо, що у сучасній науковій літературі, що висвітлює практику використання тестових методів сучасної школи, недостатня увага приділяється саме історичному аспекту.

Формування цілей статті (постановка завдання). Завданням даної статті є здійснення ретроспективного аналізу тестів, що застосовувались у початковій школі 20-30 рр. ХХ ст. та порівняння їх з сучасними тестами, що нині використовуються в школах України з визначенням спільних та відмінних аспектів.

Виклад основного матеріалу дослідження з певним обґрунтуванням отриманих наукових результатів. Початкова школа 20-30 рр. ХХ ст. була іноді єдиним джерелом освіченості, так як більшість дітей завершували навчання саме після перших трьох-чотирьох років навчання і з багажем отриманих знань, умінь і навичок вступали у трудове життя. У постановах ЦК ВКП (б) «Про обов'язкове початкове навчання», «Про початкову та середню школу», «Про навчальні програми, режим початкової і середньої школи» було передбачено семирічну трудову школу, що складалась з двох концентрів: чотирилітки, де здійснювалось навчання дітей віком від 8 до 11 років, який був загальнодоступним для батьків трудящих мас і безкоштовним і трилітки, в якій навчались діти 12-15 років [10].

В основу обліку шкільної роботи був покладений поточний індивідуальний, систематично здійснюваний зріз знань учнів. Учителю в ході навчальної роботи вивчав кожного учня і на основі зібраних результатів наприкінці кожної чверті складав характеристику успішності окремого школяра. Наприкінці року, відповідно до постанови ЦК ВКП (б) від 25 серпня 1932 р. «Про навчальні програми і режим початкової і середньої школи» проводились перевірочні випробування учнів. Основними дисциплінами, що викладались в початковій школі досліджуваного періоду були читання, письмо, арифметика, суспільствознавство, тому у даному параграфі доцільно буде розглянути тести шкільних досягнень різних видів

(альтернативні, вибіркові, відповідності, з пропущеними словами) з даних предметів. Розробкою та впровадженням тестів як методу діагностики школярів у початковій школі зазначеного періоду займалися такі вітчизняні вчені, як Ф. Афонський, П. Волобуїв, М. Герасимович, О. Довгань, Д. Елькін, О. Залужний, Лещинський, Ю. Самборс, І. Сіренко, М. Третьяков, О. Хвіст, Я. Чепіга, І. Шапошніков.

Основним критерієм якісного навчання залишається показник усвідомленого та швидкого читання. З огляду на це тести здебільшого були спрямовані на відтворення окремих слів, фраз оповідання, в яких були підібрані слова різної складності, та визначення ступеню розуміння прочитаного матеріалу. З метою визначення рівня засвоєння прочитаного широко використовувався тест «читання з пропусками», або тест, що передбачав відповіді на поставлені запитання. Харківський кабінет Соціальної педагогіки для визначення досягнень в галузі розуміння прочитаного використовував тест, який складався з трьох типів текстів, надрукованих на одному формуляріві. В одному з текстів у речення було вставлено додаткові слова, які учням слід було викреслити, в іншому зайві склади, в третьому речення і абзаци. Для того, щоб викреслити потрібне, дитина повинна була зрозуміти зміст прочитаного. Активно впроваджували тести з читання в шкільну практику Ф. Афонський, О. Залужний, Я. Чепіга [8].

За одиницю вимірювання процесу читання бралось слово, прочитане у друкованому тексті. Кожен навчальний рік мав свої кількісні показники. Зокрема, перший рік навчання – 20-25 слів/хвилину, другий рік – 35-40 слів/хвилину, третій рік 55-60 слів/хвилину, четвертий рік 75-80 слів/хвилину. Крім класичного обліку читання, в основі якого було слово, українські дослідники розглядали варіант знаку як одиниці обліку. У даному випадку вони виходили з того, що слова бувають різних розмірів (від однієї до десяти букв), дослідники розглянули варіант обліку навичок читання на основі рівних одиниць вимірювання – знаків. Під знаками дослідники розуміли літери та розділові знаки в реченні. Розмір друкованого слова в середньому дорівнював 4,5 – 4,7 знакам [1]. Варто відмітити, що практика обліку знаків, а не слів, у масовій українській школі не використовувалась.

З метою обліку усвідомленості прочитаного матеріалу під час тихого читання український дослідник Я. Чепіга пропонував українському вчителю використовувати методику Бургеса. Зміст даного тесту полягав у тому, що учневі пропонувалось 25 малюнків, під кожним з яких була надрукована відповідна вказівка, на читання і виконання якої відводилось 5 хвилин. Наведемо приклад даного тесту:

1. Малюнок собаки

«Цей поганий собака любить красти кістки. Коли він вкраде кістку, то ховає так, щоб інші собаки не могли найти. Він допіру вкрав дві кістки, і ви повинні взяти свій олівець і провести дві короткі прямі лінії, щоб показати, де вони лежать на землі біля собаки. Проведіть їх якомога швидше» [15, 3].

Оцінювання результатів роботи відбувалось на основі сумарної кількості правильно виконаних інструкцій незалежно від охайності роботи. Я. Чепіга вважав даний тест найкращим, проте зауважував, що деякі параграфи все ж вимагали від дитини навичок малювання, які низько корелювались з умінням читати, і, як наслідок, впливали на кінцевий результат.

З метою обліку швидкості та правильності читання, Я. Чепіга використовував тест «Стандартизовані параграфи Грея». Даний тест складався з 12 параграфів, текст яких поступово ускладнювався завдяки залученню порівняно довших та рідше вживаних слів. Відповідно до інструкції, учневі пропонувалось читати підряд запропоновані параграфи до тих пір, поки він не зробить 5 помилок при швидкості читання 40 і більше слів за хвилину, або 7 помилок у випадку, якщо швидкість читання не перевищить даного показника. «Індивідуальний бал» успішності визначався на основі швидкості та загальної кількості помилок. Усі можливі помилки, яких припускались учні під час голосного читання, Я. Чепіга об'єднав у 6 груп: великі помилки (слова, прочитані цілком неправильно); дрібні помилки (неправильна вимова слова, або неправильно поставлений наголос); пропуски слів; заміна слів; додавання інших слів; повторення. З метою економії часу, відведеного на перевірку отриманих результатів, дослідник пропонував вчителям використовувати символічні позначки в разі виявлення помилкового читання. Зокрема, прочитане абсолютно неправильно слово - підкреслювати, неправильний наголос відмічати горизонтальною лінією, пропуск літери чи слова позначати колом, зайві слова дописувати угорі [16].

Тести з правопису були спрямовані на визначення правильності застосування граматичних та орфографічних правил, швидкості письма, каліграфію. Створенням тестів з правопису, що виявляли орфографічну грамотність на основі програм, займались Ф. Афонський, П. Волобуїв, О. Залужний, Ю. Самборс, І. Шапошніков; тести на визначення швидкості письма - М. Герасимович, М. Третьяков [6].

До головних правил українського правопису, визначених у програмі відносили: 1) велику і малу літери; 2) йотовані літери – ї, є, ю, я; 3) правопис дж, дз; 4) правопис шиплячих –ж, ч, ш, щ; 5) правило малозвучності – і, у (й, в); 6) правопис губних – б, в, м, п; 7) правила подвоєння ння, ття, жжя; 8) вживання «ь», апострофу; використання знаку питання, оклику, коми; 9) правопис дієслів, прислівників, числівників, прийменників тощо. Варто відмітити, що тести українського правопису у порівнянні з арифметичними

тестами, були менш розробленими [5]. Тести, що визначали обізнаність школярів у правописі, здебільшого базувались на списуванні. Так, учневі пропонувалось списування тексту, слова якого йому слід було змінювати: ці змінні форми і давали необхідні орфограми. Наприклад, був ясний..... (дні). Як варіант, пропонувався правописний тест за малюнками, коли дітям пропонували перелік малюнків, що зображали добре відомі предмети (ланцюг, ліхтар, голуб, автомобіль, ковзани), які діти підписували, і тим саме демонстрували рівень грамотності [17].

Класичним тестом з українського правопису залишався диктант. Його організація була значно простішою порівняно з організацією арифметичного тесту. В даному випадку основним завданням вчителя (експериментатора) було оголошення інструкції та диктовка тексту. Складність полягала в обробці результатів. Шукаючи шляхів автоматизації обробки наслідків тесту на основі диктанту, Ю. Самборс надавав кожному слову оцінку за трибальною системою, де легкі слова оцінювались одним, складніші – двома і складні – трьома балами. Після того, як діти написали диктант, учитель збирав роботи і ретельно перемішавши їх, повертав дітям, але за умови, щоб учневі не дісталась своя робота. Далі вчитель на дошці записував правильно кожне слово диктанту, учні праворуч від вірно написаного слова ставили помітку. Слова, написані невірно, залишались без помітки. Сума правильно написаних слів відображала остаточний індивідуальний бал учня з правопису [11].

Тест на визначення швидкості письма полягав у наступному. Текст, написаний на попередньо підготовленій таблиці, діти заучували на пам'ять. За командою вчителя протягом двох хвилин діти записували те, що запам'ятали. Закінчували роботу також за командою. Часовий проміжок у дві хвилини дослідники обґрунтовували тим, що за одну хвилину важко уникнути помилок спостереження, а після трьох хвилин на дитину впливає втома [13].

Підводячи підсумки щодо застосування тестів з мови, що активно впроваджувались у практику української школи першої третини ХХ століття, варто зазначити, що безпосередня їх організація була більше схожою на проведення різних видів диктантів, тому не відрізнялась особливою складністю, проте оптимізація процесу підрахунку отриманих результатів та виведення кінцевого результату грамотності, які не були у достатній мірі автоматизовані, викликали значні ускладнення серед учителів масової української школи.

Тести з суспільствознавства розробляли Д. Елькін, І. Лещинський, Ю. Сіренко, О. Хвіст, О. Довгань. Дана категорія тестів відображала рівень засвоєння змісту шкільної програми за темами: радянська влада, Жовтнева революція, робітники та селяни, праця, соцстрах, профспілки, вибори, 1 травня, Інтернаціонал, Ленін, Червона армія, Паризька комуна, Лютнева

революція, зовнішня політика СРСР тощо і будувались за вибірковою, альтернативною, та формою оцінки правильності тверджень [7].

Вибірковий тест

Паризька Комуна була виголошена:

- А) наприкінці вісімнадцятого століття;
- Б) на початку дев'ятнадцятого століття;
- В) у другій половині дев'ятнадцятого століття;
- Г) на початку двадцятого століття.

Тест оцінки правильності твердження

Англія – буржуазна республіка.

Вірно. Невірно. [9].

Тестовий облік знань з арифметики був спрямований на вимірювання таких основних математичних аспектів, як вимірювання якості роботи над арифметичними діями (за основу були взяті тести Кортіса, Клеверанські тести іспитів, Вуді-Мак-Коль-мішаних дій) та визначення здатності до розв'язання задач (тести Монро, Роджерса). Так, тести Кортіса (найбільш розповсюджені на той час в Америці) складались з серії прикладів над арифметичними діями: на кожному з чотирьох дій було розроблено по 24 приклади однакового ступеня складності. Дані тести відзначались легкістю у вимірюванні шкільної групи та практичністю під час тренування. Для безпосереднього проведення тесту, на окремих аркушах були надруковані приклади на кожному дію. Після отримання такої картки, учням давалась інструкція: «Вам буде дано 8 хвилин, щоб рішити стільки прикладів, скільки можливо буде. Пишіть відповідь на цьому саме листі безпосередньо під прикладом. Від вас не чекають, щоб ви рішили всі. Ви одержите бал як для швидкості, так і для вірності. Але важніше, щоб відповіді були правильні, а не те, що розв'язати багато прикладів» [14, 2].

На розв'язання прикладів на додавання відводилось 8 хвилин, віднімання – 4 хвилини, множення – 6, ділення – 8. Показник рівня засвоєння арифметичних знань розраховувався як співвідношення загальної кількості опрацьованих прикладів до кількості правильно розв'язаних завдань. Індивідуальний показник заносився до спеціального протоколу, який був підколений до тесту. Крім визначення індивідуального балу та матеріалу для тренувальних вправ, тест Кортіса давав змогу вчителю проаналізувати помилки і зрозуміти, на якому етапі окремих учень чи шкільна група допустили помилки, чим підказував грамотному вчителю, над якими аспектами варто попрацювати більш детально [14].

Тест на розв'язання задач Монро складався з трьох серій задач (по 15 у кожній) для різних шкільних груп, де кожна задача мала свою вагу відносно складності розуміння змісту та виконання арифметичних дій.

Вірність розв'язання задачі залежала від двох показників: розуміння суті задачі (Р) та правильності її обчислення (Л).

Приклади задач 1 серії:

«№ 3. Бушель вівса важить 32 фунти. Скільки бушелів у 1344 фунтах вівса?

Р (розуміння) – 3

Л (лічба) – 2

№ 9. Скільки фунтів сіна зібрано з шести акрів, коли з кожного акра зібрано по 3804 фунта?

Р (розуміння) – 2

Л (лічба) – 2» [14, 2].

На розв'язання усіх задач відводилось 25 хвилин. Сумарний показник усіх розв'язаних завдань відповідав індивідуальному рівню роботи учня над арифметичними задачами. Окрім цього, тест Монро давав можливість обчислити індекс розуміння задачі, для чого від кількості правильних відповідей віднімалась кількість помилкових, і отримане число ділилось на кількість правильних відповідей.

Дані моніторингового дослідження, проведеного фахівцями Харківської, Київської, Сумської, Дніпропетровської, Ніжинської областей у 1926 р. свідчили про те, що учні початкової школи мали дещо вищий коефіцієнт успішності порівняно з учнями середньої школи. Дані порівняння підтверджували і той факт, що діти сільських шкіл порівняно з учнями міських шкіл мали дещо нижчий рівень успішності щодо стандартів, встановлених по округам.

Даний факт був обґрунтований українськими дослідниками наступним чином: міська школа характеризувалась більш кваліфікованим педагогічним персоналом і порівняно кращими умовами педагогічного процесу, тому актуальною залишалась проблема підготовки якісних педагогічних кадрів як для міста, так і для села [12].

Ми наголошуємо на проблемі порівняння українськими дослідниками успішності сільських і міських учнів, оскільки даний аспект був перекручений у постанові ЦК ВКП(б) від 4 липня 1936 р. як такий, що не просто порівнював дітей трудящих з дітьми міської інтелігенції на користь останніх, а пригноблював психобіологічні властивості пролетарських дітлахів, вважаючи їх основним гальмом для проходження ними середньої школи. Вищевикладена теза у постанові звучала таким чином, що метод тестів ставить своїм завданням з метою збереження панування експлуаторських класів довести особливу обдарованість і особливі права на існування експлуаторських класів і вищих рас та, з іншого боку, - фізичну і духовну приреченість трудящих класів і нижчих рас [10].

На сучасному етапі учні випускних молодших класів загальноосвітньої школи проходять оцінювання знань програмових вимог

на основі державної підсумкової атестації. Відповідно до листів Міністерства освіти і науки України № 1 / 11 -372, 373, 374 від 29.01.2009 р., наприкінці 4 класу учні складають державну підсумкову атестацію з читання, математики, української мови. Важливим надбанням сучасних тестів, на нашу думку, є приведення результатів тестування до єдиного 12-бального оцінювання, звичного для учнів початкових класів. Формою проведення державної підсумкової атестації є підсумкова контрольна робота, в якій використовуються тестові завдання відповідно до вимог Програми для середньої загальноосвітньої школи. Так, для перевірки читання використовуються тестові завдання закритого типу з вибором однієї правильної відповіді. За правильне виконання таких завдань учень отримує один бал. Тестові завдання закритого типу з короткою відповіддю; на складання правильної послідовності подій; на встановлення відповідності між словом і його тлумаченням; на складання плану; на виписування окремих фрагментів за змістом тексту; на постановку запитань; завдання з пропусками. Такі завдання оцінюються в два бали, коли завдання виконано повно, правильно, відповідно до тексту, один бал – завдання виконано частково, є певні упущення чи хиби, відповідь не обґрунтовано; нуль балів ставиться у випадку, коли все завдання виконано невірно, або взагалі не виконувалось учнем. Тестові завдання відкритого типу з розгорнутою відповіддю передбачають написання твору, тлумачення прислів'їв і оцінюються у три бали: де по одному балу ставиться за зміст, за викладення власної точки зору, за використання засобів художньої виразності. Варто зауважити, що граматичні чи синтаксичні помилки, припущенні під час виконання підсумкової роботи з читання на результат не впливають [4].

Підсумкова контрольна робота з української мови, спрямована на перевірку в учнів мовленнєвих умінь та практичного застосування на практиці теоретичних знань з мови, передбачених програмовими вимогами аналогічно складаються з тестових завдань закритого типу, спрямованих на визначення норм літературної мови, правила орфографії, визначення певних граматичних категорій. Дані тестові завдання передбачають вибір правильної відповіді і оцінюються в 1 бал. Відкриті завдання з коротким викладенням матеріалу оцінюються у 2 бали, а творчі завдання, пов'язані з висловлюванням на задану тему (3 бали: 1 – за зміст висловлювань, 1-грамотність, 1 – висловлювання власної думки). Написання власного висловлювання спрямоване на визначення засвоєння комунікативної лінії програми, сформованості мовленнєвої компетенції школярів [3].

Підсумкове оцінювання молодших школярів з математики складається з комбінованої контрольної роботи і тестових робіт. В останніх використано завдання закритого типу з вибором однієї відповіді, відкриті на доповнення, відкриті з вільним викладом відповіді [2].

Здійснивши порівняльний аналіз тестів шкільної успішності у початковій школі 20-30-х рр. ХХ ст. та тестових методик, які використовуються у сучасній практиці загальноосвітньої початкової школи, можна зробити наступні висновки:

1. Найуживанішими формами тестів з основних навчальних дисциплін минулого і сьогодення є тести відповідності, відкритої, вибіркової, напіввідкритої (з короткою відповіддю) форм.

2. Диктант в сучасних умовах використовується як окрема форма контролю грамотності школяра і не вважається різновидом тесту з українського правопису.

3. Тести з читання, письма, математики в сучасній школі дещо модифіковані, проте за формою та змістом вони доволі близькі до тестів, що використовувались в українській школі 20-30 рр. ХХ ст.

Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розв'язань у даному напрямку. На нашу думку, до перспектив подальших розвідок можна віднести порівняльний аналіз тестів, що використовуються в сучасній середній та вищій школі з їх українськими попередниками першої третини ХХ століття. Здійснення порівняльного аналізу дозволяє нам зробити висновки стосовно того, що сучасні тести шкільних досягнень учнів початкової школи беруть свій початок з педагогічної науки та шкільної практики 20-30-х рр. ХХ століття. Логічно, що сучасні педагогічні тести мають більш удосконалену, стандартизовану, автоматизовану форму організації, обробки та приведення результатів до єдиної 12-бальної системи оцінювання, проте головна їх суть залишається незмінною вже багато років.

Література

1. Афонський Ф. К вопросу об учете навыков чтения и письма // Педология. – 1932. - № 3-4.-С. 67 - 85.
2. Барна М. М. Державна підсумкова атестація. Підсумкові контрольні роботи з математики для шкіл з українською мовою навчання. 4 кл. / М. М. Барна, О. В.Онопрієнко, Н. Є.Пархоменко: навч. посіб. – К.: Генеза, 2009. – 104 с.
3. Вашуленко М. С. Державна підсумкова атестація. Підсумкові контрольні роботи з української мови для шкіл з українською мовою навчання. 4 кл. / М. С. Вашуленко, К. І. Пономарьова: навч. посіб. – К.: Генеза, 2009. – 48 с.
4. Вашуленко О. В. Державна підсумкова атестація. Підсумкові контрольні роботи з читання для шкіл з українською мовою навчання. 4 кл. / О.В. Вашуленко, Т. К. Копликова, О. П. Третяк, О. Г.Чернецька: навч. посіб. – К.: Генеза, 2009. – 88 с.
5. Волобуїв П. Вивчення досягнень школи в галузі правопису // Шлях освіти. - 1926. - № 11. – С. 69 – 74.
6. Герасимович М. До методики навчання та експериментального вимірювання техніки письма в масових трудшколах // Український вісник експериментальної педагогіки та рефлексології – 1928. - № 4. - С. 213 - 259.

7. Елькін Д., Лещинський І. Тестовий облік успішності з суспільствознавства в трудшколах м. Одеси // Український вісник експериментальної педагогіки та рефлексології. – 1929. - № 2 - 3. - С. 137 - 140.
8. Залужний О. Метод тестів у нашій школі // Шлях освіти. - 1926. - №1. - С. 63 – 85.
9. Мандрька А. НОТ в педагогіці // Путь просвещения. - №4. - 1925. - С. 1- 46.
10. Постановления: ЦК ВКП (б) от 25 июля 1930 г. «О всеобщем обязательном начальном обучении; ЦК ВКП (б) от 5 сентября 1931 г. «О начальной и средней школе»» ЦК ВКП (б) от 25 августа 1932 г. «О учебных программах и режиме начальной и средней школе»: Постановление ЦК ВКП (б) и СНК СССР от 15 мая 1934 г. / Директивы ВКП (б) и постановления советского правительства о народном образовании за 1917 – 1947 гг. – Вып. 1. – М.: Политиздат, 1947. – 351 с.
11. Самборс Ю. Досвід постановки тексту українського правопису // Шлях освіти. – 1927. - № 1 - 4. – С. 177 – 184.
12. Самборс Ю. Спроба тестів у школі соціалізму на Сумщині // Радянська освіта. – 1926. - № 11 - 12. – С. 25 – 39.
13. Третьяков М. С. Спроба тестування швидкості письма школярів // Український вісник експериментальної психології та рефлексології. – 1930. - № 3 - 4. – С. 73 – 82.
14. Чепіга Я. Раціоналізація обліку. Арифметика // Народний учитель. - 1926. - № 51. - С. 2.
15. Чепіга Я. Раціоналізація обліку. // Народний учитель. - 1926. - №50. - С. 3.
16. Чепіга Я. Раціоналізація обліку. Стандартизовані параграфи Грея // Народний учитель. - 1926. - №48. - С. 2.
17. Шапошников И. Об учете орфографической грамотности в школе // Просвещение на транспорте. - 1927. - № 2. – С. 77 – 81.

Чепіга В.

– доцент кафедри музики і хореографії Слов'янського державного педагогічного університету

УДК 373.3.063

МУЗИЧНО-ЕСТЕТИЧНЕ ВИХОВАННЯ УЧНІВ МОЛОДШИХ КЛАСІВ НА ПРИКЛАДАХ ДИТЯЧОЇ МУЗИКИ СУЧАСНИХ УКРАЇНСЬКИХ КОМПОЗИТОРІВ

У статті представлені соціально-історичні умови естетичного виховання молодших школярів на музичних творах українських композиторів. Роль музично-естетичного виховання у відродженні національної культури України.

Ключові слова: музичні твори, музично-естетичне виховання, жанр, дитячий фольклор, композитор, творча спадщина.

Ченуца В.

– доцент кафедри музики і хореографії Славянського державного педагогічного університета

**МУЗЫКАЛЬНО-ЭСТЕТИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ УЧАЩИХСЯ
МЛАДШИХ КЛАССОВ НА ПРИМЕРАХ ДЕТСКОЙ МУЗЫКИ
СОВРЕМЕННЫХ УКРАИНСКИХ КОМПОЗИТОРОВ**

В статье представлены социально-исторические условия эстетического воспитания младших школьников на музыкальных произведениях украинских композиторов. Роль музыкально-эстетического воспитания в возрождении национальной культуры Украины.

Ключевые слова: музыкальные произведения, музыкально-эстетическое воспитание, жанр, детский фольклор, композитор, творческое наследие.

Chepiga V.

– an Associate Professor of the department of Music and choreography of Slavansk State Pedagogical University

**MUSICALLY AESTHETICALLY EDUCATION OF STUDENTS OF
JUNIOR CLASSES ON THE EXAMPLES OF CHILD'S MUSIC OF THE
MODERN UKRAINIAN COMPOSERS**

The article deals with social and historical conditions of aesthetic education of junior pupils on musical works of ukrainian composers. The author underlines the role of musical aesthetic education in the revival of national culture in Ukraine.

Key words: musical works, musical aesthetic education, genre, children's folklore, composers, creative heritage.

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок з важливим науковими чи практичними завданнями. У Державній національній програмі „Освіта” (Україна ХХІ століття) зазначається, що одним із шляхів реформування змісту гуманітарної освіти є забезпечення естетичного розвитку особистості, оволодіння цінностями різних галузей мистецтва. Підґрунтям для інтелектуальної, творчої активності є естетичне ставлення до дійсності і до мистецтва зокрема [4].

Як відомо, естетичні начала, які пронизують усе життя людини, її працю, побут, відносини з людським оточенням, мають відіграти суттєву роль у процесі творчого пошуку найкращих та найдоцільніших шляхів формування особистості. Естетичне виховання впливає на людину різноманітно, різнобічно збагачує її духовний світ і удосконалює її діяльність. Воно сприяє формуванню творчих здібностей особистості і зміцненню її моральних позицій. Художньо-естетичне виховання й освіта в системі загальноосвітніх закладів передбачають цілеспрямоване залучення всіх дітей до цінностей культури, освоєння ними форм і методів

спілкування з культурною спадщиною минулого й сучасності, формування навичок творчої діяльності й усвідомлення загальнолюдських цінностей.

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. В естетико-філософській та психолого-педагогічній літературі, у роботах А.Азархіна [1], О.Вишневський [2], Н.П. Волкової [3], Л.Левчук [5], Б. Н.Миропольської [6], Г.Шевченко [7] та інших дослідників розглядаються основні категорії системи естетичного виховання в школі.

Державний стандарт початкової загальної освіти одним з першорядних завдань визначає піднесення пріоритету початкового навчання та виховання, формування ставлення до молодшого шкільного віку як до відповідального етапу життя дитини. Саме у молодшому шкільному віці найінтенсивніше відбувається становлення, формування і розвиток естетичних почуттів, когнітивних здібностей, художніх інтересів, фантазії, оволодіння практичними навичками. До складу Державного стандарту початкової загальної освіти входить освітня галузь „Мистецтво”, метою якої є розвиток особистісно-ціннісного ставлення до мистецтва, здатність до сприймання, розуміння і створення художніх образів, художньо-творча самореалізація і духовне самовдосконалення. Отже, актуальність питань вдосконалення системи естетичного виховання усвідомлена на державному рівні.

Вчитель музики у школі не повинен забувати про головне своє завдання – зацікавити маленьких слухачів музикою, повести їх за собою у чудовий світ музики, захопити своєю любов'ю до музичного мистецтва. Дітям на уроках буде значно цікавіше, якщо вони будуть спілкуватися з музичними творами, написаними спеціально для дитячої аудиторії. Дітям значно ближче музика, створена спеціально для них сучасними вітчизняними композиторами, кращі з яких вміють втілити в музику яскраві та цікаві для школярів художні образи, можуть спілкуватися з дітьми початкових класів на музичній мові, зрозумілій та доступній цій віковій категорії.

Формулювання цілей статті (постановка завдання).

Мета дослідження – теоретично обґрунтувати психолого-педагогічні особливості музично-естетичного розвитку молодших школярів засобами дитячої музики і визначити шляхи використання творів сучасних українських композиторів на уроках музики та у позакласній музично-виховній роботі.

Об'єктом дослідження виступає музично-естетичне виховання молодших школярів.

Предмет дослідження – психолого-педагогічні умови і шляхи використання дитячої музики українських авторів у процесі музично-естетичного виховання молодших школярів.

Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів. Дитяча музика існує як невід’ємна частина дитячої культури і професійної музичної творчості. В усі часи композитори приділяли їй особливу увагу. В процесі історичного розвитку музичної культури відокремилася особлива група композиторів – це композитори-педагоги, які займалися створенням спеціального дитячого педагогічного репертуару. У сучасному музикознавстві існує класифікація дитячої музики:

– художньо-інструктивна музика, що висуває завдання розвитку навичок дитячого виконавства (наприклад, В.Косенко „Петрушка”, М.Сильванський „За метеликом” та ін.);

– музика „про дітей” – твори, що написані на дитячу тематику: Ю.Рожавська, опера „Казка про загублений час”, М.Сильванський, балет „Іван – добрий молодець”;

– музика для слухання дітьми, створена з метою розвитку творчої фантазії та образного мислення дітей, загальної музичності, знайомства з жанрами і стилями музичних епох та напрямів.

Дитячу музику розділяють на певні жанрові групи, які в основному збігаються з жанровою ієрархією „дорослої” музики:

- фортепіанна музика;
- дитячий музичний театр /опери та балету/;
- оркестрова музика; вокальна музика.

Музика, створена спеціально для дітей, існує паралельно з жанрами і формами „дорослої” музики. З давньої давнини сформувалися жанри дитячого фольклору, який є цінною частиною усної народної творчості і супроводжує дитину від колиски до юності. Коло творів, що охоплюється цим поняттям, надзвичайно різноманітне – за призначенням, тематикою, формою, способом та часом виникнення, вони дійшли до нас із глибини віків: це колядки і щедрівки, веснянки і купальські пісні, ігрові дитячі пісні, заклички та примовки.

Оглянемо дитячу музику професійних композиторів детальніше.

Спочатку твори для дитячої аудиторії почали писати зарубіжні композитори:

– для музичного розвитку власних дітей кілька поліфонічних циклів створив І.Бах („Нотний зошит Анни Магдалени Бах”, „Маленькі прелюдії та фуги”);

– окремі інструментальні п’єси педагогічного репертуару писав Г.Гендель („Пасаккалія”, „Капріччіо” та ін.).

У 20 столітті інтерес до дитячої музики підсилюється.

Значна кількість дитячої музики створена російськими та українськими музикантами. Починаючи з середини 19 століття музика для дітей стає незмінною частиною спадщини багатьох композиторів: М.Лисенко (дитячі опери за мотивами українських народних казок „Зима і Весна”, „Коза-Дерева”, „Пан Коцький”, фортепіанні п'єси інструктивно-педагогічного характеру), В.Сокальського (опера „Ріпка”) та ін. Багато композиторів писали вокальні цикли, пісні для дітей, з великою майстерністю втілюючи у музичних інтонаціях дитячі уявлення і почуття.

Традиції українських композиторів-класиків у жанрах дитячої музики активно розвивалися у музиці 20 століття. Серед найцікавіших дитячих опер: твори К.Стеценка „Лисичка, Котик і Півник”, „Івасик-Телесик”, „Вовк і сім козенят” М.Ковалюка, „Івасик-Телесик” та „Горбоконики” І.Віленського, „Журавель і Чапля” Е.Юцевича, „Червоний капелюшок” М.Раухвергера, „Тік-Так” Ю.Рожавської, „Терем-теремок” І.Драго, „Солом'яний бичок” І.Вимера.

Цікаві твори з'явилися у жанрі дитячого балету: „Доктор Айболить” І.Морозова, „Чиполліно” К.Хачатуряна, „Пригоди Веснянки” Ж.Колодуб, „Королівство кривих дзеркал” Ю.Рожавської. Класикою дитячої симфонічної музики стала казка С.Прокоф'єва „Петрик і Вовк”, у такому жанрі написана симфонічна казка М.Сильванського „Івасик-Телесик” з текстом П.Тичини.

Формуючий етап педагогічного експерименту проходив у 2-А класі загальноосвітньої школи №12 м.Слов'янська. Для експериментальної роботи з вдосконалення музично-естетичного виховання молодших школярів були відібрані твори професійних українських авторів В.С.Косенка, Ю.Г.Рожавської, М.С.Сильванського, М.Ковалюка, Є.Карпенка, написані спеціально для дитячої аудиторії.

У роботі з вдосконалення музично-естетичного виховання молодших школярів ми широко використовували твори В.Косенка, створені ним спеціально для дитячої аудиторії та об'єднані у фортепіанний цикл „24 дитячих п'єс”, які й до наших днів залишився одним з найпопулярніших в українській фортепіанній літературі для дітей. Відображений в музиці Косенка світ дитинства має силу художнього узагальнення, відбиті композитором дитячі радощі та засмучення, забави та спостереження рідної природи, зрозумілі кожній дитині.

В.Косенко дуже тонко відчуває особливості дитячого сприйняття і створює яскраві, виразні музичні образи. Конкретність образів підсилює чітка жанрова основа кожної п'єси (три „музичні кити” – пісня, танець, марш – визначають жанрову специфіку багатьох п'єс). Композитор найчастіше використовує прості музичні форми (тричастинну та куплетну).

Для слухання у другому класі ми рекомендуємо звернутися до двох творів із циклу „24 дитячих п'єси” – це „Українська народна пісня” та „Вальс”. Ці твори можна вивчати у 1-й чверті 2-го класу.

„Українська народна пісня” – це ліричний роздум, міркування, спогади. Художній образ реалізується засобами народнопісенної творчості: автор не використовує справжню українську мелодію, а створює власну тему у народному дусі. Про це свідчить, по-перше, епічний зачин пісні, нібито імпровізація кобзаря, що викликає асоціації з думами, тобто епічними жанрами української народної творчості.

„Вальс”. Перш ніж починати розгляд цієї п'єси з точки зору образно-емоційного та стильового аналізу, згадаємо історію виникнення та жанрові закономірності вальсу.

Вальс – це бальний танець, що з'явився у побуті Західної Європи у другій половині 18 століття, розвиваючись із народних танців – лендлерів Австрії, Чехії, Німеччини. Вальс виконується парами у плавному поступовому русі з характерним кружлянням. Вальсовий метр – тридольний. Розвиваючись як форма танцювальної музики, вальс поступово увійшов у музичну класику.

„Вальс” В.Косенка з циклу „24 дитячих п'єси” – це сумні меланхолічні спогади. Основний музичний образ виникає з двох тематичних елементів: перший – хвилеподібна мелодійна лінія оспівує тоніку та поступово сходє до 5 ступеня, що створює нестійкість та вимагає подальшого руху. Танцювальність виведена на другий план, оскільки сильна доля в басу, характерна для ритмо-формули вальсу, відсутня.

У другій чверті на уроках музики розглядається загальна тема „Про що говорить музика”. До якогось уроку доцільно ввести дві п'єси В.Косенка з циклу „24 дитячих п'єси”: „Не хочуть купити ведмедика”, „Купили ведмедика”.

Підводячи підсумки, слід відзначити значний внесок В.Косенка у дитячу музику, яка збагатилася новими темами та сюжетами, сучасними музично-стильовими прийомами. Дитячі твори В.Косенка, особливо його фортепіанний цикл „24 дитячих п'єси”, і зараз не втратили значення, ця музика залишається чудовим надбанням української дитячої фортепіанної літератури, що дає можливість залучати їх до музично-естетичного виховання молодших школярів.

Дитячі твори Ю.Рожавської можна використовувати на уроках музики у початкових класах. Ці твори дуже цікаві для дітей молодшого шкільного віку. Наприклад, у „Піснях-прислів'ях” виникають індивідуальні, гостро характерні портрети: хлопчисько, що з азартом майструє стілець („Майстер-молодець”), дівчинка-щебетуха, що не вміє тримати язик за зубами („Мої зубки випадають”), ледаря Матвійка („Матвійко”) та ін. У піснях композитор втілює і різноманітні фольклорні

джерела, і дитячий інтонаційний словник, майстерно використовує виразні можливості фортепіано. Головне для Рожавської – зробити пам'ятними прислів'я, у яких сконцентрований зміст кожної пісеньки.

„Пісні-загадки” та „Пісні-лічилки” призначені не тільки для слухання, а й для дитячого виконання. Такі невибагливі жанри, як загадки і лічилки, невід'ємна частина дитячого побуту, стають в піснях Ю.Рожавської цікавою формою музичного виховання.

Взагалі композитор у своїй дитячій музиці виконує завдання вихователя, який вчить спостерігати життя, бачити в ньому прекрасне і огидне, посміхатися над смішним та замислитися над серйозним.

П'єса Ю.Рожавської, до якої хотілося б привернути увагу дитячої аудиторії, має назву „В осіннім саду”. Це невелика пейзажна замальовка у простій три частинній формі. Основний художній образ п'єси – це образ осіннього саду, який розстається з літом і готується до зими, образ осінньої меланхолії та журби. Виразна мелодія з використанням монотонного повтору на одному звуці *legato* нібито говорить, що бурхлива пора вже скінчилася, настає спокій. Інтонації та ритмічний малюнок акомпанементу нагадують кружіння опалого листя, тобто можна відзначити використання елементів звукообразності. Заклучна частина п'єси „В осінньому саду” повторює першу, але з невеличкими видозміненнями.

Широко використовували твори М.Сильванського для вдосконалення музично-естетичного виховання молодших школярів на уроках музики у початкових класах. Творча спадщина композитора – це фортепіанні п'єси педагогічного та концертного плану, легкі пісеньки, дитячі балети та програмні симфонічні твори.

Усі твори М.Сильванського, створені для дітей, можна поділити на дві групи: музика для дитячого виконання та музика, яку виконують дорослі для дітей. До першої групи належать пісеньки для малюків, фортепіанні п'єси педагогічного репертуару, два фортепіанні концерти, балети „Незвичайний день”, „Хлопчиш-Кібальчиш”, маленький балет-інсценування „Весела казка”, „Концерт-фантазія” для фортепіано, камерного оркестру та дитячого хору. До другої групи – балет „Іван – добрий молодець”, три балетні сюїти, музичні казки та програмні фортепіанні твори.

Легкі фортепіанні п'єси М.Сильванського спрямовані на розвиток технічних та виразних прийомів гри. Їх характеризує емоційна виразність та рельєфність образів. У цьому відношенні показовим є цикл „24 п'єси для фортепіано”, який продовжує традиції В.Косенка („24 дитячих п'єси”). Мініатюри циклу розташовані по квінтовому колу тональностей, кожна з них має певне технічне завдання і образну тематику, втілену в назві. Зміст циклу можна визначити як сцени з життя піонерського табору. Тут і „Піонерський похід”, і „Запуск авіамоделі”, і картинки настроїв („Вечір”,

„В полі”), і танцювальні сценки („Полька”, „Комарики”, „Казачок” та ін.), і п’єси звукозображального характеру („Пташка й кішка”, „Метелики”).

Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок у даному напрямку. Музика для дітей займає суттєве місце у творчій спадщині композиторів серед так званих „серйозних” жанрів. Дитяча музика має специфічні риси: спрямованість на дитячу аудиторію; доступність, лаконізм висловлювання, простота музичної форми, яскрава образність; певні вимоги до засобів музичної виразності (наявність виразної мелодії, простої та доступної для запам’ятовування, рельєфного ритму, опора на конкретні жанрові ознаки, загальна яскравість музичної мови).

Література

1. Азархин А.В. Мировоззрение и эстетическое развитие личности / А.В. Азархин. – К.: Рад.школа, 1990. – 244 с.
2. Вишневський О. Сучасне українське виховання. Педагогічні нариси / О. Вишневський. – Львів, 1996. – С. 134-178.
3. Волкова Н.П. Педагогіка: [посібник для студентів вищих навчальних закладів] / Н.П. Волкова. – К.: Видавничий центр „Академія”, 2001. – 576 с.
4. Державна національна програма „Освіта” („Україна ХХІ століття”). – К.: Наука, 1994. – 20 с.
5. Левчук Л.Т. Естетика: [підручник] / Левчук Л.Т., Кучерюк Д.Ю., Панченко В.І.; за заг.ред. Л.Т. Левчук. – К.: Вища школа, 2000. – 399 с.
6. Миропольська Н. Естетична логосфера школи / Н. Миропольська // Мистецтво та освіта. – 1996. – № 2. – С. 7-11.
7. Шевченко Г.П. Естетичне виховання в школі / Г.П. Шевченко. – К.: Радянська школа, 1985. – 144 с.

СОЦІАЛЬНА ПЕДАГОГІКА

Лаута Н.

- асистент кафедри гуманітарних наук філії РВНЗ «Кримський гуманітарний університет» (м. Армянськ)

УДК 37:36

АНАЛІЗ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПЕДАГОГІВ ДО РОБОТИ У ШКОЛАХ-ІНТЕРНАТАХ САНАТОРНОГО ТИПУ

У статті проаналізовано готовність майбутніх соціальних педагогів до роботи у школах-інтернатах санаторного типу; розглянуто основні функціональні обов'язки соціального педагога в інтернатному закладі; виділено пріоритетні напрямки готовності майбутніх соціальних педагогів до професійної діяльності.

Ключові слова: соціальний педагог, школи-інтернати, функціональні обов'язки, професійна підготовка, напрямки підготовки.

Лаута Н.

- ассистент кафедры гуманитарных наук филиала РВУЗ «Крымский гуманитарный университет» (г.Армянск)

АНАЛИЗ ГОТОВНОСТИ БУДУЩИХ СОЦІАЛЬНИХ ПЕДАГОГОВ К РАБОТЕ В ШКОЛАХ-ИНТЕРНАТАХ САНАТОРНОГО ТИПА

В статье проанализирована готовность будущих социальных педагогов к работе в школах-интернатах санаторного типа; рассмотрены основные функциональные обязанности социального педагога в интернатном учреждении; выделены приоритетные направления готовности будущих социальных педагогов к профессиональной деятельности.

Ключевые слова: социальный педагог, школы-интернаты санаторного типа, функциональные обязанности, готовность.

Lauta N.

- the assistant of humanities department of the branch of "Crimean humanitarian university" (Yalta)

THE ANALYSIS OF READINESS OF INTENDING SOCIAL TEACHERS TO WORK AT BOARDING – SCHOOLS OF HEALTH RESORT KIND

In the article the problems of readiness of intending social teachers to work at boarding – schools of health resort kind are analyzed. It also views the main functional duties of social teachers in the boarding – establishments; the main directions to form readiness of intending social teachers are defined.

Key words: social teacher, boarding – schools of health resort kind, functional duties, readiness

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок з важливими науковими чи практичними завданнями. Становлення професії “соціальний педагог” відбувається в нашій країні на основі глибоких перетворень, що породили велику кількість соціальних, економічних, морально-психологічних та інших проблем, а тому вимагає розв'язання двох основних завдань:

- визначення сфери професійної діяльності соціальних педагогів;
- створення системи професійної підготовки фахівців для цієї сфери.

Проведений аналіз літературних джерел [2; 3; 4; 5] засвідчив, що у світовій практиці діяльність соціальних працівників і соціальних педагогів трактується у контексті п'яти параметрів: географічному, політичному, соціально-економічному, культурному і духовному.

Географічний контекст визначає межі здійснення соціальної роботи (держава, нація, регіон, агентство), політичний контекст передбачає врахування наявності в країні певного режиму, системи, що створює відповідні умови для здійснення соціальної політики і відповідної практичної соціальної роботи.

Соціально-економічні чинники зумовлюють наявність певного рівня життя, умов для праці, здобуття освіти, отримання соціального забезпечення і захисту, різноманітних соціальних послуг допомоги й підтримки тощо.

Культурний та духовний контексти вимагають поваги до віросповідань, культурних надбань окремих осіб, сімей, груп, спільнот, націй, а також урахування соціальних цінностей суспільства, філософсько-політичних поглядів, етики, ідеалів і цінностей людей, з якими співпрацюють соціальні працівники чи педагоги.

До традиційних видів і форм соціально-педагогічної роботи у багатьох країнах світу відноситься соціально-педагогічна робота з сім'єю, дітьми, підлітками і молоддю, робота у сфері психічного здоров'я, у закладах освіти та ін.

Новими сферами соціально-педагогічної діяльності є робота в школах-інтернатах санаторного типу.

В Україні існують різні види інтернатних закладів: санаторні школи-інтернати для дітей, які потребують тривалого лікування; школи-інтернати для обдарованих дітей, дітей-сиріт та позбавлених батьківського піклування, для розумового відсталих, з вадами слуху, зору, дітей з важкими порушеннями мови, дітей, які потребують корекції фізичного чи розумового розвитку; дитячі будинки для дітей-сиріт; заклади соціальної реабілітації для дітей, які потребують особливих умов виховання та ін. За таких умов необхідно цілеспрямовано готувати майбутніх соціальних педагогів до роботи у закладах певного інтернатного типу. У нашому

дослідженні ми акцент робимо на підготовці майбутніх соціальних педагогів до роботи у школах-інтернатах санаторного типу.

В Україні (за даними МОН України станом на 2008 рік) налічується 63 школи-інтерната санаторного типу (14219 учнів). В Автономній Республіці Крим - п'ять шкіл-інтернатів цього типу.

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. В історичному аспекті проблеми виникнення, становлення та розвитку інтернатних закладів висвітлювались у наукових дослідженнях А.Аблятипова, А.Бондаря, Б.Кобзаря, А.Макаренка, В.Сороки-Росинського, В.Покася. Розробці організаційно-педагогічних принципів діяльності окремих типів інтернатних установ присвятили свої праці Ю.Азаров, В.Вугрич, В.Галузинський, Я.Гнутель, Ю.Грицай, Б.Кобзар, Є.Пустовойтов, В.Слюсаренко, Л.Канішевська.

Різним аспектам діяльності навчально-виховного процесу в школі-інтернаті для дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківської опіки, присвячено дослідження І.Іванова, Л.Канішевської, Б.Кобзаря, Є.Пустовойтова, В.Слюсаренка, Н.Огренич, Л.Дробот, В.Семенюк, Т.Шатохіна, В.Яковенка.

Вітчизняна педагогічна наука збагачена рядом фундаментальних досліджень, в яких розглядаються різноманітні аспекти підготовки майбутніх соціальних педагогів (І. Бех, М. Галагузова, Н. Гарашкіна, Л. Коваль, Л. Міщик, І. Мигович, В. Поліщук, С. Харченко та ін.); фахівців із соціально-педагогічної роботи (В. Бочарова, Б. Вульфів, М. Гур'янова, І. Лавриненко, Л. Нагавкіна, В. Сидоров, О. Сорочинська та ін.).

Аналіз опублікованих психолого-педагогічних праць, інших літературних джерел та досліджень свідчить, що проблеми закладів інтернатного типу доволі широко відображені в численних дослідженнях. Проте підготовка майбутніх соціальних педагогів до роботи в школах-інтернатах санаторного типу висвітлена вкрай недостатньо.

Формулювання цілей статті (постановка завдання): проаналізувати готовність майбутніх соціальних педагогів до роботи в школах-інтернатах санаторного типу; розглянути основні функціональні обов'язки соціального педагога в інтернатному закладі; виділити пріоритетні напрями підготовки майбутніх соціальних педагогів.

Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів. Проблеми життя та виховання дітей в інтернатних закладах суттєво відрізняються від тих, що мають місце в масових школах. Це пов'язано з тим, що умови проживання, виховання та навчання дітей в інтернатних закладах зобов'язані гарантувати можливості різностороннього розвитку кожної дитини.

Реалізація цієї можливості потребує не тільки сприятливих матеріальних умов проживання, а й особливої організації навчально-виховного процесу з урахуванням психічних особливостей контингенту вихованців шкіл-інтернатів санаторного типу, які б поєднувались з проведенням цілеспрямованої лікувально-реабілітаційної роботи. Водночас питання виховання, навчання та розвитку дітей, що виховуються в закладах інтернатного типу, пред'являє специфічні вимоги до підготовки фахівців, що працюють з цією категорією дітей [1, с.116].

Практично всі вихованці дитячих будинків та шкіл-інтернатів санаторного типу пережили психічну травму, яка сама по собі може мати тяжкі первинні та вторинні наслідки для розвитку особистості. Зазвичай, ці діти часто знаходяться у стані соціальної депривації, глибокої соціально-педагогічної занедбаності, мають комплекс кинутої, нелюбимої, неповноцінної дитини. Умови суспільного виховання, імітація сімейного життя, відсутність природних взірців полоролевої поведінки, слабкість емоційно-особистісних зв'язків породжують соціальний інфантилізм, комунікативні проблеми у дітей [1, с. 12].

В цій ситуації дитячі будинки та школи-інтернати санаторного типу покликані виконувати не тільки навчально-виховні функції. Вони сприяють нормальній соціалізації особистості, її повноцінному розвитку, компенсують та виправляють недоліки розвитку, забезпечують правову та психологічну захищеність вихованців та випускників. Відповідно до цієї діяльності надзвичайно важливу роль відіграє соціальний педагог закладу школи-інтернату санаторного типу, котрий зобов'язаний глибоко розбиратися в психологічних особливостях дітей та підлітків. Система підготовки фахівців для соціально-педагогічної діяльності в інтернатних закладах – наймолодша в системі професійної освіти, що, природно, зумовило нечіткість в розумінні домінованих напрямів її розвитку, довільне трактування пріоритетних завдань і технологій підготовки відповідних фахівців.

Становлення соціального педагога як кваліфікованого фахівця – процес тривалий. Початком цього процесу можна вважати етап здобуття професійних знань, формування умінь і навичок під час навчання за обраною спеціальністю на кожному з рівнів (початковому, середньому, вищому, післядипломної освіти, а продовженням – усю подальшу професійну діяльність). Адже фахівець, який працює у системі “людина-людина”, зобов'язаний поглиблювати свої знання і вдосконалювати професійні якості протягом усього трудового життя, особливо якщо це стосується соціально незахищених дітей. Функції соціального педагога в специфічних умовах набувають більш цілеспрямованого характеру.

Р. Овчарова виділяє такі основні функціональні обов'язки соціального педагога в інтернатному закладі:

- формування гуманного ставлення до вихованців, охорона та захист прав, інтересів і здоров'я дітей у педагогічному колективі;
- створення психологічного комфорту та безпеки особистості дитини в побуті та дозвіллевій діяльності;
- вивчення особливостей особистості вихованців, їхньої соціальної ситуації розвитку, умов життєдіяльності;
- виявлення інтересів та потреб, проблем та труднощів дітей та підлітків, відхилень в соціальній поведінці та соціальній адаптації;
- соціально-педагогічна підтримка вихованців в процесі соціалізації;
- організація та координація різноманітних видів соціально ціннісної діяльності вихованців;
- соціально-педагогічна реабілітація дезадаптованих, соціально і педагогічно занедбаних дітей;
- посередництво між вихованцем та закладом, членами родини, соціальними інститутами;
- взаємодія з педагогами, психологом, опікунами, батьками та особами, які їх замінюють щодо надання допомоги вихованцям;
- сумісне зі співробітниками соціальних служб здійснення роботи з працевлаштування випускників, забезпечення їх житлом, матеріальною допомогою, пенсіями, пільгами [6, с. 162].

Досвід готовності майбутніх соціальних педагогів до роботи в школах-інтернатах санаторного типу свідчить про те, що в цілісній системі професійної підготовки практична підготовка виступає вагомим чинником разом з теоретичною. При цьому значна увага надається формуванню практичних умінь та навичок, професійній етиці, особистісному розвитку та росту майбутніх спеціалістів, які працюватимуть з соціально-незахищеними дітьми.

Під професійною готовністю майбутніх соціальних педагогів до роботи в школах-інтернатах санаторного типу ми розуміємо процес формування спеціаліста нового типу, який здатен швидко та адекватно реагувати на зміни, які відбуваються в суспільстві, компетентно розв'язувати соціально-педагогічні проблеми, що виникають у процесі виховання соціально-незахищених дітей, поєднувати навчально-виховний процес із лікувально-реабілітаційним. Тому до діяльності з такими дітьми та підлітками зобов'язані залучатися висококваліфіковані спеціалісти – педагоги, психологи, вихователі, соціальні педагоги, соціальні працівники, які отримали спеціальні знання та навички під час підготовки або перепідготовки у вищих навчальних закладах [7, с. 124].

Можемо вважати, що підготовка соціально-педагогічних кадрів до роботи в школах-інтернатах санаторного типу зобов'язана включати такі пріоритетні напрямки:

1. Опанування цільовими програмами медико-психологічного, соціально-реабілітаційного та соціально-педагогічного супроводу представниками підростаючого покоління, які схильні до впливу несприятливих умов соціалізації.

2. Формування практичних навичок щодо своєчасної психолого-педагогічної діагностики, корекції, реабілітації і профілактики віктимної поведінки вихованців інтернатних закладів [7, с. 58].

3. Отримання науково обґрунтованих теоретичних знань в галузі віктимології, зокрема спеціальних знань щодо соціально-психологічних чинників, видів та шляхів попередження віктимізації дітей та підлітків.

Реалізація вказаних завдань можлива за умови розробки та впровадження у навчально-виховний процес вищої школи програм курсів та спецкурсів, постійно діючих семінарів-практикумів, педагогічних студій, соціально-психологічних тренінгів, майстер-класів тощо, спрямованих на підвищення професійної компетентності фахівців та оволодіння ними практичними навичками, необхідними в роботі з вихованцями шкіл-інтернатів санаторного типу.

Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок у даному напрямку. Таким чином, аналіз готовності майбутніх соціальних педагогів до роботи в школах-інтернатах санаторного типу свідчить про те, що значна увага повинна приділятися формуванню практичних умінь та навичок, професійній етиці, особистісному розвитку та росту майбутніх спеціалістів, які будуть працювати з соціально-незахищеними дітьми шкіл-інтернатів санаторного типу.

Перспективи. Подальші дослідження в галузі підготовки майбутніх соціальних педагогів повинні бути спрямовані на організацію їхньої практичної підготовки з урахуванням специфіки діяльності шкіл-інтернатів санаторного типу.

Література

1. Аблятипов А. С. Об основах организации и содержания распорядка дня в школах-интернатах и детских домах: метод. реком. / Айдер Серверович Аблятипов. – Киев: РУНЦ «ДИНИТ», 1999. – 21 с.
2. Бочарова В. Г. Педагогика социальной работы / В.Г. Бочарова – М.: SVR – Аргус, 1994. – 208 с.
3. Капська А. Й. Актуальні проблеми соціально-педагогічної роботи (модульний курс дистанційного навчання) / А. Й. Капська, О. В. Безпалько, Ф. Х. Вайнола; Заг. ред. І. Звереві та Г. Лактіонової. – К.: Науковий світ, 2001. – 129 с.
4. Міщик Л. І. Соціальна педагогіка: досвід та перспективи. – Запоріжжя, 1999. – 248 с.
5. Овчарова Р.В. Справочная книга социального педагога / Р.В. Овчарова. – М.: ТЦ Сфера, 2004. – 480 с.
6. Панасенкова М.М. Концептуальные подходы к проблеме подготовки, переподготовки и повышения квалификации педагогических работников

учреждений интернатного типа / Панасенкова М.М. // Межвуз. сб. науч.-метод. трудов. – Саранск, 2005. – 204 с.

7. Педагогическая практика студентов: Учеб. пособ. / В. П. Гарантей, И. А. Карпюк, И. Н. Прокопьев и др.; Под ред. В. П. Гарантея. – Минск: Университетское, 1991. – 206 с.(95).

Рогач З.

УДК 37.013.42-053.2-058.51

СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНИЙ АНАЛІЗ ПРОБЛЕМИ СТАНОВИЩА БЕЗПРИТУЛЬНИХ «ДІТЕЙ ВУЛИЦІ» В СУЧАСНОМУ УКРАЇНСЬКОМУ СУСПІЛЬСТВІ ТА СПОСОБИ ЇЇ ВИРІШЕННЯ

У статті автор аналізує проблему становища безпритульних «дітей вулиці» в сучасному українському суспільстві, фактори які обумовлюють прогресуюче зростання масштабів даного явища і наголошує на заходах, щодо поліпшення життя безпритульних «дітей вулиці», враховуючи сучасні вимоги життя.

Ключові слова: педагогічна проблема, безпритульні діти, фактор.

Рогач З.

СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ПРОБЛЕМЫ ПОЛОЖЕНИЯ БЕСПРИЗОРНЫХ "ДЕТЕЙ УЛИЦЫ" В СОВРЕМЕННОМ УКРАИНСКОМ ОБЩЕСТВЕ И СПОСОБЫ ЕЕ РЕШЕНИЯ

В статье автор анализирует проблемы положения беспризорных "детей улицы" в современном украинском обществе, факторы, которые обуславливают прогрессирующий рост масштабов данного явления и предлагает необходимые меры для улучшения жизни беспризорных "детей улицы", учитывая современные требования жизни.

Ключевые слова: педагогическая проблема, беспризорные дети, фактор.

Rogach Z.

SOCIALLY-PEDAGOGICAL ANALYSIS OF PROBLEM WITH HOMELESS "CHILDREN OF THE STREET" IN MODERN UKRAINIAN SOCIETY AND METHODS OF ITS OVERCOMING

In the article the author analyzes the problem of homeless "children of the street" in modern Ukrainian society, factors which cause progressive growth of this phenomenon and proposes actions to be taken to improve life of homeless "children of street", taking into consideration modern requirements of life.

Key words: pedagogical problem, street children, a factor.

Постановка проблеми. Дитяча безпритульність – одна з найактуальніших і найболючіших проблем сучасного суспільства. Як

свідчить соціально-педагогічна практика, економічні та соціальні протиріччя, які торкнулися усіх верств населення, в першу чергу, позначились на його найменш захищеній категорії – дітях. На фоні різкого зниження життєвого рівня населення спостерігається катастрофічне збільшення кількості дітей, позбавлених піклування. Саме тому, постала необхідність виявлення та надання соціальної допомоги цим дітям, що дозволить їм повернутися (при можливості і доцільності) до рідної сім'ї, знайти інше постійне місце проживання (інтернат, опікунську чи прийомну сім'ю), розпочати повноцінне самостійне життя.

Аналіз актуальних досліджень. Вчені розглядають проблему безпритульності дітей у багатьох аспектах: починаючи з визначення цього поняття й думки населення про дітей даної категорії і закінчуючи пошуком основних способів допомоги, як дітям, так і родині. Українські соціологи (І.Пеша, Л.Волинець, Н.Комарова, В.Яковенко, О.Балакірева та ін.), а також російські (Є.Бресєва, І.Назарова, Ф.Шерегі, С.Воскобойникова, А.Нечаєва, Є.Рибинський та ін.) вивчають проблему становища безпритульних дітей як наслідок неблагополуччя в родині, розглядають соціальні наслідки позбавлення дітей батьківської опіки, а також аналізують взаємовідносини дітей і батьків, місце й роль родини в житті дитини.

Тому **метою статті** є аналіз сучасної ситуації з безпритульними «дітьми вулиці», виявлення найбільш вагомих факторів, які обумовлюють прогресуюче зростання масштабів даного явища і визначення заходів, які могли б цьому протидіяти.

Виклад основного матеріалу. На жаль, як не важко визнавати, повинні констатувати, що у сучасному суспільстві гостро постала проблема людяності і щирості, доброти і чуйності відсутність яких веде прямо до бродяжництва, і особливо дитячого. Що ж може бути страшніше для суспільства, аніж майбутнє покоління, значна частина якого гине і духовно і морально, живучи де прийдеться? Підвали, горища, рундуки на ринках, зовсім не житло, а особливо для малечі. Так, це страшне явище бачити, як на наших очах деградує цілий великий світ дитини. Напевне, при доброму, правильному вихованні з цієї дитини міг би вирости інтелігент, розумна і творча людина, а натомість її чекає майбутнє у злиднях і в боротьбі за виживання. Виходячи на вулицю і покидаючи рідний дім, вони навряд чи підозрюють, що там їх чекатиме гірша, безпорадна і трагічна ситуація. Тому, життя і здоров'я таких дітей перебуває під загрозою, а збільшення їх чисельності також становить загрозову ситуацію для суспільства, для майбутнього.

Діти на вулиці є свідченням серйозних проблем у суспільстві. Традиційно основними факторами появи даного явища вчені бачать в особливостях сімейного виховання, насамперед розбещений, аморальний стан батьків, відсутність нагляду та опіки за дітьми, у незадоволеній роботі

педагогів, у впливі «вулиці» і неформальних груп, у суб'єктивному відношенні дитини до себе, своєї поведінки та зовнішнього середовища[4].

Глобальною причиною дитячої безпритульності, на наш погляд, виступає кардинальне перетворення українського суспільства: його трансформація з тоталітарного в демократичне, з командно-адміністративного в ринкове. Як наслідок, основна маса індивідів зіткнулася із втратою ціннісних орієнтирів, знеціненням раніше важливих ресурсів: освіти, порядності, пошани до законів, — з необхідністю переорієнтації з колективістських норм на індивідуалістичні. У суспільстві виник описаний Е. Дюркгеймом стан аномії, який породжує сплеск різних видів девіантної поведінки, у тому числі безпритульності.

Загалом, виділяють ряд факторів, появи феномену вуличних дітей, які можна поділити на дві групи: *соціально-економічні умови появи «дітей вулиці»* (погіршення матеріального становища значної частини населення України; збільшення незайнятих дітей та підлітків; економічна експлуатація дорослими дитячої праці (залучення до жебракування, крадіжок, махінацій); послаблення відповідальності батьків за утримання і виховання дітей; загострення розбіжностей і конфліктів між батьками та дітьми; ослаблення роботи з організації дозвілля дітей за місцем їхнього проживання і навчання; негативні тенденції у засобах масової інформації, пропаганда насилля і легкого життя тощо); *відмежування дітей від сім'ї* (безробіття обох чи одного з батьків; відсутність постійного житла; асоціальний спосіб життя одного чи обох батьків; примус дітей дорослими членами родини до жебракування; злочинні дії батьків; різноманітні форми насилля, спрямовані на дітей; раннє або позашлюбне материнство; неповна родина; новостворені родини тощо).

Загальновідомим є твердження, що саме в дитинстві закладаються фундаментальні якості особистості, які забезпечують її психологічну стійкість, позитивні, моральні орієнтації, життєздатність, цілеспрямованість. Ці духовно-моральні основи не з'являються спонтанно, вони потребують позитивного соціального оточення, родинних зв'язків, позитивних прикладів і любові батьків.

Ми вважаємо, що досягти результатів у соціальній роботі з дітьми на вулиці не завжди легко, оскільки, як правило, вони проявляють надмірну замкнутість, настороженість, несприйняття багатьох доброзичливих форм поведінки щодо них. Робота з ними потребує неабиякого терпіння, такту і гнучкості, усвідомлення того, що результати будуть очевидні не відразу.

Зауважимо, що безпритульні та бездоглядні діти мають і ряд психосоматичних захворювань, затримку психічного та розумового розвитку, сімейну депривацію. Як правило, соціально-психологічний стан безпритульних та бездоглядних дітей можна охарактеризувати як кризовий, коли блокується цілеспрямована життєдіяльність в дискретний момент

розвитку особистості[3]. Це викликано сімейними конфліктами, асоціальним способом життя родин, іноді раптовою втратою близької людини.

Саме турбота про здоров'я суспільства, намагання вберегти наймолодших його громадян від багатьох ризиків, розв'язати їх ситуативні і системні проблеми виводить соціальних працівників на вулиці.

Вулична соціальна робота з дітьми покликана поліпшити їх соціальне становище і здоров'я. Передусім вона зосереджена на проблемах безпритульних і бездоглядних дітей, маючи на меті принести у їх життя те, чого вони найбільше потребують, спонукати їх до встановлення позитивних відносин із тими, хто може їм допомогти.

Вулична робота з безпритульними «дітьми вулиці» є першим кроком у системі реабілітаційної роботи, ланкою між дитиною і системою психологічної і педагогічної реабілітації. Соціальний працівник, постійно взаємодіючи з представниками інших закладів, поступово проводить дитину через різні етапи адаптації і залучає різні ресурси. Вуличну соціальну роботу слід спрямовувати на залучення дітей до соціально-педагогічного закладу, беручи до уваги те, що між вуличним життям, з одного боку, й перебуванням у родині, з іншого, повинні існувати перехідні, проміжні ланки, наприклад центри тимчасового перебування [2].

Варто відмітити, що існування протягом тривалого часу масових масштабів безпритульності неповнолітніх стає чинником, що негативно впливає і на етичний розвиток суспільства: люди звикають до голодних, обірваних дітей і підлітків, намагаються їх не помічати, знаходять способи виправдати свою бездіяльність або заспокоюють себе дрібними подаваннями. Тому, слід, невідкладно і терміново, впроваджувати у життя програми по забіганню виходу дітей на вулицю та повернення «дітей вулиці» у родини.

Вирішення проблеми дитячої безпритульності в Україні є головним обов'язком держави. *З цією метою необхідно:*

- забезпечити своєчасне виявлення, облік, соціальне інспектування та супровід сімей, які неспроможні або не бажають виконувати виховні функції стосовно дітей, надання комплексної допомоги сім'ям з дітьми, зокрема сприяти працевлаштуванню батьків, отриманню державної допомоги;

- погасити заборгованість соціальних виплат сім'ям з дітьми;

- сприяти налагодженню співпраці місцевих органів виконавчої влади та органів місцевого самоврядування щодо соціально-правового захисту безпритульних і бездоглядних «дітей вулиці», їх соціалізації, реабілітації та адаптації в суспільстві;

- спрямувати роботу органів опіки і піклування з урахуванням пріоритетності впровадження сімейних форм влаштування дітей;

- розробити і запровадити ефективні форми роботи з дітьми та їх

біологічними батьками з метою усунення причин дитячої безпритульності і бездоглядності;

- реалізувати право дітей на сімейне виховання, насамперед біологічними батьками або в прийомній сім'ї, дитячому будинку сімейного типу;

- поліпшити фінансове та матеріально-технічне забезпечення закладів для дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування, а також дитячих будинків сімейного типу, прийомних сімей, притулків, центрів соціально-психологічної реабілітації дітей;

- забезпечити кваліфікованими кадрами заклади для дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування, а також дитячі будинки сімейного типу, притулки, центри соціально-психологічної реабілітації дітей;

- провести наукові дослідження та моніторинг дитячої праці в Україні з метою відпрацювання нормативно-правової бази використання та охорони дитячої праці;

- забезпечити здобуття повної загальної середньої освіти дітьми, які не навчалися тривалий час або не навчалися взагалі, на базі вечірніх (змінних) шкіл і професійно-технічних навчальних закладів;

- сприяти висвітленню в програмах телебачення питань про подолання дитячої безпритульності і бездоглядності, привернення уваги населення до цієї соціальної проблеми, а також якнайширшого залучення громадськості до її розв'язання;

- здійснювати контроль за дотриманням культурно-розважальними закладами, ігровими залами, комп'ютерними клубами нормативно-правових актів щодо порядку відвідування їх дітьми, заборони продажу алкогольних напоїв, тютюнових виробів, розповсюдження наркотиків, пропаганди проституції, насилля, жорстокості;

- сприяти і підтримувати діяльність Всеукраїнської дитячої лінії "Телефон довіри" тощо.

Ми переконані, що зусилля по повертанню дітей в нормальний стан дозволяють вирішити багато проблем. Для цього необхідна, в першу чергу, скоординована політика держави, основним завданням якої є сприяння розвитку молодого покоління, задоволення його потреб та інтересів, а також небайдужість наших співгромадян та готовність допомогти цій вразливій категорії населення.

Висновок. Таким чином, кардинальне перетворення українського суспільства: його трансформація з тоталітарного в демократичне, з командно-адміністративного в ринкове обумовило прогресуюче зростання масштабів явища дитячої безпритульності. Тому вирішення проблеми дитячої безпритульності в Україні є одним із головних обов'язків держави, основними напрямками правової політики якої мають стати подальше

реформування системи нормативно-правового забезпечення захисту цієї категорії суспільства та значне підвищення рівня правової освіти і правового виховання дітей і молоді, що стане запорукою позитивних зрушень у цій сфері в найближчому майбутньому. Тільки реальні дії щодо поліпшення життя безпритульних «дітей вулиці», включення їх у процес особистісного становлення, саморозвитку, самореалізації, самотворення забезпечуватимуть помітні зміни у їх ставленні до соціуму, вселятимуть їм оптимістичне бачення світу і себе в ньому.

Література

1. Діти вулиці. Інформаційний покажчик. /Л. Пескіна - Київ: Інформаційний центр "Бібліотека ім. М. Костомарова", 2005р.
2. Притулки для неповнолітніх: статус та особливості роботи / матеріали на допомогу працівникам притулків для неповнолітніх. – Київ: НФС „Студцентр”, 1998. – 152 с.
3. Овчарова Р.В. Справочная книга социального педагога. – М.: Сфера, 2001. – 480с.
4. Овчарова Р.В. Социально-педагогическая запущенность в детском возрасте.- М. Педагогика,1995.

Ступак О.

– здобувач кафедри педагогіки Слов'янського державного педагогічного університету

УДК 378.115.59:316.61

РОЛЬ СТУДЕНТСЬКОГО САМОВРЯДУВАННЯ В ПРОЦЕСІ СОЦІАЛІЗАЦІЇ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ

У статті обґрунтовано провідну ролі студентського самоврядування в процесі соціалізації студентства. Автор доводить необхідність залучення студентів до роботи органів студентського самоврядування для покращення процесів соціалізації студентської молоді.

Ключові слова: соціалізація, студентство, студентське самоврядування.

Ступак О.

– соискатель кафедры педагогики Славянского государственного педагогического университета

РОЛЬ СТУДЕНЧЕСКОГО САМОУПРАВЛЕНИЯ В ПРОЦЕССЕ СОЦИАЛИЗАЦИИ СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЕЖИ

Содержание статьи обосновывает ведущую роль студенческого самоуправления в процессе социализации студенчества. Автор доказывает необходимость привлечения студентов к работе органов студенческого самоуправления для улучшения процессов социализации студенческой молодежи.

Ключевые слова: социализация, студенчество, студенческое самоуправление.

Stupak O.

– applicant of the department of Pedagogics of Slavyansk State Pedagogical University

ROLE OF STUDENT SELF-GOVERNMENT IN THE PROCESS OF SOCIALIZATION OF STUDENT YOUNG PEOPLE

The given article shows the role of student self-government in the process of socialization of student. The author depicts necessity of bringing the students to the branch of student self-government for getting success in the processes of socialization of students.

Keywords: socialization, student, student self-government.

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок з важливим науковими чи практичними завданнями. На сьогодні проблемі соціалізації молоді приділяється велика увага, оскільки молодь є найбільш незахищеним прошарком суспільства, найбільш чуттєво реагує на зміни в суспільстві. До того ж, у процесі становлення особистості соціалізація грає ключову роль. Постійне перебування у соціальному середовищі вимагає від людини дотримання певних соціальних норм і правил поведінки. Стає необхідним постійно направляти процеси соціалізації у правильне русло. Невід'ємними факторами у цьому виступають родина, школа та вищий навчальний заклад. Оскільки саме навчально-виховний процес вузу забезпечує можливості інтелектуального, морального, духовного, естетичного і фізичного розвитку студентської молоді, що сприяє формуванню знаючої, вмілої та вихованої особистості. Все це є необхідними складовими сучасної соціалізації молоді.

В рамках лише навчального процесу це не можливо, тому все більшого значення набувають дослідження способів покращення соціалізації студентської молоді у позанавчальній діяльності. Одним із таких способів можна вважати залучення студентів до системи управління навчальним закладом. Головним способом такого управління є студентське самоврядування, але ролі студентського самоврядування, як механізму соціалізації, приділяється досить незначна увага. Це зумовлено неможливістю представлення, що студенти можуть бути самі суб'єктами створення соціально-педагогічних умов соціалізації.

Отже, необхідність у соціалізації студентської молоді і недостатнє дослідження впливу студентського самоврядування на процеси соціалізації зумовило вибір теми статті.

Метою даної стаття є обґрунтування провідної ролі студентського самоврядування в процесі соціалізації студентства.

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. Для більш глибоко та змістовного вивчення процесів соціалізації студентської молоді визначимо основні теоретичні питання та означення соціалізації.

В широкому розумінні поняття «соціалізація» (лат. – *socialis*) означає розвиток людини як соціальної істоти, становлення її як особистості. Аналіз літератури показав, що дослідження проблеми соціалізації має більш як столітню історію існування і носить міждисциплінарний характер, оскільки досліджується спеціалістами різних наук – філософами, соціологами, педагогами і психологами. Найбільший внесок у формування теоретичних основ різноманітних соціалізаційних теорій зробили М.Бугле, Г. Гітінгс, Е. Дюркгейм, Г. Лебон, Т. Парсонс та ін. На розроблених ними загальнотеоретичних підходах наприкінці ХХ ст. сформувались три напрями досліджень проблем соціалізації особистості: соціально-філософський, соціально-психологічний, соціально-педагогічний [4, с. 5].

Соціально-філософський напрямок соціалізації приділяє велику увагу розробці і дослідженню моделей соціалізації, впливу соціальних інститутів на становлення особистості та взаємозв'язки, аналізу людської поведінки і свідомості як результат соціалізації. Результати досліджень представлені в роботах Ф. Власенка, О. Конта, М. Міда, Г. Спенсера та ін.

Соціально-психологічний напрямок соціалізації досліджує проблеми становлення особистості, механізми, засоби та фактори соціалізації. Його дослідженням займаються Г. Андрєєва, О. Белічева, Я. Коломінський, С.Леонтьєв, М. Лукашевич, В. Москаленко, А. Петровський, С. Раззуваєв та ін.

Соціально-педагогічний напрямок соціалізації досліджує закони організації навчально-виховного процесу, умови, зміст, форми, методи та функції соціалізації. Цей напрямок представлений в роботах В. Алфімова, А. Аніщенко, О. Белінської, А. Капської, В. Латвиновича, О. Мудрика, С.Савченка, О. Севаст'янової, Л. Столярчука, Т. Стефаненка, Н. Чернухи та ін.

Визначення поняття «соціалізації» дослідники тлумачать по-різному. Деякі визначають його як процес входження індивіда в соціальне середовище, пристосування до нього, освоєння певних ролей і функцій (Б.Д. Паригін). Інші дослідники вважають процесом соціалізації засвоєння індивідом соціального досвіду, в ході якого утворюється конкретна особистість (І.С. Кон) [1, с. 189 – 190].

Найбільш поширеною дефініцією соціалізації у вітчизняній соціальній психології є визначення Г.Андрєєвої, яка бачить соціалізацію як двосторонній процес, який включає в себе, з одного боку, засвоєння індивідом соціального досвіду шляхом входження в соціальне середовище, а з іншого – активне відтворення системи соціальних зв'язків індивідом за

рахунок його активної діяльності, активного включення в соціальне середовище [1, с. 190].

Однією з фаз соціалізації більшість вчених розглядають студентські роки. Студентство є не лише пасивним об'єктом соціалізації з боку суспільних інститутів, а й активним суб'єктом, для якого характерне прагнення до саморозвитку, становлення професійного самоствердження.

З одного боку, студентські роки для молоді є першим етапом становлення незалежності, відповідальності, самостійності, що є необхідним елементом соціалізації, а з іншого у процесі навчання людина засвоює соціальний досвід у формі знань, розвиває свої задатки і здібності, формує інтереси та нахили. Тут закладаються основи світосприйняття молоді людини, розвиваються її здібності, навички суспільної діяльності. Знання є провідною формою діяльності суб'єкта, його соціалізації. Все це зумовлює формування спрямованості індивіда на активну соціальну діяльність, ініціативу й творчість [3, с. 383].

Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів. Мета соціально-педагогічної діяльності полягає у створенні оптимальних умов соціалізації молоді. Формування особистості, її розвиток у соціумі може бути успішним лише тоді, коли будуть враховані всі зовнішні та внутрішні фактори, які на неї впливають, їх складні взаємозв'язки. Перш за все це спосіб життя особистості, який може сприяти її розвитку чи протидіяти йому [6, с. 149].

Вищий навчальний заклад як інститут соціалізації повинен створювати її особистості студентської громади.

С. Савченко однією з соціально-педагогічних умов соціалізації вважає педагогічне забезпечення соціалізації, оптимальною формою якого є педагогічна підтримка процесу соціалізації, яка ґрунтується на сучасних педагогічних технологіях [2, с. 12].

А. Аніщенко окрім підвищення професійної компетентності соціальних педагогів через проєктивну діяльність виділяє таку педагогічну умову соціалізації молоді як соціальні ініціативи у територіальній громаді: волонтерська діяльність, участь у діяльності органів самоорганізації населення (асоціація шкільного самоврядування) [5, с. 14 – 15].

На сьогодні все поширенішою формою позаначальної діяльності студентів стає студентське самоврядування. Науковці досліджують питання впливу студентського самоврядування на формування лідерських якостей (Л. Шигапова), гуманістичної спрямованості студентів (Л. Варламова), на якість професійної підготовки спеціалістів (А. Давидова), формування основ управлінської культури студентської молоді (І. Аносов, В. Приходько, М. Приходько та ін.).

Органи студентського самоврядування на сьогодні функціонують майже у кожному вищому навчальному закладі країни. Спектр їхньої діяльності поширюється не лише на організацію культурно-оздоровчого дозвілля та вирішення поточних студентських питань, а й на поселення у гуртожитках, відрахування, призначення соціальних стипендій. Нарешті значимість ефективної діяльності органів студентського самоврядування (осс) правомірно визнала Верховна рада України, підписавши зміни до Закону України «Про вищу освіти» від 19.01.2010 р. Тим самим, надаючи офіційне право осс бути присутніми на засіданнях Вчених рад факультетів та Вченій раді вчз, вирішуючи наявні проблеми студентства, також осс отримуватимуть фінансування 0,5% від спеціального фонду вузу. У деяких крупних вищих навчальних закладах України така практика вже існувала, але для більшості це зумовило розширення спектру можливостей діяльності осс, підкріпивши нормативно-правовими документами.

Не дивлячись на те, що не зовсім зрозуміла технологія впровадження змін до Закону України «Про вищу освіти» та внесення доповнень та змін до Положень про студентське самоврядування та Статутів вузів, адміністрація вищів визнає необхідність залучення органів студентського самоврядування до управління навчально-виховним процесом.

Г. Андреева виокремлює три сфери, в яких розгортається весь зміст процесу соціалізації особистості: діяльність, спілкування і самосвідомість.

Під час будь-якої діяльності, соціальних відносин, засвоєння норм поведінки формується орієнтація в існуючій системі соціальних ролей. Формування особистості стає можливим під час спілкування, важлива роль надається збільшенню контактів з людьми, розширенню кола знайомств. У процесі спілкування розвивається і сфера самосвідомості, оскільки завдяки спілкуванню індивід починає правильно сприймати себе й інших, що сприяє становленню в людині образу «Я», формуванню певних структур індивідуальної свідомості [1, с. 194 – 195].

Проаналізуємо сфери, в яких розгортається весь зміст процесу соціалізації особистості, виокремивши в них роль участі студентів в діяльності студентського самоврядування.

Якщо розглядати діяльність студентів, то вона не закінчується лише відвідуванням лекцій та семінарських занять, виконанням домашніх завдань, науковою діяльністю, а й поширюється у позанавчальний час. У цей час соціальна активність студентів має бути спрямована та організована.

Студент сам вирішує чим займатися після закінчення академічних занять: чи то лише відпочивати з друзями, відвідувати розважальні заклади, чи то сидіти вдома, читаючи книжки. Соціально-активні студенти у такому виборі поєднують відпочинок з організацією культурно-розважальних заходів, намагаються поліпшити умови студентського життя, приймають участь у заходах і тренінгах для розвитку лідерських

якостей, цікавляться новинами в освіті та науці. Така діяльність не тільки орієнтує в системі існуючих соціальних ролей, а й розвиває самостійність, індивідуальність, здібності планування свого часу, соціальну активність.

Спілкування, як необхідний елемент формування особистості залежить від кількості та кола знайомих. Студенти, які після занять представлені самі собі частіше потрапляють під негативний вплив. Велика спокуса, яка оточує молодь скрізь (телебачення, реклама) може мати пагубний вплив на формування особистості. Педагогічний колектив не завжди може проконтролювати діяльність та коло знайомих студентів. Але якщо студенти у позанавчальній діяльності збираються разом для обговорення проблем студентства, покращення умов проживання у гуртожитках, спілкуються на теми формування здорового способу життя, організовують та приймають участь у заходах та акціях щодо святкування календарних та інших заходів, то коло знайомств студентів поширюється серед однодумців, однолітків, збільшуються контакти з цікавими людьми. Тим самим, зменшується ризик потрапляння студентів під негативний вплив. Також, під час спілкування розвивається комунікативні, організаторські здібності та компетентність у соціальних відносинах з людьми, що необхідно сьогодні кожному фахівцю.

Під час становлення особистості, розвитку самосвідомості як однієї з сфер, в якій розгортається зміст процесу соціалізації важливу роль відіграє не тільки спілкування, а й формування особистісних якостей студентської молоді, таких як: самооцінка, емоційність, сила волі, саморегуляція, активність, самостійність.

Одними з концептуальних завдань органів студентського самоврядування є максимальне використання творчого та інтелектуального потенціалу кожного студента, самоактуалізація особистості майбутнього фахівця, формування навичок самоорганізації та самоуправління студентів. Спектр їхньої діяльності поширюється на відстоювання прав та інтересів студентства, організацію дозвілля студентів, культурно-масових, оздоровчих та спортивних заходів, створення сприятливих умов для навчання і проживання, залучення до наукової діяльності та ін. Під час діяльності члени студентського самоврядування розвивають свої лідерські та управлінські якості, формуються відповідальність та самостійність. Працюючи у творчому колективі кожен студент намагається оцінити не тільки роботу інших, а й свою. Отже, для формування якостей необхідних для становлення особистості необхідно залучити студентів до роботи органів студентського самоврядування.

Таким чином, студентське самоврядування у своїй діяльності охоплює усі сфери, в яких розгортається зміст процесу соціалізації особистості (діяльність, спілкування і самосвідомість) та створює необхідні умови процесу соціалізації студентської молоді.

Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок у даному напрямку. Соціалізація особистості є невід'ємною

складовою формування і становлення особистості. Постійне перебування у соціальному середовищі вимагає від людини дотримання певних соціальних норм і правил поведінки.

Навчальний заклад є одним із головних інститутів соціалізації, створення належних умов в якому сприяє процесу соціалізації. До таких умов можна віднести не тільки педагогічне забезпечення процесу соціалізації студентської молоді, а й залучення студентів до управління вищим навчальним закладом. Одним з головних факторів такого залучення є студентське самоврядування у вузі, яке виступає як провідна умова успішної соціалізації студентства. Оскільки участь у роботі органів студентського самоврядування є не лише практичною школою застосування теоретичних вмій і навичок, здобутих під час навчальної діяльності, вагомим фактором у формування управлінських та розвитку лідерських якостей, а й основним механізмом залучення студентів до усіх сфер та видів соціалізації.

Лише активно функціонуючий орган студентського самоврядування може залучити велику кількість студентів до організації і забезпечення сприятливих умов соціалізації. Це можуть бути не лише спільні проекти, акції, заходи, дебатні турніри, конференції, семінари, тренінги спрямовані на культурний, екологічний, гуманістичний, політичний, моральний розвиток особистості, а й заходи, що направлені на поліпшення умов навчання у вузі.

Спектр впливу органів студентського самоврядування охоплює усі сфери, в яких розгортається процеси соціалізації: діяльність, спілкування, самосвідомість. До того ж, ось вже довели, що можуть приймати участь у вирішенні питань, пов'язаних з навчально-виховним процесом та створювати необхідні умови соціалізації студентів, отже можуть і повинні впливати на процеси соціалізації студентської молоді.

Література

1. Москаленко В.В. Соціальна психологія: Підручник / Валентина Володимирівна Москаленко. – Київ: Центр навчальної літератури, 2005. – 624 с.
2. Савченко С.В. Науково-теоретичні засади соціалізації студентської молоді в позанавчальній діяльності в умовах регіонального освітнього простору: Автореферат дис. ... докт. пед. наук: 13.00.05 / Луганський нац. пед. ун-т ім. Т. Шевченка. – Л., 2004. – 42 с.
3. Лукашевич М.П. Соціологія. Загальний курс: Підручник / М.П.Лукашевич, М.В. Туленков. – К.: Каравела, 2004. – 456 с.
4. Севаст'янова О.А. Соціально-педагогічні умови соціалізації студентської молоді у виховному процесі вищого навчального закладу: Автореферат дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04, 2007.
5. Аніщенко А.П. Педагогічні умови соціалізації старшокласників у територіальній громаді: Автореферат дис. ... канд. пед. наук: 13.00.05 / Луганський нац. пед. ун-т ім. Т.Шевченка. – Л., 2010.
6. Капська А.Й. Соціальна педагогіка: Підручник / Алла Йосипівна Капська – Київ: Центр навчальної літератури, 2003 – 256 с.

ПСИХОЛОГІЯ**Панасенко Е.**

– кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки Слов'янського державного педагогічного університету

Гордяк В.

– магістрантка 5 курсу фізико-математичного факультету Слов'янського державного педагогічного університету

УДК 373.015.3**РОЗВИТОК ПІЗНАВАЛЬНИХ ІНТЕРЕСІВ УЧНІВ ЯК ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА**

У статті досліджується проблема розвитку пізнавальних інтересів учнів. Наголошено на важливість розвитку пізнавальних інтересів учнів у процесі навчання. Розкрито різні підходи до визначення поняття «пізнавальний інтерес» в психолого-педагогічній літературі. Підкреслено складну психологічну структуру та природу інтересу. Зазначено, що в основі пізнавального інтересу лежать складні психологічні процеси. Автори проаналізували три модифікації пізнавального інтересу. Визначено основні сторони пізнавальних інтересів учнів.

Ключові слова: інтерес, пізнавальний інтерес, процес навчання, особистість учня, розумова праця, самостійність у навчанні.

Панасенко Э.

– кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики Славянского государственного педагогического университета

Гордяк В.

– магистрантка 5 курса физико-математического факультета Славянского государственного педагогического университета

РАЗВИТИЕ ПОЗНАВАТЕЛЬНЫХ ИНТЕРЕСОВ УЧЕНИКОВ КАК ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА

В статье исследуется проблема развития познавательных интересов учеников. Акцентируется важность развития познавательных интересов учеников в процессе обучения. Раскрыты разные подходы к определению понятия «познавательный интерес» в психолого-педагогической литературе. Отмечена сложность психологической структуры и природы интереса. Авторы проанализировали три модификации познавательного интереса. Определили основные стороны познавательных интересов учеников.

Ключевые слова: *интерес, познавательный интерес, процесс обучения, личность ученика, умственный труд, самостоятельность в обучении.*

Panasenko E.

– *Cand. Sc. (Education), an Associate Professor of the department of Pedagogics*

Gordyak V.

– *Master of physico-mathematical faculty of the 5th course, Slavyansk State Pedagogical University*

DEVELOPMENT OF COGNITIVE INTERESTS OF STUDENTS AS A PSYCHOLOGICAL-PEDAGOGICAL PROBLEM

The problem of development of cognitive interests of students is probed in the article. Importance of development of cognitive interest of students in the process of teaching is accented. The different ways to determination of concept „Cognitive interest” in psychological-pedagogical literature is exposed. Complication of psychological structure and nature of interest is marked. Authors analysed three modifications of cognitive interest. The basic sides of cognitive interests of students were defined.

Keywords: *interest, cognitive interest, teaching process, personality of student, mental work, independence in teaching.*

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок з важливим науковими чи практичними завданнями. В умовах модернізації системи освіти України стратегічним завданням, як зазначається в Державній національній програмі «Освіта (Україна ХХІ століття)», є «відродження і розбудова національної системи освіти як найважливішої ланки виховання свідомих громадян української держави, формування освіченої, творчої особистості» [3]. Сучасні умови діяльності школи висувають підвищені вимоги до організації розумової праці школярів. Особливе значення надається проблемі розвитку в учнів пізнавальних інтересів. Розв'язуючи її, педагогічні колективи шкіл України покликані добиватися, щоб кожний урок сприяв становленню пізнавального інтересу дітей, набуттю ними навичок самостійного поновлення знань.

Аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми і на які спирається автор, виділення невирішених раніше частин загальної проблеми, котрим присвячується означена стаття. Проблемі розвитку пізнавального інтересу присвячені праці ряду педагогів і психологів – Б.Ананьєва, В.Бондаревського, В.Буряка, Л.Божович, О.Леонтьєв, І.Лернер, А.Маркова, Н.Морозова, С.Рубінштейн, Л.Фрідман та інших. А.Алексюк, Ю.Бабанський, О.Дусавицький, М.Скаткін, Г.Щукіна розглядають пізнавальний інтерес як один з провідних мотивів навчальної діяльності.

Розгляду проблеми розвитку пізнавального інтересу в учнів початкових класів присвятили монографії вчені-педагоги Н.Бібік, С.Гончаренко, М.Добринін, Б.Друзь, О.Савченко та інші.

Формулювання цілей статті (постановка завдання). Метою статті є вивчення та аналіз розвитку пізнавальних інтересів учнів як психолого-педагогічної проблеми.

Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів. У понятійному складі сучасної теорії навчання утвердився феномен пізнавального інтересу. Саме в ньому можна побачити особливості сучасного стану дидактики, напрями її провідних ідей, розвиток внутрішнього складу її категорій і понять. Розвиток пізнавального інтересу – це внутрішньо необхідний рух живої системи в її організації та функціонуванні, це якісні зміни в цілому, перехід від нижчих структур пізнання до вищих.

Аналіз психолого-педагогічної літератури показав існування різних підходів у визначенні поняття інтересу. Так, наприклад, психолог С.Рубінштейн під пізнавальним інтересом розуміє будь-яку форму спрямованості особистості, Г.Щукіна – вибіркочу спрямованість людини, стосовно галузі пізнання, Л.Божович – потребу людини.

У психологічному словнику інтерес віднесено до форм прояву пізнавальної потреби, яка забезпечує спрямованість особистості на усвідомлення цілей діяльності, чим сприяє орієнтуванню, ознайомленню з новими фактами, більш повному і глибокому їх відображенню. Суб'єктивно ж інтерес проявляється в емоційному тоні процесу пізнання, в увазі до об'єкту інтересу. Інтерес має і складну психологічну структуру. В психології він визначається як емоційно забарвлене ставлення до предметів, явищ, подій навколишньої дійсності, а також як спрямованість людини на певний об'єкт чи певну діяльність викликану позитивним, зацікавленим ставленням до чогось, когось [8, с.73].

У психологічних визначеннях інтерес розглядається як:

- вибірна спрямованість уваги людини;
- активне пізнавальне, емоційно-пізнавальне ставлення людини до світу;
- специфічне ставлення особистості до об'єкта, що викликане свідомістю його життєвого значення й емоційною привабливістю;
- структура, що складається з потреб.

На думку відомих психологів Т.Єгорова, П.Рудіна, О.Ковальова, головною ознакою пізнавального інтересу може бути тільки стійке позитивне емоційне ставлення особистості до певного об'єкта. Вчені вказують на емоції як на рушійну силу, що може активізувати або гальмувати процес пізнання, впливаючи на працездатність людини.

Основні характеристики пізнавального інтересу було досліджено О.Ковальовим. Учений простежує взаємозв'язок між виникненням інтересу та існуючими потребами особистості. Вказуючи при цьому на те, що потреба може стати основою для формування інтересу, більше того, сам інтерес може перетворитися на потребу. Потреби, вважає дослідник, є особливим психічним станом суб'єкта, які можуть бути охарактеризовані як суперечність між внутрішнім станом і зовнішніми умовами існування людини. Вони спонукають особистість до різних форм діяльності. Потреби й інтереси взаємопов'язані між собою, але вони не тотожні. Потреби стимулюють виникнення мотивів та інтересу. Щодо пізнавальних потреб, то вони є певним сигналом про незадоволеність особистості наявним рівнем знань, прагненням до глибшого, розгорнутого вивчення навчального матеріалу [4, с. 141].

Видатний психолог Л.Божович визначила пізнавальний інтерес як «потребу в знаннях, орієнтацію людини в дійсності» [1, с. 12]. Вона вказувала, що інтерес – це орієнтаційно-дослідницька діяльність.

Відома вчена Н.Морозова стверджує, що «пізнавальним інтересом називається таке прагнення до знань і до самостійної творчої роботи, яке поєднується з радістю пізнання і прагненням людини якомога більше дізнатися нового, зрозуміти, з'ясувати, засвоїти» [6, с. 15]. Так, саме поява позитивних емоцій сприяє виникненню у школярів потреби в знаннях. Досліджуючи пізнавальний інтерес, Н.Морозова вказує на те, що він має динамічний характер і визначається як емоційне відношення до відповідного виду діяльності. З плином життя він зазнає істотних змін.

У педагогічній науці поняття «інтерес» визначається так: «інтерес – пізнавальна спрямованість людини на предмети і явища дійсності, пов'язана з позитивними емоційними переживаннями». У побутовій мові слово «інтерес» має ширше значення – виступає як визначення будь-якої спрямованості на важливий для людини предмет чи вид діяльності. Інтереси людей мають різний зміст, об'єкт, глибину і стійкість. Інтерес відіграє важливу роль у здійсненні будь-якої діяльності. Особливо значне місце належить йому в засвоєнні знань. Інтерес у навчанні – «активне пізнавальне ставлення учнів до навчання і праці, його виховання і методичне використання» [7, с. 445-446].

В «Українському педагогічному словнику» С.Гончаренка також встановлено значення поняття «інтерес». Видатний науковець виокремлює інтерес у психології і педагогіці як форму прояву пізнавальної потреби. Він визначає інтерес у навчанні, як «...активне пізнавальне ставлення учнів до навчання і праці, його виховання й методичне використання. Інтерес є одним із найістотніших стимулів набуття знань. При наявності інтересу знання засвоюються ґрунтовно, міцно. Тому завдання навчання полягає у

формуванні в дитини, в міру її розвитку, все ширшого кола стійких позитивних інтересів» [2, с.148].

Сучасні науковці по-різному підходять до висвітлення сутності інтересу, його психологічної природи. Однак спільним у більшості вчених є погляд на пізнавальний інтерес як суб'єктивне прагнення особистості до пізнання предметів і явищ навколишньої дійсності. Він пов'язаний з особливими емоційними проявами та різними аспектами особистого розвитку.

Варто відзначити, що такі поняття як «інтерес» і «пізнавальний інтерес» мають різні об'єми. Так, Г.Щукіна, вивчаючи проблеми пізнавального інтересу в педагогіці підкреслює особливе значення інтересу в шкільному віці. Дослідниця пише: «...інтерес виступає як: вибіркова спрямованість людини на об'єкти і явища навколишньої дійсності; тенденція, намагання, потреба людини займатися саме даною областю явищ, даною діяльністю, що приносить задоволення; потужний збудник активності людини, під впливом якого психічні процеси перебігають інтенсивно, а діяльність стає привабливою і продуктивною; особливе, вибіркоче, наповнене активними задумками, сильними емоціями, вольовими прагненнями відношення особистості до навколишнього світу, до його об'єктів, явищ, процесів» [10, с.13].

На багатоаспектність і різнобічність пізнавального інтересу вказує у своїй монографії Г.І. Щукіна. Вона визначає три основних його модифікації:

1. Пізнавальний інтерес як засіб навчання. Г.І. Щукіна звертає увагу на те, що в цій модифікації інтерес часто виступає в педагогічній практиці «...як зовнішній стимул, як засіб активізації пізнавальної діяльності учнів, ефективний інструмент вчителя, що робить процес навчання привабливим, повертає мимовільну увагу учнів, змушує активізувати їх мислення, хвилюватися і переживати, захоплено працювати над поставленою навчальною задачею».

2. Пізнавальний інтерес як мотив діяльності учіння. Звертається увага на те, що «пізнавальні інтереси, як сильний мотив учіння, черпаючи із зовнішнього світу будівельний матеріал, генералізуються у подібних ситуаціях і стають могутнім утворенням самої особистості».

3. Пізнавальний інтерес як стійка якість особистості. В цій модифікації автор вказує на «...закріплення постійно функціонуючого у діяльності учня пізнавального інтересу у взаємозв'язку з мотивами і стійкими способами поведінки. Пізнавальний інтерес, насамкінець стає стійкою рисою людини, його особистості. Як риса особистості, пізнавальний інтерес проявляє себе у будь-якій обстановці, в будь-яких умовах» [11].

Відома вітчизняна вчена В.Лозова зазначає, що пізнавальний інтерес є «своєрідною формою виявлення активності, причому активність одночасно впливає і на формування інтересів, потреб, мотивів особистості. В діалектичній єдності потреби, мотиви, інтереси відповідно впливають на установку особистості, тобто на її готовність певним чином задовольняти потреби» [5, с.8].

Академік О.Я. Савченко стверджує, що пізнавальний інтерес це стимул. Причому значення цього стимулу він може набувати лише за умов його постійного розвитку у навчанні [9, с.122].

Отже, в основі пізнавального інтересу, як ми бачимо з праць дослідників лежать складні психологічні процеси, які спричиняють різноманітні прояви розвитку інтересу в навчанні.

Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок у даному напрямку. Таким чином, проаналізувавши достатню кількість психолого-педагогічної літератури щодо значення пізнавального інтересу та його ролі в навчанні, доцільно виділити його основні сторони:

– пізнавальний інтерес, як засіб навчання дає можливість актуалізувати найбільш важливі елементи знань, сприяє успішному оволодінню вмінь і навичок;

– пізнавальний інтерес, як засіб учіння сприяє зустрічному рухові учня до вчителя, який особливо необхідний для успішного процесу навчання;

– пізнавальний інтерес, як стійка риса характеру учня сприяє формуванню допитливої, активної, пошукової, творчої особистості, що так необхідна суспільству.

Література

1. Божович Л.И. Познательные интересы и пути их изучения / Л.И.Божович // Известия АПН РСФСР. – М., 1955. – Вып. 73. – С. 3-14.
2. Гончаренко С.У. Український педагогічний словник / С.У.Гончаренко. – К.: Либідь, 1997. – 376 с.
3. Державна національна програма „Освіта (Україна ХХІ століття)”. – К.: Райдуга, 1994. – 61 с.
4. Ковалев А.Г. Психология личности / А.Г. Ковалев. – [3-е. изд.]. – М.: Просвещение, 1982. – 234 с.
5. Лозова В.І. Цілісний підхід до формування пізнавальної активності школярів / В.І. Лозова – [2-ге вид., доп.]. – Харків: О.В.С., 2000. – 48 с. – (Харк. держ. пед. ун. ім. Г.С. Сковороди).
6. Морозова Н.Г. Учителю о познавательном интересе / Н.Г. Морозова – М.: Знание, 1979. – 47 с.
7. Педагогический словарь: В 2-х т. / [гл. ред.: И.А. Каиров, Н.К.Гончаров, Н.Д. Кузьмин и др.]. – М.: Изд-во АПН, 1960. – Т.1. – 774 с.
8. Психологічний словник / [за ред. В.І. Войтко]. – К.: Вища школа, 1982. – 216 с.

9. Савченко О.Я. Розвиток пізнавальної активності молодших школярів / О.Я. Савченко. – К.: Рад. школа, 1982. – 158 с.
10. Щукина Г.И. Активизация познавательной деятельности учащихся в учебном процессе / Г.И. Щукина. – М.: Просвещение, 1979. – 219 с.
11. Щукина Г.И. Педагогические проблемы формирования познавательного интереса учащихся / Г.И. Щукина. – К.: Педагогика, 1988. – 237 с.

Замкова О., Ткаченко Т.

– викладачі кафедри іноземних мов Слов'янського державного педагогічного університету

КОМУНІКАТИВНІ ВПРАВИ ДО ЧИТАННЯ ХУДОЖНІХ ІНШОМОВНИХ ТЕКСТІВ

У статті розглядається проблема використання комунікативних вправ при та після читання іноземних художніх текстів для підвищення ефективності комунікативного методу навчання, який передбачає здійснення реального процесу іноземного спілкування на середньому та старшому етапах навчання мовним спеціальностям, підкреслюється ефективність застосування системної послідовності комунікативних вправ, розглядаються комунікативні вправи, що розвивають стратегії критичного читання.

Ключові слова: *активна пізнавальна діяльність, реальний процес комунікації, комунікативна мотивація, тренувальна мікросистема вправ, комунікативна мікросистема вправ, стратегія критичного читання.*

Замкова О., Ткаченко Т.

– преподаватели кафедры иностранных языков Славянского государственного педагогического университета

КОМУНІКАТИВНІ ВПРАВИ ДО ЧИТАННЯ ХУДОЖЕСТВЕННИХ ІНОЯЗЫЧНИХ ТЕКСТОВ

В статье рассматривается проблема использования коммуникативных упражнений при и после чтения иноязычных художественных текстов для повышения эффективности коммуникативного метода обучения, который предусматривает осуществление реального процесса иноязычного общения на среднем и старшем этапах обучения языковым специальностям, подчеркивается эффективность применения системной последовательности коммуникативных упражнений, рассматриваются коммуникативные упражнения, которые развивают стратегии критического чтения.

Ключевые слова: *активная познавательная деятельность, реальный процесс коммуникации, коммуникативная мотивация, тренировочная микросистема упражнений, коммуникативная микросистема упражнений, стратегия критического чтения.*

Zamkova O., Tkachenko T.

– teachers departments of foreign languages Slavyansk State Pedagogical University

COMMUNICATIVE EXERCISES TO READING OF ARTISTIC FOREIGN TEXTS

The problem of using the communicative exercises while and after the process of reading foreign texts with the aim of raising the efficiency of the communicative method of teaching is considered in the article. The above mentioned method foresees the realization of the process of communication in a foreign language at the middle and higher stages of learning language specialties. The efficiency of using the system sequence of the communicative exercises is emphasized, as well as communicative exercises which contribute to developing the strategy of critical thinking.

Key words: *active cognitive work, real process of communication, communicative motivation, training micro system of exercises, communicative micro system of exercises, critical reading strategy.*

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок з важливим науковими чи практичними завданнями. У нашій державі здійснюється адаптація системи освіти до нових соціально-економічних і політичних умов, її органічне входження в Європейський освітянський простір, підвищення якості навчання у відповідності з найвищими надбаннями науки і практики.

Навчальна діяльність студентів мовних факультетів педагогічного вузу є певною мірою навчально-професійною, тобто спрямована на оволодіння професією філолога та вчителя іноземної мови. Саме тому багатьма вченими підкреслюється необхідність розвитку комунікативної професійно-педагогічної спрямованості у студентів, коли вони вже набули певних навичок та вмінь з фаху «філологія» і можуть спрямувати свою активну пізнавальну діяльність.

Принцип комунікативності, за яким здійснюється навчання іноземних мов, передбачає моделювання реального процесу комунікації, в результаті чого студенти оволодівають необхідним рівнем мовленнєвих навичок та вмінь, щоб користуватися іноземною мовою як засобом спілкування. Оволодіння іншомовною мовленнєвою діяльністю передбачає поетапне формування навичок і вмінь. Спонукає до іншомовної мовленнєвої діяльності можуть різні чинники, серед яких, на наш погляд, найважливішим є комунікативна мотивація через комунікативні вправи особливо на базі іншомовних художніх текстів, які стимулюють мислення, пробуджують асоціації, впливають на почуття та емоції, сприяють розвитку художнього смаку, підвищують мовленнєву культуру, розвивають відчуття мови, мовну здогадку тощо.

Аналіз досліджень науково-педагогічної літератури, в якій розкриваються теоретико-методичні засади застосування у навчальній діяльності відповідної системи комунікативних вправ, свідчив про актуальність даної проблеми. Великий внесок в розробку тренувальних та комунікативних вправ зробили такі методисти, як З.М. Цветкова, М.І. Гез, Г.В. Рогова, С.К. Фоломкіна, А.П. Старков, Е.П. Шубін, І.Д. Салістра, І.М.Берман, М.В. Ляховицький, В.А. Бухбіндер, П.А. Лапідус, Е.І. Пасов, В.Л. Скалкін, М. Löschmann, E. Neuer, W. Pauels, K. Schröder та інші. Дебати навколо теоретичної моделі вправ велися особливо у 70-х роках минулого сторіччя.

Центром дидактичних роздумів є твердження, що всі вправи тренувального типу розподіляються на формально-академічні та умовно-комунікативні. Тренувальну мікросистему складають такі вправи, як імітативні, підстановчі, комбінаційні, трансформаційні, конструктивні, перекладні. Комунікативну мікросистему вправ, на думку вищезгаданих вчених, складають респонсивні, ситуативні, репродуктивні, описові, дискусійні, композиційні, ініціативні та ігрові вправи. Респонсивні, ініціативні, ігрові, ситуативні та дискусійні вправи розвивають діалогічне мовлення. Ситуативні, дискусійні, репродуктивні, описові та композиційні вправи розвивають монологічне мовлення [1, с.16].

Виділення невирішених частин загальної проблеми, яким присвячується означена стаття. Сьогоднішнє навчання студентів є інтерактивним та мультимедійним, що примушує викладачів замислюватися особливо над дидактично-методичною організацією процесу навчання, яка має бути корисною як з педагогічної, так і навчально-теоретичної та практичної точок зору. Завдання вчителя іноземної мови – наблизити навчальну ситуацію на занятті до умов сучасного життя, а також соціалізація, оптимізація, індивідуалізація процесу навчання тощо.

Аналіз теорії і практики застосування вправ для навчання мовлення приводить до висновку, що раціональний підхід до їх побудови повинен бути диференційованим та дійсно комунікативним. [2, с.23] Система таких вправ не може будуватися на базі одного типу вправ, бо необхідний розвиток цілого комплексу психолінгвістичних механізмів породження висловлювань. Необхідні тренувальні та комунікативні стадії. [3, с.35] Необхідні вправи повинні сприяти максимальному повторюванню мовних явищ (структур, мовленнєвих зразків, слів тощо), носити навчальний характер, попереджувати помилки, бути в основному одномовними, викликати функціонування одного або декількох психофізіологічних механізмів породження мовленнєвого висловлювання, сприяти утриманню в оперативній пам'яті потрібної частини речення, прогнозуванню синтаксичної моделі висловлювання тощо. На сучасному етапі такі вправи

повинні бути розраховані на широке застосування нових технічних засобів навчання, самостійних, парних та колективних форм роботи, на інтенсивний процес навчання.

Комунікативні вправи повинні повідомляти студенту інформацію, якою він може поділитися з іншими і яка буде стимулювати його до продукції зв'язного мовлення на основі його досвіду та знань, моделювати реальне спілкування тощо. Такі вправи повинні бути комунікативними як за своєю формою, так і за своїм матеріалом, передбачати формування реплік, фрагментарного висловлювання, монологу, опису, роздуму, розповіді тощо. Комунікативні вправи повинні бути націлені на повідомлення та зміст та будуватися на солідному лінгвістичному фундаменті. Їх специфіка та навчальні цілі залежать від ступеню лінгвістичної компетенції студентів і від етапу навчання [5, с.67]

Практика та досвід роботи зі студентами показують, що, залежно від загальної психофізіологічної динаміки формування іншомовних умінь, питома вага та співвідношення різних видів вправ постійно змінюються в залежності від ступеню оволодіння мовою. Розподіл вправ характеризується переходом від механічних прийомів до самостійно-творчих, від тренувальних – до комунікативно-змістовних, від умовно-мотивованих – до реально-мотивованих [5, с.70]. Однак, слід звертати увагу на загальну послідовність використання вправ, їх систематичність.

Мета та основні завдання статті полягають у дослідженні навчально-методичної системи комунікативних вправ до читання художнього іншомовного тексту.

Виклад основного матеріалу дослідження з обґрунтуванням отриманих наукових результатів. Нами було здійснене дослідження ефективності застосування системної послідовності комунікативних вправ на базі німецькомовних художніх текстів сучасної німецької літератури, які мотивують студентів до інтерактивних форм навчання, різних вихідних позицій, заохочують до роботи з пошуковими механізмами, сприяють безпосередньому зворотному зв'язку та розвитку комунікативних умінь.

Так, наприклад, при опрацюванні художніх творів ми пропонуємо студентам послідовну систему наступних комунікативних вправ:

1. Уточнення змісту тексту, інтерпретація заголовка, відповіді на запитання (респонсивні вправи). Спостерігається увага та реакція студентів на вислів або запитання щодо змісту.

2. Впровадження навчально-мовленнєвих та проблемних ситуацій, фрагментарних висловлювань (ситуативні вправи). Береться до уваги реакція студентів на опис цікавих ситуацій за змістом прочитаного, які стимулюють мовлення.

3. Переказ, анотація, монологічне мовлення (репродуктивні вправи). Береться до уваги комунікативний стимул, що міститься у змісті тексту.

4. Опис героїв твору, характеристики, монологічне мовлення (дескриптивні вправи). Береться до уваги загострення уваги на змісті твору.

5. Навчальна дискусія та коментар за змістом прочитаного (дискутивні вправи). Береться до уваги реакція та ставлення студентів до прочитаного.

6. Усні та письмові твори студентів з опорою на художній текст. Вільна розповідь. Розгорнутий монолог (композиційні вправи).

7. Рольові ігри, театралізація, «інтерв'ю», «прес-конференції», різні види імпровізації (ініціативні вправи). До уваги береться вербалізація внутрішнього стимулу до організації спілкування.

8. Загадки, шаради, дидактичні ігри, вікторини тощо. Ігрові вправи. До уваги береться активність студентів.

Комунікативні вправи у більш розвинутих групах студентів розвивають стратегії критичного читання:

- 1) дослідження складної інформації та висловлювання щодо неї;
- 2) обмін ідеями, формулювання висновків за прочитаним фрагментом, постановка запитань, пояснення незрозумілих фрагментів та ситуацій твору;
- 3) висловлення припущень про подальші події;
- 4) структурування ідей твору, прогнозування;
- 5) добір аргументів та їх оцінювання;
- 6) аналіз, коментар, обговорення цитат;
- 7) запис та тлумачення коментарів, аргументів або контраргументів;
- 8) дискусія;
- 9) обмін інформацією після читання тексту з обговоренням деталей;
- 10) академічна дискусія (групова робота «за» і «проти»);
- 11) висловлювання своїх позицій та ставлення, порівняння з позицією автора;
- 12) побудова та добір аргументів для пояснення з варіантами презентації (групова робота) тощо.

Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок у даному напрямку. Досвід роботи та експериментальні дослідження доводять, що сучасне прогресивне навчання поряд з іншими потребує засвоєння методичної системи відповідних іншомовних стратегій, що реально-мотивовані комунікативні вправи витікають з умовно-мотивованих,

що допустиме виключення окремих груп вправ. Однак повинна братися до уваги загальна послідовність комунікативних вправ.

Упровадження вищевказаних комунікативних вправ та прийомів навчання сприяє вдосконаленню методики викладання іноземної мови. Залучення до активної взаємодії і комунікації всіх студентів з урахуванням їх психологічних особливостей сприяють розвитку іншомовного мислення, продуктивності та творчого ставлення до навчання.

Література

1. Гез Н.И. Система упражнений и последовательность развития речевых учений и навыков/ Н.И. Гез // Иностранные языки в школе. – 1969. – №6.
2. Пассов Е.И. Системность упражнений для обучения говорению / Е.И.Пассов // Иностранные языки в школе – 1977. – №6.
3. Лapidус Б.А. Комбинированные упражнения при обучении устной речи / Б.А. Лapidус // Иностранные языки в школе – 1961. – №7.
4. Skalkin V.I. Exercises in Conversational English – М., 1965; Skalkin V.I. Conversational English in Exercises – М., 1972.
5. Neuner, Gerhard. Zum Wandel der Übungsformen in der Methodik des Fremdsprachenunterricht. In: Albert Raasch (Hrsg.), Handlungsorientierter Fremdsprachenunterricht und seine pragmalinguistische Begründung. Tübingen, 2004. – s.67-74.

Кушнірик Н.

м. Черкаси

УДК 372

КРЕАТИВНІСТЬ, ЯК ХАРАКТЕРИСТИКА ТВОРЧОГО ПОТЕНЦІАЛУ ОСОБИСТОСТІ ДИТИНИ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

У статті показано необхідність креативного розвитку дитини дошкільного віку; вплив багатьох чинників на формування особистості дошкільника та розкрито особливості дитячої креативності.

В статтє показано необхідність креативного розвитку ребенка дошкільного возраста; влияние многих факторов на формирование личности дошкільника и раскрыто особенности детской креативности.

The article deals with the necessity of creative development of preschool age child; the influence of many factors on the formation of child personality of preschool age and expose peculiarities of children creativeness.

З переосмисленням пріоритетів, цілей і завдань навчання та виховання дітей дошкільного віку актуальною стає проблема становлення дитячої особистості, виявлення та розвиток її здібностей, набуття досвіду пізнання. Такий підхід висвітлений у державних документах, розроблених в Україні. Зокрема, Національна доктрина розвитку освіти в Україні у ХХІ ст. визначає головну мету діяльності дошкільних закладів, яка полягає у

створенні умов для розвитку і самореалізації кожної особистості, формуванні покоління, здатного навчатися впродовж життя [5]. У законі “Про дошкільну освіту” в Україні визнається пріоритетна роль дошкільної освіти у формуванні особистості дитини, розвитку її креативності [3].

Проблемою креативного розвитку особистості дитини займалося багато вчених. Вона була предметом дослідження таких філософів, педагогів, психологів як Б.Г.Ананьєв, В.І.Андрєєв, М.О.Бердяєв, В.А.Кан-Калік, О.М.Леонтєв, Б.Ф.Ломов, С.Л.Рубінштейн, О.Я.Савченко та ін. Система здібностей в структурі креативної особистості вивчалася Л.С.Виготським, В.М.Дружиніним, В.В.Кліменко, В.О.Моляко та ін. Сутність креативності як специфічного виду діяльності розглядалася в роботах М.Воллаха, Дж.Гілфорда, В.В.Давидова, Л.М.Когана, О.В.Кочерги, О.М.Матюшкіна, Я.О.Пономарева.

Креативний розвиток особистості дитини у дослідженнях завжди пов’язувався з особою вчителя, вихователя. Проблемам формування креативної особистості вчителя, вихователя, його готовності до креативної педагогічної діяльності присвячено праці С.О.Сисоєвої, Н.В.Гузій, О.І.Виговської, О.В.Волошенко, Н.В.Дудніченко, М.А.Костенко, М.М.Поташника, зокрема вихователів дошкільних закладів (Н.Г.Грама, О.Г.Кучерявий).

У статті, ми ставили за мету показати необхідність креативного розвитку дитини дошкільного віку; вплив багатьох чинників на формування особистості дошкільника та розкрити особливості дитячої креативності.

Оцінюючи креативність дітей, звертають увагу на генерування оригінальних ідей, які розглядаються як основа творчого потенціалу. Якщо у дитини 4-х років запитують, з чим вона пов’язує червоний колір, то як правило звучить відповідь, в якій дитина стверджує, що червоними можуть бути вагон, яблуко, картина. Як незвичайні відмічаються відповіді, в яких вона говорить, що червоний колір має вітряна віспа і холодні руки. Очевидно, що за оригінальність в цьому випадку можна прийняти факт незвичайного досвіду дитини. Можливо, що вона тільки перехворіла вітряною віспою, а температуру мама перевіряла руками, які в такому стані їй здавалися холодними. В цьому випадку відповіді відражають неналежну їх від природи здатність породжувати незвичайні ідеї [6, с. 20].

Креативність є однією з базових характеристик дитини дошкільного віку, що характеризує фіктивну позицію особистості, готовність ухвалювати миттєві рішення, допитливість, здатність коментувати процес та результати діяльності, стійку мотивацію досягнень, розвинену уяву, а також здатність до створення творчого образу, який характеризується оригінальністю, варіативністю, гнучкістю та рухливістю [7, с. 8].

Для креативності, як і для багатьох психологічних чинників, існує сенситивний період — обмежений відрізок часу, протягом якого ця якість проявляється особливо інтенсивно якщо їй підходить середовище. Сенситивним періодом для розвитку творчості є перші п'ять років життя дитини. Далі вона, як і всі тварини, в більшості випадках перетворюється в розумного, консервативного, дорослого конформіста [6, с. 37].

При тестуванні дітей початкової школи вчені, М. Воллах і Л. Коган, виявили чотири групи дітей з різними рівнями розвитку інтелекту і креативності, які відрізнялися способами адаптації до зовнішніх умов і вирішення життєвих проблем.

Діти з високим рівнем інтелекту і креативності. Їх вирізняє впевненість у своїх здібностях, адекватний рівень самооцінки, внутрішня свобода і високий самоконтроль. Незважаючи на вік, за необхідності поведуться по-дорослому. Виявляють інтерес до всього нового і незвичайного, ініціативні. Успішно пристосовуються до вимог соціального оточення, зберігають внутрішню незалежність думок і дій.

Діти з високим рівнем інтелекту і низьким рівнем креативності. Вони понад усе прагнуть досягти успіхів у навчанні, а показниками успішності, звісно, вважають успішні оцінки. Ці діти не люблять ризикувати, побоюються публічно висловлювати свої думки. Вони стримані, замкнуті і дистанціюються від однокласників. У них дуже мало близьких друзів. Вони надзвичайно важко сприймають невдачі. Невпевнено почуваються без зовнішньої адекватної оцінки своїх вчинків, результатів навчання чи діяльності.

Діти з низьким рівнем інтелекту і високим рівнем креативності. Вони зазвичай потрапляють в розряд “ізгоїв”. Ці діти важко пристосовуються до шкільних вимог, часто мають захоплення за межами школи (хобі, гуртки тощо), де отримують можливість виявити свої творчі здібності. Вони найбільш тривожні, страждають від зневіри в себе. Вчителі часто характеризують їх як тупих, неуважних, оскільки вони неохоче виконують рутинні завдання і не можуть зосередитися.

Діти з низьким рівнем інтелекту і креативності. Такі діти, як правило, зовнішньо добре адаптовані, тримаються в “середняках” і задоволені своїм становищем. Здатні до адекватної самооцінки. Низький рівень предметних здібностей компенсується розвитком соціального інтелекту, товариськістю, пасивністю у навчанні.

Таким чином, результати дослідження свідчать, що під час роботи з дітьми важливо розвивати не лише інтелект, а й творчі здібності, і навпаки: під час розвитку творчих здібностей не слід забувати про інтелект. Адже коли високий інтелект поєднується з високим рівнем креативності, творча людина добре адаптується до середовища, вона активна, емоційно рівноважена тощо [1, с. 31-33].

Кожна дитина, яка чує людську мову, бачить яблуко і в якійсь період часу обов'язково бере в руки олівець і малює все так як вона бачить, хоч ні один дорослий не зможе впізнати. А як важливо в цей час підтримати дитину!

Подібна творчість є важливим інструментом пізнання лише до тих пір, поки дитина не засвоє людську мову настільки, щоб з її допомогою починати ціленаправлене навчання, яке проходить вже не творчим шляхом, а з допомогою різноманітних когнітивних методів навчання, що контролюються дорослими. З цього часу комбінаційні, спонтанні прояви активності дитини стають перепорою при передачі конкретного досвіду від дорослого, а тому у більшості дітей креативність поступово іде на спад [6, с. 71-72].

Більшість батьків хотіли б виховати дитину творчою особистістю. Але сучасна система виховання творчого початку з раннього віку недостатньо ефективна.

Тому творчість для дитини — це вільний політ уяви, це загострена інтуїція, які можуть впливати на відкриття чогось нового і незвичайного. На цьому високому рівні творчий інтелект, ерудиція і уява злиті в одне. Але викликає сумнів той факт, що успіхи творчості відходять коренями в суб'єктивне емоційне сприйняття і досвіди раннього дитинства. Іншими словами, дитячі фантазії, що здаються дорослим такими далекими від реального життя, насправді є зародком творчості [4 с. 39].

Існує цікава статистика.

- Креативність досягає піку у віці від 3,5 до 4,5 років, а також зростає у перші три роки навчання в школі; знижується протягом наступних року-трьох і потім отримує новий поштовх (можливо, у зв'язку з підвищенням рівня фізичного розвитку).

- Креативність неоднозначно залежить від освіти. Більшість дітей втрачає свою спонтанну відвагу, коли їх "окультурити".

- Період життя дитини від 2,5 до 7 років психологи називають другим віком запитань (перший вік — від 1 року до 2,5 років). На кінець цього періоду спостерігається "пік допитливості" — найбільша кількість запитань у мовленні дитини [1, с. 35].

Щоб реалізувати креативність, необхідно мати вольові якості, які виховуються у більш жорстокіших умовах. Можна бути креативною людиною, але не досягти ніяких результатів при відсутності внутрішньої витримки, волі та підтримки зовні. Реалізована креативність у великих людей була результатом не тільки незвичайних творчих здібностей, але й сильних особистісних якостей: уміння протистояти суспільству, добиватися реалізації поставлених цілей і перемагати в боротьбі. Останні якості свідчать про високий рівень соціального інтелекту, який не завжди відповідає високим значенням креативності [6, с. 83].

М. Монтесорі вважала, що в основі творчих здібностей лежать навички спостереження й аналізу, вона звертала увагу педагогів на обов'язковість надання допомоги дитині в угруповуванні й систематизації вражень від сприйняття навколишнього світу.

Для того щоб дитина була у стані творити, слід надати повну свободу її внутрішній духовній діяльності: свободу вибирати в своєму оточенні те, що її привертає, спілкуватися з ним, не відволікаючись так довго, як їй подобається, робити свої “відкриття” і з власної волі ділитися ними з іншими. Тому Монтесорі не рекомендувала “перенасичувати” дітей казками і різними фантастичними історіями, вказуючи, що немає жодних підстав вважати, що пасивне сприйняття творчості дорослих, насиченої образами, яким у дитячій душі, не відповідають ніякі адекватні особисті переживання, культивують “творчу уяву”. Проте не можна погодитися з широко представленою в радянській педагогіці критичною думкою про те, що вона заперечувала виховну роль казки, яка, за словами Монтесорі, дає дитині масу емоційних вражень і можливостей для розвитку репродуктивності уяви. В основі творчої уяви лежить уміння створювати нові й оригінальні образи з власного досвіду. Це достатньо високий рівень уяви, до якої дитину потрібно готувати, не заглушаючи потенційних можливостей її розвитку. Разом з тим, не можна не дорікнути М. Монтесорі в тому, що вона не звернула належної уваги на значення казок і дитячої літератури як зразків у розвитку зв'язної мови і словника дітей [2, с. 196-197].

У шестирічних дітей, за даними З. С. Бартенєвої і Л. А. Шунтової, показник мовної креативності варіює від 60% до 90%. Цей показник вони оцінювали по кількості нових персонажів і дій, що були вигадані дітьми на якусь загадану тему. Ці дослідники дають висновок, що, не дивлячись на те, що діти намагаються повторювати когось, вони володіють достатньо високою креативністю у вигаданні особистих мовних текстів, правда, активно оперуючись на відомі їм літературні твори.

Дитина, придумуючи казку, робить її по зразку, а змінена частина виражає виконання її бажання. Частіше діти придумують казки перед сном, тому що і їм дорослі розповідають їх перед сном. Більш того, це час, коли дитина відпочиває від занять і може насолодитися своїми видумками [6, с. 155-156].

Отже, завжди викликає захоплення людина інтелектуально розвинена, яка вміє логічно мислити, концентрувати увагу, фізично здорова. Але, для того щоб людину вважали всебічно розвиненою цих якостей недостатньо. Тому дуже важливо з раннього віку розвивати не тільки інтелектуальні, а й творчі здібності дошкільника. Невипадково з давніх часів будь-яка педагогічна система не уявлялася без вивчення іноземної мови, музики, малювання, як правило ці дисципліни вважалися

навіть обов'язковими. Тому, щоб розвинути в дитини креативність треба дати їй змогу дивуватися і пізнавати, знаходити рішення в нестандартних ситуаціях; вона повинна відкривати нове, бути здатною до глибокого опрацювання й задоволення власного досвіду.

Література

1. Барташнікова І. А., Барташніков О. О. Розвиток уяви та творчих здібностей у дітей 5-6 років: Навчальний посібник/2-е вид., переробл. – Тернопіль: Навчальна книга – Богдан, 2007. – 64с.
2. Дичківська І. М., Поніманська Т. І. М. Монтессорі: теорія і технологія. — К.: Видавничий Дім „Слово”, 2009. — 304 с.
3. Закон України „Про дошкільну освіту” // Законодавчі акти України з питань освіти. Станом на 01.04.04р. — К., 2004.
4. Масару Ибука После трех уже поздно. — М.: Олта, 2003. — 64 с.
5. Національна доктрина розвитку освіти // Педагогіка і психологія професійної освіти. — 2002. — №2.
6. Николаева Е. Н. Психология детского творчества. — СПб.: Речь, 2006. — 220с.
7. Суржанська В. А. Розвиваємо творчі здібності. — Х.: Основа, 2007. — 112с. — (Дошкільний навчальний заклад. Розвивайка).

Орлова Н.

УДК 378.147:811.111

РОЗВИТОК ПОЗИТИВНОЇ МОТИВАЦІЇ ДЛЯ АКТИВІЗАЦІЇ ПІЗНАВАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СТУДЕНТІВ (НА ЗАНЯТТЯХ З ІНОЗЕМНОЇ МОВИ ПРОФЕСІЙНОГО СПРЯМУВАННЯ)

Стаття присвячена аспектам розвитку позитивної мотивації студентів з урахуванням різних підходів до визначення змісту понять «мотивація», «стимули» у процесі вивчення іноземних мов. Ключові слова: пізнавальна діяльність, мотивація, зовнішні стимули, внутрішні стимули, принципи навчання.

Орлова Н.

РАЗВИТИЕ ПОЗИТИВНОЙ МОТИВАЦИИ ДЛЯ АКТИВИЗАЦИИ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ (НА ЗАНЯТИЯХ ПО ИЗУЧЕНИЮ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ)

Статья посвящена аспектам развития позитивной мотивации у студентов, учитывая различные подходы к определению понятий «мотивация», «стимулы» в процессе изучения иностранных языков. Ключевые слова: познавательная деятельность, мотивация, внешние стимулы, внутренние стимулы, принципы обучения.

Orlova N.

DEVELOPMENT OF POSITIVE MOTIVATION AS A SOURCE OF STUDENTS' INVOLVEMENT INTO COGNITIVE ACTIVITY (DURING THE LESSONS OF PROFESSIONAL-PURPOSES FOREIGN LANGUAGE LEARNING)

The article tackles the aspects of students' positive motivation development while taking into account different approaches of viewing the concepts "motivation", "stimuli" within a foreign language-learning process. Key words: cognitive activity, motivation, external stimuli, internal stimuli, principles of teaching.

Актуальність. Безумовно, активна пізнавальна діяльність студента під час навчального процесу є одним із визначальних чинників професійного становлення, росту та самовдосконаленню майбутнього фахівця. У працях багатьох вчених-дидактиків поняття «пізнавальна активність» тісно пов'язана з поняттям «самостійність», які ж до того доповнюють одне одного. Самостійність сприяє зростанню активності під час систематичної роботи на заняттях і в позаурочний час, вияв активності спрямовує особистість до самостійної роботи. Ці питання аналізувались у працях Вергасова В.М., Дубінки М., Слєпкань З., Токар Н. і багатьох інших. Всі вони відзначали необхідність активізувати не лише пізнавальну діяльність студентів, це має торкнутися усього процесу: потрібно виявити систему методів, способів, організаційних форм та засобів, що сприяють підвищенню активності студентів у процесі пізнання.

Мета присвячена аналізу аспектів розвитку позитивної мотивації студентів з урахуванням різних підходів до визначення змісту понять «мотивація», «стимули» у процесі вивчення іноземних мов. Створення умов активізації пізнавального процесу, а також, умов для природного оволодіння іноземною мовою – є важливою складовою отримання бажаних результатів. Нажаль, не завжди у наявності маємо все необхідне. Зазвичай, на шляху до цього стають певні перешкоди. По-перше, створення безпосередньо іншомовної середовища на заняттях. Кількість годин на тиждень, відведених для вивчення іноземної мови, не відповідає кількості часу, що було б проведено у спілкуванні в подібній ситуації природного мовного середовища. По-друге, кількість інших завдань, занять, речей, для опрацювання або підготовки яких використовується рідна мова, мова щоденного спілкування, та «з'їдаються» залишки вільного часу. По-третє, не будемо забувати про вік студентів. З одного боку, загальновідомими є дані про найбільш успішні результати в оволодінні іноземною мовою у дітей до досягнення ними періоду статевої зрілості. З точки зору фізіології, точніше, нейрології, в корі головного мозку певні зони набувають надзвичайної мієлінізації протягом чуттєвих перед-програмних періодів. В цей проміжок часу відкриваються «віконця»

можливостей для розвитку особливих навиків або умінь. Після завершення процесу мієлінізації (утворення мієлінового шару) формується усталена міцність набутих якостей (performance permanence). І вивчення мови в цьому виступає одним з яскравих прикладів. Кожен мозок народжується маючи здатність вивчити одну з 6000 мов, що існують на Землі. Якщо дитина постійно чує певні фонемні окремої мови, у слуховій зоні кори головного мозку формуються сталі нервові зв'язки. «Віконце» для вивчення мови закривається з початком пубертатного періоду. Після цього, у подальшому житті, вивчення іноземної мови буде набагато складнішим і, зазвичай, супроводжуватиметься помітним акцентом [3, с. 70]. Отже, труднощі стосуються не лише словникового запасу і знання граматичних структур, але й звучання мови, уподібнення у вимові до носіїв мови. Як показує практика, словниковий запас збільшити, граматику вивчити набагато легше, ніж оволодіти вимовою. Не маючи раннього досвіду у використанні звуків та інтонацій, навіть дуже обізнаний у мовних питаннях дорослий буде сприйматися як людина з акцентом (більше або менше вираженим).

Студенти ВНЗ, на відміну від дітей-школярів, більш свідомо підходять до вивчення іноземної мови. Але й на цьому етапі спостерігаються окремі екстралінгвістичні труднощі. Часто трапляються випадки ніяковіння та небажання студентів вимовляти не дуже звичні (інколи «дивні» на їхній погляд) звуки і іншомовні слова, що мають не зовсім прийнятні фонетичні відповідники у рідній мові. До того ж, якщо попередні фактори накладаються на відсутність симпатії по відношенню до культури країни, мова якої вивчається (наприклад, слабка або повна відсутність ідентифікації себе з носіями мови, їхніми звичками і традиціями), тоді найменше небажання «звучати» тією або іншою іноземною мовою може сильно вплинути на успішність процесу вивчення іноземної мови. Також негативні, афективні якості мають нецікаві, нудні підручники, неприємні, провокуючі тривогу умови на заняттях або/та виснажливий розклад занять. Адже, якщо ми знаходимось під впливом стресових факторів, у незручних умовах, не маємо мотивації, - скоріше за все, ми не будемо здатні вивчити що-небудь. Довготривалий, хронічний стрес («токсичний стрес») провокує збільшення рівня гормону кортизолу, який призводить до порушень нейронних зв'язків у гіпокампусі, тим самим спричиняючи труднощі у навчальній діяльності та проблеми з пам'яттю [3, с. 71]. Створюючи умови для подолання цих негативних чинників, можливо покращити результати студентів у вивченні іноземних мов.

Пошуки способів створити необхідну атмосферу і умови для навчання іноземним мовам свого часу призвели до появи багатьох підходів, які часто мали протиріччя і прагнули одноосібного царювання на освітянській ниві. Найбільш традиційним, як відомо, був і залишається

граматично-перекладацький метод (grammar-translation method), який походить ще з греко-латинських шкіл. Згідно з ним, заохочувались заучування слів і граматичних правил, письмове мовлення переважало над усним. Студенти показують добрі результати на заняттях з іноземної мови, побудованих за цим методом, а насправді їм гадки не мають, як застосовувати свої знання у повсякденному спілкуванні, і частіше за все, розгублюються й німіють. Інший, абсолютно несхожий метод набув популярності в середині ХХ століття. На противагу своєму попереднику, він полягав у вивченні систематично представлених структур (від простих до більш складних), які мали повторюватися студентами у лінгвістичних лабораторіях. Цей аудіо-лінгвістичний метод (audio-lingual method) підтримував ідею про вільне володіння мовою як комплект «мовленнєвих навиків», які можуть і мають бути розвинені практикою – годинами повторюючи в лабораторії усні моделі. Окремі версії як цього методу, так і його попередника, все ще використовуються на заняттях і під час пост-аудиторної діяльності, незважаючи на критичні зауваження стосовно того, що ізольована практика заучування мовних моделей не має нічого спільного з природою звичайного спілкування та повсякденним використанням мови її носіями. Для більш успішного вивчення іноземної мови студентами немовних спеціальностей ВНЗ вважається, так звані, комунікативні підходи. Попри існування різних версій створення умов для комунікації, всі підходи об'єднані спільним усвідомленням переважної ролі функцій мови (для чого вона використовується), ніж коректних граматичних і фонологічних структур. Заняття організовані навколо практичних понять і проблем згідно з напрямом або фахом в різних соціальних або професійних умовах, і не пов'язані лише з заучуванням окремих граматичних і лексичних явищ. Ці підходи сприяють появі навчальних посібників, підручників для вивчення іноземної мови за певним фахом. Під час впровадження комунікативних підходів у вивченні іноземних мов відбуваються зміщення фокусу з постаті викладача, підручників і методів в бік активізації зацікавленості студентів у процесі оволодіння іноземною мовою.

Однією з умов для цього виступає використання системи психологічних і педагогічних стимулів активної навчальної діяльності. В даному випадку, стимул розуміється як своєрідний поштовх, що спонукає людей до посилення діяльності, інтелектуальних та творчих зусиль. Стимули розрізняють на зовнішні та внутрішні. Серед зовнішніх, без сумніву, можуть бути названі адміністративні заходи, що зорієнтовані на цінності, що стосуються позанавчальної діяльності. Але більший позитивний вплив мають внутрішні мотиви (внутрішні стимули), як то, суспільна значущість навчання, професійні мотиви, пізнавальні мотиви, що пов'язані з потребою у нових знаннях. Розвиток внутрішньої мотивації

– набагато складніше завдання, ніж забезпечення зовнішнього стимулювання. У студентів з вираженою як професійною так і предметною мотивацією більше шансів сформуватися у творчу професійну особистість – фахівця, що відповідає сучасному етапові розвитку суспільства. Отже, розвиток позитивних навчальних мотивів – невід’ємна складова едукативного процесу.

На думку Дж. Юля, мотивація, безумовно, є важливим фактором, що впливає на успішне вивчення іноземної мови. Ним розрізняються інструментальна мотивація (*instrumental motivation*) та інтегративна мотивація (*integrative motivation*). Багато студентів мають, як правило, інструментальну мотивацію, тобто вони вивчають іноземну мову для успішного закінчення ВНЗ, для читання наукових публікацій за фахом, а не лише задля побутових цілей. На противагу першим, ті, хто мають інтегративну мотивацію, вивчають іноземну мову як раз для інтегрування у суспільство, для того, щоб брати участь у соціальному житті громади, користуючись її мовою, щоб бути прийнятими до цієї спільноти як рівноправний член [4, с. 167].

Не треба зневажати ще одним важливим чинником, який впливає на активність студентів, як то усвідомлення ними власного успіху у навчанні. Варто зазначити, що ті, хто пережив успішне спілкування хоч би один раз, поповнюють ряди добре умотивованих для вивчення іноземної мови. Адже кожна людина потребує підтвердження того, що її помічають й адекватно оцінюють. Механізмом формування навчальної мотивації необхідно вважати вироблення єдиної структури цілей навчальної діяльності. Саме тому велику роль відіграє вчасне і систематичне формулювання викладачами цілей навчання, які студенти мусять прийняти і спрямувати свою діяльність на їхнє досягнення.

Як вже неодноразово наголошувалось, на сучасному етапі розвитку держави зокрема, та світової спільноти в цілому, головними характеристиками випускника вищого навчального закладу мають бути його компетентність та мобільність. У зв’язку з цим, ефективність процесу пізнання залежить цілковито від пізнавальної активності самого студента. Успішність у досягненні пізнавальної мети залежить ще й від того, за допомогою яких – репродуктивних або активних – методів відбувається навчання. На жаль всі попередні дослідження та впровадження активних методів навчання проводилося на матеріалі шкільного навчання, що не спрощувало, але й ускладнювало застосування цих методів у вищих навчальних закладах. У цьому контексті необхідно звернути увагу на доробок Балаєва А.А., який пропонує спиратися на сукупність загальнодидактичних принципів навчання та додає свої специфічні для використання в умовах вузу. Серед них варто виокремити наступні :

1. Принцип моделювання, де моделлю виступає навчальний план, у якому відбивається мета, завдання, засоби і методи навчання, формулюються питання і завдання, які розв'язують студенти у ході навчання.

2. Принцип відповідності змісту і методів меті навчання. Для вивчення конкретної теми викладачем добираються необхідні, найбільш відповідні види навчальної діяльності студентів.

3. Принцип проблемності, при якому саме проблемна побудова заняття може гарантувати досягнення навчальної мети.

4. Принцип «негативного досвіду», який має за мету навчання уникати помилок. Згідно з цим принципом, викладачем вносяться нові навчальні елементи, серед яких вивчення, аналіз і оцінка помилок, що були допущені у конкретних ситуаціях іншими людьми, та створенні проблемних ситуацій, під час вирішення яких студент припускався би помилок через відсутність певного досвіду. Подальший аналіз вже своїх помилок сприяє у розробці тактики вирішення проблеми без помилок та спонукає студента до більш глибокого вивчення предмета або курсу.

5. Принцип «від простого до складного», згідно з яким кожне заняття планується й організується з урахуванням наростаючої складності навчального матеріалу.

6. Принцип випереджального навчання.

Активні методи навчання – це перш за все навчання діяльністю. Саме в активній діяльності, що спрямовується викладачем, студенти оволодівають необхідними знаннями, уміннями, навичками для застосування їх у своїй професійній діяльності, розвивають творчі здібності. Активні методи навчання спрямовані на залучання студентів до самостійної пізнавальної діяльності, викликають особистий інтерес до вирішення пізнавальних проблем та завдань, можливість застосування студентами отриманих знань на практиці. Метою активних методів є те, щоб у засвоєнні знань, умінь та навичок брали участь усі психічні когнітивні процеси (мова, пам'ять, уява, сприйняття тощо). Тому що, як відомо, основні принципові настанови, з яких виходять у навчанні іноземної мови, спираються на важливі дані різних галузей людського знання – педагогіки, психології та лінгвістики. Для ефективного процесу навчання іноземних мов викладачеві необхідно розробити систему практичних вправ, які допоможуть засвоїти мову як засіб комунікації. До того ж, для оволодіння кожним видом діяльності потрібна достатня кількість спеціальних вправ, що організують саме ту діяльність, якою мають оволодіти студенти. Ці твердження зумовлені нашими знаннями тих механізмів діяльності кори головного мозку, які керують процесами мовлення, читання, письма; запам'ятовування та відтворення інформації. Подібні механізми мають свої відмінності, свою специфіку, тому для їх

формування потрібні певні вправи, які враховують знання причинно-наслідкових зв'язків між функціонуванням мозкових центрів і різними видами мовної діяльності. Адже роль нашого мозку полягає у тому, що у вивченні нового матеріалу або завдання залучається кора головного мозку, яка контролює свідомі розумові процеси вищого рівня та добре адаптується до нових ситуацій. Але, коли ми використовуємо отримані знання мови у комунікативних ситуаціях, у спілкуванні, практикуємося знову і знову, ми поступово переносимо контроль над мовленнєвою діяльністю до іншої частини головного мозку зі швидкістю світла, що необхідна для виконання складних дій (операцій). Як засвідчує Франк Гунтер (Frank Guenther), нейролог Бостонського університету, кора головного мозку дуже добре здійснює операції загального спрямування, але не обмежені у часі завдання. Для виконання останніх нам потрібна інша, більш обладнана та краще пристосована до цього частина головного мозку. Отже, коли людина вивчає щось нове, вона демонструє високий рівень активності у корі головного мозку, тоді як, при виконанні завдання на закріплення, повторення, впровадження у практику того, що людина вже знає, більшу активність можна спостерігати вже у мозочку [2, с.39]. Це узгоджується з тими методичними твердженнями, що теоретичні відомості не є метою навчання мови, що лише практична комунікативна діяльність сприятиме закріпленню знань, умінь та навичок у студентів.

Література

1. Балаев А.А. Активные методы обучения. – М.: Просвещение, 1986. – 286с.
2. Svoboda Elizabeth Avoiding the Big Choke// Scientific American Mind. – V.20. – № 1, February/March 2009. – pages 36-41.
3. Wesson Kenneth Neuroplasticity: Experience and Your Brain// Brain World. – V.1. - № 2, Winter 2009-2010. – pages 30-32, 70-73.
4. Yule George. The Study of Language (3rd edition). – Cambridge University Press, 2006. – 273р.

Хіщенко С.

Магістранта факультету психології Слов'янського державного педагогічного університету

УДК 159.9:37.015.3

СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНІ ДЕТЕРМІНАНТИ СИНДРОМУ «ПРОФЕСІЙНОГО ВИГОРАННЯ» У ЛІКАРІВ

В статті проаналізовано основні підходи до розуміння понять «стрес». Розглянуто основні прояви та фази стресу. Проаналізовано основні складові стресу. Визначається поняття «професійний стрес». Розглянуто основні підходи до вивчення професійного стресу.

Проаналізовано джерела професійного стресу. Проаналізовано підходи до вивчення синдрому «професійного вигорання» Розглянуто структуру та компоненти синдрому «професійного вигорання». Показано, що в силу специфіки професійної діяльності синдром «професійного вигорання» є дуже поширеним серед лікарів.

Хищенко С.

*Магістрантка Слов'янського державного педагогічного
університета*

СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ДЕТЕРМИНАНТЫ СИНДРОМА «ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ВЫГОРАНИЯ» У ВРАЧЕЙ

В статье проанализированы основные подходы к определению понятий «стресс», «профессиональный стресс» и синдром «профессионального выгорания». Синдром «профессионального выгорания» анализируется как следствие долговременных профессиональных стрессов средней интенсивности.

The main approaches to defining such notions as “stress”, “professional stress”, “syndrome of professional out burning” are analyzed in the article. Syndrome of professional out burning is analyzed as a consequence of a long-term professional stresses of average intensity.

Ключеві слова: *синдрому «професійного вигорання», стресогени, саморегуляція організму, емоційна напруженість.*

Постановка проблеми дослідження. Інтенсифікація життя, соціально-політичні та соціально-економічні зміни, які відбуваються в Україні сьогодні, висувають до працівників системи охорони здоров'я нові, більш складні вимоги, що, безумовно, впливає на психологічний стан працівників, обумовлює виникнення емоційного напруження, розвиток значної кількості професійних стресів. Особливо яскраво вплив стресів проявляється у діяльності лікарів, через перенасиченість її такими стресогенами, як: відповідальність за життя та здоров'я людини, активна міжособистісна взаємодія, підвищена емоційна напруженість, недостатня соціальна оцінка тощо. Одним із найважчих наслідків довготривалого професійного стресу є синдром «професійного вигорання».

Аналіз останніх досліджень. Аналіз літератури свідчить, що проблема синдрому «професійного вигорання» знайшла своє відображення у роботах зарубіжних і вітчизняних вчених присвячених змісту та структурі цього синдрому (М. Буриш, Г. Діон, Л. М. Карамушка, Н. О. Левицька, Г. В. Ложкін, М. П. Лейтер, С. Д. Максименко, Л. Малець, Е. Махер, В. Є. Орел, М. Л. Смульсон, Т. В. Форманюк, Х. Дж. Фрейденбергер, У. Б. Шуфелі та ін.), а також методам його діагностики (В. В. Бойко, Н. Є. Водоп'янова, С. Джексон, К. Маслач, Т. І. Ронгинська, О. С. Старченкова та ін.). Окрім того, деякі вияви синдрому «професійного вигорання» вивчалися, як зарубіжними, так і

вітчизняними дослідниками, у представників різних професійних груп – соціальних працівників (Т. Марек, К. Ван Вак та ін.), спортсменів (Б. Вайт, В. Могран, Р. Сміт, Р. Уейнберг, Р. Флиппин, А. Хакней та ін.), працівників освітніх організацій (О. А. Баранов, В. В. Зеньковський, Л. О. Китаєв-Смик, Л. Ф. Колеснікова, Ю. Л. Львов, В. В. Никонов, А. О. Реан, А. С. Шафранова та ін.). Що ж до особливостей вияву синдрому «професійного вигорання» у лікарів та соціально-психологічних детермінант його виникнення, то ця проблема не виступала раніше предметом спеціального дослідження.

Мета дослідження: розкрити психологічні особливості синдрому «професійного вигорання», як одного з наслідків хронічного професійного стресу у лікарів.

Виклад основного матеріалу дослідження. Вивченням феномену стресу займаються різні науки: психологія, фізіологія, медицина, соціологія, економіка тощо. Поняття «стрес» розглядається як реакція організму, яка виражається у стані напруги, пригніченості та виникає у людини під натиском екстремального впливу. Стрес є комплексним процесом, який включає як фізіологічні, так і психологічні компоненти. За допомогою стресу відбувається мобілізація організму на самозахист, до пристосування до нової ситуації, приводе у дію захисні механізми, що забезпечують опір дії стресу чи адаптацію до нього.

Однією з перших наукових спроб пояснити захворювання, пов'язані зі стресом була зроблена Гансом Сельє у 1946 р. Г. Сельє ідентифікував три стадії стресу або загального адаптаційного синдрому: 1) стадія тривоги – у відповідь на швидке зниження рівня стійкості організму, порушення деяких вегетативних та соматичних функцій організм мобілізує резерви і включає механізми саморегуляції захисних процесів; 2) стадія опору – організм намагається чинити опір загрозі або справлятися з нею, якщо загроза продовжує діяти і її не можна уникнути; 3) стадія виснаження – настає у випадку порушення захисних пристосувальних механізмів при надмірно сильному і тривалому впливі стресора, дуже різко знижуються адаптаційні резерви та опір організму, як наслідок з'являються функціональні та морфологічні порушення. У стресі виділяють три ступені прояву: слабкий (вказує практично на його відсутність, психічний стан при цьому майже не змінюється, фізичні та фізіологічні зміни не спостерігаються), середній (відбуваються відчутні зміни у соматичному та психічному станах, спостерігається загальна мобілізація психічної діяльності, часто не притаманна людині у звичайних обставинах), сильний (відбувається порушення та розлад основних фізичних, фізіологічних та психічних функцій людини).

Наголошуючи на обмеженні адаптаційних можливостей організму, Г. Сельє вказував на те, що їх виснаження може призвести до захворювань і навіть до смерті [1].

Поступове розширення психологічних досліджень призвело до появи великої кількості визначень поняття стрес, які не завжди допомагали з'ясувати зміст терміну. Одні визначення зосереджувались на передумовах виникнення стресу, інші – на наслідках. Але, незалежно від того, стосувалось визначення стресу стимулу, чи реакції, у дослідженнях домінував підхід «стимул-реакція». Дослідження в галузі стресу намагалися співвіднести фактори зовнішнього середовища та кінцевий результат. Недолік такого підходу полягав у невраховуванні впливу таких змінних, як, наприклад, соціальна підтримка, які можуть суттєво послаблювати стресор [2].

У 1970 р. дослідник Лазарус [цит. за 3] припустив, що стресова реакція людини залежить від того, як вона вміє сприймати та оцінювати (свідомо чи несвідомо) значення небезпечного, загрожуючого явища. Більш того, інтенсивність стресового досвіду, на думку Лазаруса, визначається головним чином тим, наскільки людина відчуває, що зможе подолати ту чи іншу усвідомлену ним загрозу. Якщо ж людина не впевнена у собі, то її захисні здібності стають марними та придушеними.

Теорія Лазаруса дістала широкої підтримки дослідників. Слідом за ним багато вчених відійшли від однобокого підходу до розуміння сутності стресу тільки як тиску оточуючого середовища, або як набору фізіологічних реакцій.

Проблема *професійного стресу*, як окремого напрямку досліджень, особливо інтенсивно почала розроблятися у психологічній науці в останні два десятиріччя. Це пов'язано з тим, що було з'ясовано його негативний вплив на рівень працездатності, якість праці та стан здоров'я працівників.

Трактуванні професійного стресу, яке запропонували Дж. Шаріт і Г. Салвенді [цит. за 3] зводиться до того, що професійний стрес – це багатовимірний феномен, який виражається у фізіологічних і психологічних реакціях на складну робочу ситуацію.

У результаті пошуку впливу тих чи інших професійних ситуацій на фізичне й психологічне здоров'я працівника виникло багато теорій, моделей, підходів щодо тлумачення суті професійного стресу.

А. Леоновою [5] розглянуто три основні підходи до вивчення професійного стресу – екологічний (стверджується, що професійний стрес виникає в результаті невідповідності вимог професійного середовища та індивідуальних ресурсів людини, що працює), транзакційний (професійний стрес трактується як індивідуальна пристосувальна реакція людини на ускладнення ситуації; центральне місце в аналізі займає суб'єктивна значущість ситуації, в якій діє людина, і стратегії подолання труднощів),

регуляторний (стрес розуміється як особливий клас станів, що відображає механізми регуляції діяльності в ускладнених умовах; основним предметом дослідження є деталізація уявлень про зміну механізмів регуляції діяльності під впливом різних факторів, а також визначення їх «ціни» з точки зору внутрішніх витрат).

Екологічний підхід відповідає рівню макроаналізу, транзакційний дає інформацію про мезорівень, а регуляторний займається мікроаналізом механізмів професійного стресу.

Така ієрархічна побудова дає змогу більш об'єктивно поставитися до проблеми професійного стресу та сприяти розробці прикладних досліджень у цьому напрямку.

Одним із найважчих наслідків довготривалого професійного стресу є синдром «професійного вигорання».

Термін «професійне вигорання» з'явився в психологічній літературі відносно недавно. Він був введений американським психіатром Х. Дж. Фреденбергом [цит. за 4] в 1974 році. Фреденберг ввів це поняття для характеристики психічного стану здорових людей, що знаходяться в інтенсивному спілкуванні з клієнтами, пацієнтами, в емоційно навантаженій атмосфері при наданні професійної допомоги. Це люди, які працюють в системі «людина – людина»: лікарі, юристи, соціальні працівники, психіатри, психологи, вчителі тощо. В своїй діяльності вони змушені постійно стикатися з негативними емоційними переживаннями своїх клієнтів (пацієнтів, вихованців), вони мимовільно стають залученими до цих переживань, із-за чого відчувають підвищене емоційне напруження.

Дослідження цього синдрому розпочалося зі співробітників медичних установ та різних громадських організацій. Френсіс Сторлі – професор Школи Догляду при Університеті Штату Невада, проводила дослідження цього феномену на медсестрах, що працюють в кардіології. Вона зробила висновок, що цей синдром є результатом конфронтації з реальністю, коли людський дух виснажується в боротьбі проти обставин, які важко змінити. Як наслідок, розвивається професійний аутизм. Необхідна робота виконується, але емоційний вклад, який перетворює завдання в творчу форму, відсутній.

Професор психології Каліфорнійського університету Крістіна Маслач деталізувала це поняття, окреслив його як синдром фізичного та емоційного виснаження, що включає розвиток негативної самооцінки, негативного ставлення до роботи та втрату розуміння і співчуття по відношенню до клієнтів. Доктор Маслач підкреслює, що вигорання – це не втрата творчого потенціалу, не реакція на нудьгу, а скоріше емоційне виснаження, яке виникає на фоні стресу, що викликаний міжособистісним спілкуванням.

На сьогодні найпоширенішим підходом до визначення синдрому «професійного вигорання» є підхід, запропонований американськими дослідниками К. Маслач і С. Джексон [цит. за 4]. Вони розглядають синдром «професійного вигорання» як трьохкомпонентну систему, що включає емоційне виснаження, деперсоналізацію та редукцію власних особистісних досягнень.

Згідно К. Маслач, структура синдрому «професійне вигорання» включає емоційне виснаження, деперсоналізацію та редукцію особистісних досягнень. В.В.Бойко [4], спираючись на виділені К.Маслач компоненти «вигорання» (емоційне виснаження, деперсоналізація та редукція професійних обов'язків) та теорію Г.Сельє, означив такі компоненти синдрому «професійного вигорання» – напруження, резистенція та виснаження. Кожен з компонентів супроводжується чотирма симптомами, завдяки яким можна дослідити специфіку прояву синдрому у лікарів. За В.В.Бойком компонент «напруження» характеризується такими симптомами, як: «переживання психотравмуючих обставин», «незадоволеність собою», «загнаність до клітки», «тривога й депресія». Компонент «резистенція» супроводжується «неадекватним вибірковим емоційним реагуванням», «емоційно-моральною дезорієнтацією», «розширенням сфери економії емоцій», «редукцією професійних обов'язків». Компонент «виснаження» детермінується «емоційним дефіцитом», «емоційним відчуженням», «особистісним відчуженням (деперсоналізацією)», «психосоматичними та психовегетативними порушеннями».

Причин виникнення синдрому дуже багато. Це і особистісні особливості, такі як: низький рівень самоповаги, високий рівень тривожності, прагнення до неодмінного успіху, або гіпервідповідальність, невелика кількість інтересів окрім роботи або їх відсутність, впевненість людини в тому, що вона є єдиною, хто здатен виконувати цю роботу тощо. Але не менше детермінують виникнення синдрому соціальні умови в яких опиняється людина, що має професію, пов'язану з великою емоційною напругою. Це і матеріальна незахищеність, і недостатня кількість працівників в організації, що провокує збільшення темпу та об'єму роботи працівників та ставить їх в стресові умови, і, дуже часто, відсутність можливості для розвитку кар'єри та професійного зростання на робочому місці тощо[5].

Класифікація симптомів «професійного вигорання» за Г. Е. Робертсом [цит. за 4], виділяє: 1) зміни в поведінці; 2) зміни в мисленні; 3) зміни в почуттях; 4) зміни в здоров'ї. Також автор розглядає синдром з погляду наявності рівнів його розвитку, серед яких виділяє: 1) перший рівень, що проявляється у легкій формі і виражаються в турботі про себе, ознаки процесу помірні, недовгі і випадкові; 2) другий рівень –

симптоми проявляються регулярно, носять більш затяжний характер, і важче піддаються корекції; 3) третій рівень – ознаки і симптоми «професійного вигорання» є хронічними, можуть розвиватися фізичні і психологічні проблеми типу виразок і депресії; спроби піклуватися про себе, як правило, не дають результату, а професійна допомога може не давати швидкого полегшення.

В силу специфіки професійної діяльності (відповідальність за життя та стан здоров'я людини, активна міжособистісна взаємодія, підвищена емоційна напруженість, недостатня соціальна оцінка тощо) синдром «професійного вигорання» є дуже поширеним серед лікарів. Детермінантами виникнення синдрому «професійного вигорання» у лікарів виступають 1) соціально-економічні детермінанти (економічна нестабільність; складні політичні процеси; інтенсифікація професійної діяльності; соціальний статус професії; рівень соціального захисту; рівень оплати праці в даній галузі тощо); 2) соціально-психологічні детермінанти (бажання працювати в обраній організації чи сфері діяльності; ставлення співробітника до взаємовідносин у колективі; фактори ефективності праці; мотиви праці; конфліктність колективу; задоволеність життєдіяльністю колективу тощо); 3) індивідуально-психологічні детермінанти (особистісні: рівень тривожності, агресивності, фрустрованості, ригідності, рівень суб'єктивного контролю тощо; соціально-демографічні та професійні: вік, стать, стаж професійної діяльності, сімейний статус тощо). Соціально-психологічні детермінанти синдрому «професійного вигорання» у лікарів тісно взаємопов'язані із індивідуально-психологічними.

Висновки. Таким чином, поняття «професійний стрес» може бути визначено як багатовимірний феномен, який виражається у фізіологічних і психологічних реакціях на складну професійну ситуацію. Як наслідок довготривалих професійних стресів середньої інтенсивності розглядається синдром «професійного вигорання». З точки зору визначення стресового процесу за Г.Сельє, (тобто стадій тривоги, резистентності і виснаження), вигорання відноситься до третьої стадії, якій передують стійкий і невіддільний контроль рівень збудження. Термін окреслює психічний стан здорових людей, що знаходяться в інтенсивному спілкуванні з клієнтами, пацієнтами, в емоційно навантаженій атмосфері при наданні професійної допомоги. Структура синдрому «професійного вигорання» визначається як трикомпонентна система, що включає емоційне виснаження, деперсоналізацію та редукцію особистісних досягнень. В силу специфіки професійної діяльності синдром «професійного вигорання» є дуже поширеним серед лікарів.

Перспективи подальших досліджень у даному напрямку ми пов'язуємо із вивченням особливостей та детермінант виникнення синдрому «професійного вигорання» у лікарів.

Література

1. Сельє Г. Стресс без дистреса / Общ. ред. Е. М. Крепса. – М.: Прогресс, 1982.
2. Картрайт С., Купер К. Л. Стресс на рабочем месте / Пер. с англ. – Х.: Изд-во Гуманитарный Центр, 2004. – 236 с.
3. Орел В. Е. Феномен «выгорания» в зарубежной психологии: эмпирические исследования и перспективы // Психологический журнал, 2001, том 22. – №1. – С. 90–101.
4. Абабков В. А., Перре М. Адаптация к стрессу. Основы теории, диагностики, терапии. – СПб.: Речь, 2004. – 166 с.
5. Китаев-Смык Л. А. Психология стресса. – М.: Изд-во «Наука», 1983. – 368 с.

Чепіль О.

– магістр Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка

УДК 376/6/09 (438) “XXI”**МІЖСОБИСТІСНІ ВІДНОСИНИ У SOS-KINDERDORF АВСТРІЇ ТА ЇХ РОЛЬ У ФОРМУВАННІ ОСОБИСТОСТІ**

У статті узагальнено досвід роботи SOS-Kinderdorf Австрії щодо проблеми міжособистісних відносин між братами та сестрами. Розкрито зміст наукового проекту для постійної допомоги у вихованні дітей – “Відносини братів та сестер під пильною увагою”, розпочатого у 2009 р. В Австрії існують різнобічні підходи до розміщення братів і сестер, шляхів і засобів професійного та особистісного зростання SOS-матерів. Аналіз програми підвищення кваліфікації матерів і батьків SOS-Kinderdorf, їхніх помічників, соціальних педагогів, вихователів Австрії у 2009 – 2010 рр. дає змогу стверджувати, що проблема попередження і подолання конфліктів є надзвичайно актуальною. У статті доведено необхідність наукового підходу до проблеми розв’язання міжособистісних відносин між братами і сестрами у SOS-Kinderdorf.

Ключові слова: SOS-Kinderdorf, Австрія, міжособистісні відносини, брати і сестри, підвищення кваліфікації, конфлікти.

Чепіль О.

– магістр Дрогобычского государственного педагогического университета имени Ивана Франка

МЕЖЛИЧНОСТНЫЕ ОТНОШЕНИЯ В SOS-KINDERDORF АВСТРИИ И ИХ РОЛЬ В ФОРМИРОВАНИИ ЛИЧНОСТИ

В статье обобщен опыт работы SOS-Kinderdorf Австрии относительно проблемы межличностных отношений между братьями и сестрами. Раскрыто содержание научного проекта для постоянной помощи в воспитании детей - "Отношения братьев и сестер под пристальным вниманием", начатого в 2009 г. Анализ программы

повышения квалификации матерей и отцов SOS-Kinderdorf, их помощников, социальных педагогов, воспитателей Австрии в 2009 – 2010 гг. позволяет утверждать, что проблема предупреждения и решения конфликтов является чрезвычайно актуальной.

Ключевые слова: SOS-Kinderdorf, Австрия, межличностные отношения, братья и сестры, повышение квалификации, конфликты.

Сhepil O.

– Master at Drohobych State Pedagogical University after Ivan Franko

THE PERSONAL RELATIONSHIP IN THE SOS KINDERDORF IN AUSTRIA AND ITS ROLE IN THE SHAPING OF AN INDIVIDUAL

It has been generalized the experience of work at SOS Kinderdorf in Austria as to the problem of personal relationships between brothers and sisters. The content of scientific project as to the constant help in the upbringing of children has been revealed. The programme “Relationship of brothers and sisters under the strict guidance” was started in 2009. The analyses of programme dealing with the advance of qualification of parents in the SOS Kinderdorf, their assistants, social pedagogues, childminders in Austria in 2009 – 2010 show that there is an urgent problem as to the solution and prevention of conflicts.

Key words: SOS Kinderdorf, Austria, personal relationship, brothers and sisters, the advance of qualification, conflicts.

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок з важливим науковими чи практичними завданнями. SOS-Kinderdorf (SOS-дитяче містечко) – це мрія кожної дитини, якій потрібні материнська любов, увага та постійна опіка. Соціальні працівники у справах молоді та неповнолітніх спільно із педагогами знаходять для дитини-сироти, соціальної сироти, відповідне SOS-Kinderdorf, сім'ю, в якій вона буде відчувати себе потрібною, та SOS-матір, яка завжди готова прийти на допомогу та підтримати. Проте у співробітників часто виникає питання: дати можливість кровним братам та сестрам проживати разом? дати їм можливість зберегти маленьку частину своєї сім'ї чи зруйнувати цей тісний зв'язок? Діти стикаються з проблемою міжособистісних стосунків у групі (сім'ї, класі), конфліктними ситуаціями, що змушує їх, як і дорослих, шукати вихід із ситуації. У цьому контексті цікавим є досвід європейських країн, реалізація наукових проектів для постійної допомоги дорослим у вихованні дітей, досвід підвищення кваліфікації матерів і батьків SOS-Kinderdorf, їх помічників, соціальних педагогів, вихователів. Актуальність проблематики зумовлена й відкриттям першого в Україні дитячого будинку сімейного типу у вигляді котеджного містечка у Броварах Київської області, розрахованого на 84 дитини, що залишилися без опіки батьків. Отже, актуальність дослідження зумовлена, з одного боку, об'єктивними потребами суспільства у висококваліфікованих вихователях,

насамперед, SOS-матерів, які здатні виконувати функції домашніх вихователів; з іншого – потребою науково обгрунтованого навчально-методичного забезпечення означеної проблеми.

Аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми і на які спирається автор, виділення невирішених раніше частин загальної проблеми, котрим присвячується означена стаття. У працях вітчизняних (Ю. Азаров, О. Осколкова, І. Пеша, Г. Сатаєва, Г. Фінчук, В. Яковенко) і зарубіжних (І. Рейс, Р. Емері, Дж. Коллі) дослідників знайшли відображення проблеми сирітства, розвитку різних форм опіки. Міжнародний досвід соціального захисту дитинства орієнтується на створення та підтримку сімейних форм виховання дітей-сиріт і дітей, позбавлених батьківського піклування. У сучасних умовах масштаб сирітства не зменшується, тому існує потреба шукати і вдосконалювати існуючі форми опіки над дітьми-сиротами. Ідея, що сиріт та покинутих дітей можна виховати у близькому сімейному виховному оточенні (родині), може бути реалізована лише в наш час. Аналіз психолого-педагогічної літератури засвідчив, що питання соціально-виховної роботи, проблеми міжособистісних відносин між дітьми і дорослими, розв'язання і попередження конфліктних ситуацій у SOS-Kinderdorf не знайшла висвітлення в україномовній джерельній базі.

Формулювання цілей статті. Мета статті полягає у висвітленні та узагальненні досвіду роботи SOS-Kinderdorf щодо проблеми міжособистісних відносин між братами та сестрам, реалізації наукового проекту “Відносини братів та сестер під пильною увагою” (Німеччина – Австрія), програми підвищення кваліфікації матерів і батьків SOS-Kinderdorf, їх помічників, соціальних педагогів, вихователів Австрії у 2009 – 2010 рр. з проблеми попередження та подолання конфліктів.

Виклад основного матеріалу дослідження з повним обгрунтуванням отриманих наукових результатів. Аналіз німецькомовної літератури і вивчення досвіду роботи SOS-Kinderdorf під час перебування в Австрії упродовж 2009 – 2010 н.р. дали змогу вивчити проблему міжособистісних відносин між братами та сестрам, ознайомитися з науковим проектом “Відносини братів та сестер під пильною увагою”, програмою підвищення кваліфікації матерів і батьків SOS-Kinderdorf, їх помічників, соціальних педагогів, вихователів Австрії у 2009 – 2010 рр. з проблеми попередження та подолання конфліктів, взяти участь у проведенні одного з семінарів. Розмови зі співробітниками організації SOS-Kinderdorf Австрії (австрійське об'єднання SOS-Kinderdorf), педагогічними працівниками, SOS-матерями, відгуки з приводу державної програми сприяння підготовці вихователів, засвідчують наявність різнобічних підходів щодо шляхів і засобів професійного та особистісного зростання SOS-матерів, розміщення братів та сестер. Під час перебування у SOS-Kinderdorf у Гінтербрюлі мала

змогу порозмовляти з директором – Мартіном Вінером, відвідати центр терапії мистецтвом та провести незабутній день в одній із сімей. Тільки зайшовши на подвір'я SOS-Kinderdorf, відчуваєш, як повітря наповнюється дитинством. Мимоволі посміхаєшся і усвідомлюєш, що це мрія не тільки кожної покинутої дитини опинитися тут (у цій казці), але й частково твоя мрія, дорослої людини. Дискусію викликає тема розміщення братів та сестер. Керівник стверджує, що всі брати та сестри, які живуть у них, перебувають разом, оскільки це сприяє їхньому розвитку та згодом допомагає швидше інтегруватися у суспільство. Працівники терапевтичного центру, цю проблему розглядають двояко. Ерна Редерб, Герхільд Аблайдінгер та Юта Деннштедт поділяють думку директора. Ева Багхерпур вважає, що братів та сестер в більшості випадків потрібно розселяти, оскільки їх спільне проживання створює багато конфліктів в сім'ї з іншими дітьми. На чотирьох професійних педагогів тут припадає 15 дітей, з якими не завжди було легко справитися. Відносини між дітьми досить складні, оскільки кожен приходить сюди на "лікування". Під час перебування в одній із сімей, діти (6 осіб) у розмові окреслюють: "це – мій кровний брат", а "це – мій "домашній" брат". У цій сім'ї відносини між кровними братом та сестрою є дуже напружені та складні. Щодо інших дітей, то вони згуртовані, старші допомагають молодшим, і це викликає захоплення. Працівники SOS-Kinderdorf прагнуть зробити все для того, щоб кожна дитина відчувала себе потрібною, була оточена увагою та любов'ю.

У 2009 р. в Австрії засновано науковий проект для постійної допомоги у вихованні дітей – "Відносини братів та сестер під пильною увагою". SOS-Kinderdorf має на меті поглиблення знань про відносини між братами та сестрами, їх вплив на дітей у чужому середовищі. Цей проект опирається на довгорічну практику роботи організації у різних країнах. Зазначимо, що три чверті дітей виростають з братами та сестрами. У німецьких сім'ях SOS-Kinderdorf частина дітей з братами та сестрами складає близько 90% [6, с. 6]. Їхні відносини значною мірою впливають на майбутнє життя. Кожен другий на життєвому шляху переживає розподіл обов'язків між братами та сестрами. Відносини між ними перебувають у області близькості та віддаленості, суперництва та солідарності, конфлікту та примирення. Брати та сестри вчаться, як долати конфлікти. Почуття, модель думки та дії, які розвиваються у непорозуміння між братами та сестрами, є основою для подальшого спілкування зі світом.

Психолого-педагогічна наука в Австрії, Німеччині до сьогодні цій важливій темі присвячувала мало уваги, соціальні працівники не досліджували відносини між сестрами та братами. Офіційна статистика на даний час не містить даних щодо зовнішнього оточення братів та сестер. У 2007 р. об'єднання SOS-Kinderdorf розпочало проведення різноманітних наукових досліджень під керівництвом Соціально-педагогічного інституту.

Об'єднання охоплювало багато національних європейських організацій SOS-Kinderdorf, під підтримкою SOS-Kinderdorf International. Поряд з німецькими об'єднаннями SOS-Kinderdorf брали участь також організації з Франції, Бельгії, Австрії, Італії, Польщі, Угорщини, Румунії, Болгарії, а також і FICE (Інтернаціональне суспільство для допомоги у вихованні) та IFCO (Інтернаціональна система сприяння сімейній опіці). У центрі досліджень – кадри, ресурси та навантаження, відносини між братами та сестрами, їхнє місце у зовнішньому оточенні тощо.

У квітні 2009 року об'єднання проекту стало посередником європейської наукової програми DAPHNE. Частина проекту, якою займалися фахівці в Німеччині, розроблялася спільно з австрійським об'єднанням SOS-Kinderdorf та професором Крістіан Шраппер з університету у м. Кобленц (Німеччина). Програма передбачає розвиток та випробування діагностичного методу, за допомогою якого можна оцінювати відносини братів та сестер, а провідний принцип – участь спеціалістів. Фахівці, які в будні супроводжують братів та сестер у SOS-Kinderdörfer, беруть участь у програмі від самого початку. З метою інвентаризації SOS-Kinderdorf у 2008 році соціально-педагогічний інститут провів телефонне інтерв'ю. У закритій секції спільно обговорювалися його результати. Думки спеціалістів з означеної проблеми були абсолютно різними. Так, деякі аргументували свою точку зору, незважаючи на великі розбіжності при дослідженні відносин: “Поєднання кровних братів та сестер не можна порівнювати з “соціальними” братами та сестрами у SOS-Kinderdorf. Кровні – мають сильний зв'язок. Від спільного проживання отримали користь всі учасники”. Інші висунули на перший план індивідуальний розвиток: є приклади, які свідчать, що відлучення дитини від кровних братів і сестер, від можливості жити в одній сім'ї, було правильним. SOS-Kinderdorf при розміщенні братів і сестер у різних сім'ях того самого селища забезпечує одночасно близькість та віддаленість [6, с. 6].

Щоб доповнити діяльність SOS-Kinderdorf новими фактами, соціально-педагогічний інститут провів наукову експертизу. Професор Сабіне Вальтер з Мюнхенського університету та професор Мая Гайнер з Тюбінгенського університету проаналізували дослідження з позиції психології та соціальної роботи, підготували наукове положення і розробили огляд німецького та міжнародного дослідження. У результаті проведеної роботи прийшли до висновку, що не було жодного довготривалого дослідження і наукового пізнання про ситуацію дітей (братів та сестер) та надання їм допомоги [6, с. 7]. Раніше займалися переважно вивченням впливу вроджених вад, сьогодні знають, що вік і стать впливають на відносини як між батьками, так і між батьками та дітьми (братами і сестрами). Сім'ї, з яких походили діти, потребували щоденної допомоги, а динаміка відносин є відповідно складною. Однак висновки не однозначні: є свідчення, що відносини братів та сестер стають

інтенсивнішими через навантаження, але також є твердження, що відносини між братами та сестрами погіршуються. Незначна кількість досліджень, які вивчали питання спільного та розділеного розміщення, на жаль, не дають чіткого пояснення даної ситуації. Деякі доводять, що спільне розміщення дає позитивний ефект. Для прийомних дітей було доказано, що вони без сестер та братів легше адаптуються до нового середовища [6, с. 7].

Ще одним важливим висновком організації SOS-Kinderdorf є те, що спеціалісти (від відкритих та вільних представників у допомозі дітям та молоді) при розв'язанні питання про розміщення братів і сестер та прийнятті рішення пройшли не однаковий шлях. При оцінці дітей у їхніх відносинах вони використовували різні критерії та включали елементи соціально-педагогічної, психологічної та медичної діагностики. Крім соціально-політичних та наукових аспектів, спеціалісти брали до уваги також і пропозиції та необхідність розміщення дітей.

У рамках наукових досліджень SOS-Kinderdorf планується вивчити та проаналізувати й правові аспекти означеної проблеми. Голова правління об'єднання SOS-Kinderdorf, професор Йоганес Мюндер Берлінського університету, разом зі співпрацівниками підготував правову основу розміщення дітей (братів та сестер) у чуже середовище, провів дослідження щодо їхнього розміщення й управління справами молоді [6, с. 7].

Частину дослідження планується завершити приблизно до 2011 року. Результат багатообіцяючий: відносини між братами та сестрами з погляду на час щодо розміщення у чужому середовищі мають добрий вплив на захисну систему для колишніх дітей селища. Ці важливі відносини, що позитивно впливають на формування особистості, завжди були основним завданням SOS-Kinderdorf. Дорослі з братами та сестрами належать до головної ідеї об'єднання. Метою дослідження є заповнення прогалин пізнання та зроблений внесок у наукове обґрунтування роботи з братами та сестрами SOS-Kinderdorf.

У контексті означеної проблеми заслуговує на увагу і досвід підвищення кваліфікації матерів та батьків SOS-Kinderdorf, їхніх помічників, соціальних педагогів, вихователів [5]. Кожного року план підвищення кваліфікації охоплює різноманітні проблеми міжособистісних відносин між братами і сестрами, між дорослими й дітьми. Різні аспекти означеної проблеми висвітлено на сторінках часописів [2, с. 8 – 11], [3, с. 12 – 13]. Важливо навчати дітей відповідальності за свої вчинки, жити відповідально. У цьому аспекті заслуговує на увагу досвід роботи С. Бюргер, Г. Рід. Обидві жінки навчалися в Іннсбруку, працювали в SOS-Kinderdorf в Австрії, свої міркування виклали в інтерв'ю та статті [1, с. 12].

Програма підвищення кваліфікації на 2009 /2010 рр., складена працівниками коледжу сімейної педагогіки у Вельсі, передбачає

проведення 38 семінарів, з яких п'ять присвячено проблемі попередження й подолання конфліктів [4]. Проаналізуємо їх детальніше.

Семінар на тему “Систематичне управління конфліктними ситуаціями. Конфлікт як шанс” (Іннсбрук, 23 – 25 вересня 2009 р.) передбачав обговорення таких питань: сила конфлікту для розвитку; професійний менеджмент помилок; класична модель подолання конфлікту – систематичне втручання; менеджер конфлікту як учасник, як посередник, як ведучий (модератор); планування різниці в командах та організаціях. В одній із доповідей підкреслювалося, що чим більше група розвиває соціальну систему, тим більше помітна різниця. Деякі групи цю різницю переживають, а складні для власних почуттів, бажань та дій моменти міжособистісних відносин подають як конфлікт. Цей конфлікт створений учасниками, які на свій розсуд сприяють збереженню, ескалації чи вирішенню конфлікту через їхні відносини, спілкування, значення, оцінку і пояснення. Увага в основному зверталася на співпрацівників та керівників, які хочуть обійти конфлікти, та тих осіб, які цікавляться систематичним мисленням [4, с. 24].

Семінар, проведений 23-25 листопада 2009 р. у Бадені, присвячений темі ескалації конфлікту (“І тоді це вже ескалація...” (ескалація від конфліктів та можливостей до деескалації)). Програма передбачала висвітлення таких питань: теорія конфлікту та ескалації як засіб допомоги для практики; особисте відображення від типів конфлікту; культура конфлікту з організаціями; динаміка конфлікту в групах; можливості для деескалаційного втручання; поширення можливих вчинків; відображення на прикладі практики. Зазначалося, що у роботі з дітьми проблема ескалації присутня постійно. Ескалації можуть “тривати” протягом довгого періоду чи виникнути раптово та неочікувано. Іноді учасники більше не знають, чому так “власне відбувається”. Деякі реагують з контратакою, деякі з відступом, а в більшості залишається сумнівне почуття чи страх перед виникненням конфлікту. Учасники семінару детально розглядали проблеми: Як я особисто поведусь з конфліктами? Що у нас викликає ескалацію? Як ми поведимось як команда / організація з ескалацією? Як ми можемо чинити у таких ситуаціях, що ми можемо віднести до деескалації? Загалом, мова йшла про особисте та організаційне відношення з ескалацією. Підготовка до ескалації дає нам якусь впевненість, щоб ми в таких ситуаціях її часто боялися [4, с. 32]. Нова програма подолання конфліктів для дітей була представлена у Вельсі 19 – 21 квітня 2010 р. на семінарі “Я це осилю...” (проблемно орієнтовна програма для дітей з та без завдання шкоди). Програма допомагає дітям вивчити способи подолання проблем і усунення складних відносин. Ця програма складена Б. Фурманом у Фінляндії та перекладена десятима мовами. Метою програми є розуміння, що проблема дітей розглядається у всіх випадках як

вміння, якого можна навчити та вдосконалити. Процес розв'язання проблеми починається з того, що спочатку дорослі без дітей чітко відмежовують можливі проблеми і тоді шукають способи, за допомогою яких можна навчити дітей розв'язувати проблеми. Згодом це обговорюється спільно з дітьми, які способи вони хочуть вивчати, на які погоджуються, з якого способу хочуть розпочати. Програма “Я це осилю” – це програма, яка приносить задоволення та спрямована на формування самовпевненості у дітей. “Я це осилю” нікого не звинувачує, ні батьків, ні дітей, а пропонує батькам стати активними учасниками програми та навчального процесу. Батьки спільно з дітьми шукають спосіб виходу з ситуації, вивчають корисні матеріали, а також мають можливість отримати допомогу протягом спільного навчального процесу. “Я це осилю” – програма, яка насамперед розрахована допомогти дітям. Але батьки, вчителі, вихователі, порадики та інші керівники розвивають творчість, фантазію та бажання до навчання; способи, які завжди будуть потрібні дитині. На цьому семінарі представлено теоретичну основу та практичне значення програми для професійної допомоги молоді, школі, психіатрії дітей і молоді та вільна праця молоді [7].

10 – 12 травня 2010 р. планується провести семінар на тему “Агресивні відносини в юності” у Відні. На ньому заплановано розглянути зростаючі самотійні відносини молоді. При агресивній поведінці молодій людині завдають психічної та фізичної шкоди. Форми прояву різнобічні. До них належать ушкодження тіла, ризиковані відносини, наркоманія, самогубство. Цей семінар пропонує педагогічним кадрам посередництво на психологічній основі, страхування при оцінці ступеня небезпеки, опрацювання можливостей втручання. У семінарі планують взяти участь відомі педагоги, які обговорюватимуть такі питання: психологічні основні знання; форми, складні стадії та провокатор агресії; значення агресії; ступінь небезпеки; можливості втручання; саморегуляційні засоби, професійна дистанція. Попри теоретичну частину будуть демонструватися приклади та досвід учасників для його практичного опрацювання [4, с. 48].

Заключним етапом буде семінар на тему “Я є вихований – я виховую” власний досвід та нова орієнтація” (Іннсбрук, 6 – 9 жовтня 2010 р.). Як зазначено в програмі, саме особиста історія виховання неусвідомленою рушійною силою педагогічного процесу. Особливо це виявляється у стресових ситуаціях, коли вихователі (вчителі, батьки, соціальні педагоги...) подають перед тим “давно відому” модель розв'язання та обстоюють думку, яку вони, як свідомі педагоги, просто не хочуть виконувати. Через призму власної історії як “вихователя”, як правило, міфи та реальності можуть бути відкриті за допомогою прихованих новин та ідеологій. Власні педагогічні думки та дії можуть по-новому оцінити та в результаті професійних буднів звільнити від “старих

історій”. На семінарі будуть продемонстровані різноманітні творчі методи групової роботи, приклади з гештальтпедагогіки та систематичної педагогіки, з біографічного аналізу життя тощо [4, с. 56].

Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок у даному напрямку. Підсумовуючи вищевикладене, зазначимо, що сьогодні основним завданням працівників SOS-Kinderdorf Австрії й інших країн Європи є створення природних умов для дітей-сиріт, щоб кожна дитина відчувала себе потрібною, була оточена увагою та любов’ю, відносини між братами та сестрами склалися належним чином, їх (братів і сестер) місце у зовнішньому оточенні сприяло соціалізації, допомагало формуванню особистості. Однак існують різнобічні підходи до розміщення братів і сестер, шляхів і засобів професійного та особистісного зростання SOS-матерів. Сподіваємося, що реалізація наукового проекту “Відносини братів та сестер під пильною увагою” у різних країнах світу, діяльність організації SOS-Kinderdorf у цьому напрямі поглиблюють знання про відносини між братами та сестрами, їхніх вплив на дітей у чужому середовищі. Цей проект опирається на довгорічну практику роботи організації у різних країнах.

Подальшого дослідження потребують питання взаємовідносин між дітьми і дорослими у SOS-Kinderdorf, професійної підготовки матерів у Німеччині, управління педагогічним персоналом у молодіжних будинках SOS-Kinderdorf країн Західної Європи.

Література

1. Burger S., Rid H. Verantwortung lernen – verantwortlich leben / Burger S., Rid H. // SOSkinderddorfforum. SOS-kinderdorf International. – 2008. – Nr 36. – S.12 – 13.
2. Koppermann C. Gewalt an Kindern / Koppermann C. // SOSkinderddorfforum. SOS-kinderdorf International. – 2008. – Nr 37. – S. 8 – 11
3. Plunger L. Bitte umdenken –systematische Lösungen / Plunger L. // Unzere Kinder. – 2004. – № 6. – S. 12 – 13.
4. Programm 2009 / 2010 Ausbildung Weiterbildung. – Wels: Colleg für Familien Pädagogik, 2009. – 90 s.
5. Singer B. Zugewünscht und durchgeplant / Singer B. // SOSkinderddorfforum. Hermann Gmeiner Academy. – 2006. – Nr 33. – S. 9 – 11.
6. Weiß K. Forschungsprojekt zur stationären Erziehungshilfe “Geschwisterbeziehungen unter der Lupe” / Weiß K. // SOS-INTERN. – 2009. – Nr 124. – S. 6 – 7.
7. www.ichschaffs.com

ЗМІСТ

ВИЩА ШКОЛА

БУРОВА Е.	3
ДО ВИЗНАЧЕННЯ СУТНОСТІ ПОНЯТТЯ «НАВЧАЛЬНИЙ ПРОЦЕС»	
ВДОВЕНКО І.	8
ОСОБЛИВОСТІ НАВЧАННЯ ПРОФЕСІЙНОГО СПІЛКУВАННЯ СТУДЕНТІВ УНІВЕРСИТЕТУ	
ІЩЕНКО В.	17
ТЕОРІЯ І ПРАКТИКА У ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ПРИРОДНИЧИХ ДИСЦИПЛІН ДО САМООСВІТНЬОЇ ДІЯЛЬНОСТІ	
КРИВОШЕСВА Г.	24
КУЛЬТУРА ЗДОРОВ'Я ЯК ПРІОРИТЕТНА ЦІННІСТЬ У ВИХОВАННІ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ	
МЕДВЕДСВА І.	28
СОЦІАЛЬНО-ФУНКЦІОНАЛЬНИЙ АСПЕКТ ДІЯЛЬНОСТІ МУЗЕЇВ ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ У ПРОЦЕСІ ВИХОВАННЯ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ	
НАЗАРЕНКО Г.	35
ФОРМУВАННЯ НАУКОВИХ ПОГЛЯДІВ НА СУЧАСНЕ ВИХОВАННЯ У ПЕДАГОГІВ НА КУРСАХ ПІДВИЩЕННЯ КВАЛІФІКАЦІЇ	
НАЗВАНОВА О.	46
АНАЛІЗ ПОНЯТТЯ «ВОЛОНТЕРСЬКА ДІЯЛЬНІСТЬ» У НАУКОВІЙ ЛІТЕРАТУРІ	
ПОПОВА Т.	52
АНАЛІЗ СУТНОСТІ ОРГАНІЗАЦІЇ МЕТОДИЧНОЇ РОБОТИ У ПРОФЕСІЙНО-ТЕХНІЧНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ	
ПУСЕПЛІНА Н.	59
ВЗАЄМОДІЯ МУЗЕЇВ РІЗНИХ ПРОФІЛІВ І ЗАКЛАДІВ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВИТИ У СИСТЕМІ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ДО ВИХОВНОЇ РОБОТИ	
ДЕРКАЧ І.	66
ЕФЕКТИВНІСТЬ ЗАСТОСУВАННЯ ЕЛЕКТРОННОГО ПІДРУЧНИКА ПРИ ВИВЧЕННІ ДИСЦИПЛІНИ «ВИРОБНИЧЕ НАВЧАННЯ»	

ІСТОРІЯ ПЕДАГОГІКИ

БОНДАР Т.	72
ОКРЕМІ СУТНІСНІ Й СТРУКТУРНІ АСПЕКТИ НОРМАТИВНО-ПРАВОВОЇ БАЗИ ДІЯЛЬНОСТІ СТУДЕНТСЬКОГО САМОВРЯДУВАННЯ В СИСТЕМІ ВИЩОЇ ОСВІТИ США	
БОРИСОВ В., КОРНІЄНКО Н.	82
ПІДХОДИ ДО РЕАЛІЗАЦІЇ ІДЕЙ МУЛЬТИКУЛЬТУРНОЇ ОСВІТИ В США	
ІЛЬЧЕНКО О.	88
ФЕНОМЕН БЛАГОДІЙНОСТІ В ІСТОРІЇ КИЄВО-МОГИЛЯНСЬКОЇ АКАДЕМІЇ	
КАРЕЛІН М.	98
СИСТЕМИ ТРУДОВОГО НАВЧАННЯ У ДРУГІЙ ПОЛОВИНІ ХІХ СТОЛІТТЯ	
КОЗЬМЕНКО О.	105
СУЧАСНІ ПІДХОДИ ДО ОНОВЛЕННЯ ЗМІСТУ ЕКОЛОГІЧНОЇ ОСВІТИ В ШКОЛАХ КАНАДИ	
СИПЧЕНКО В.	113
ДІАЛОГ І КОМУНІКАТИВНА ВЗАЄМОДІЯ У ДОСВІДІ БРИТАНСЬКИХ ПЕДАГОГІВ	
ТОКУЄВА Н.	119
СТАНОВЛЕННЯ Й ОРГАНІЗАЦІЯ ТРУДОВОГО ВИХОВАННЯ ШКОЛЯРІВ В УМОВАХ ІНТЕРНАТНИХ ЗАКЛАДІВ ОСВІТИ УКРАЇНИ (50–60-І РОКИ ХХ СТОЛІТТЯ)	
ЯЛПУТА Г., ФАТАЛЬЧУК С.	131
ЕТАПИ СТАНОВЛЕННЯ ТА РОЗВИТКУ СИСТЕМИ ОСВІТИ В МІСТІ СЛОВ'ЯНСЬКУ (ХІХ – ПОЧАТОК ХХ СТОЛІТТЯ)	
ЧЕРКАШИНА О.	139
ОРГАНІЗАЦІЯ НАВЧАЛЬНО-МЕТОДИЧНОЇ РОБОТИ У ПРОФЕСІЙНО-ТЕХНІЧНИХ ЗАКЛАДАХ ОСВІТИ СХІДНОГО РЕГІОНУ УКРАЇНИ У II ПОЛОВИНІ ХХ СТ.	

ПОЧАТКОВА ШКОЛА

ЄВТУХОВА Т., КАДРОВ А.	147
ВПЛИВ МИСТЕЦТВА НА ФОРМУВАННЯ КУЛЬТУРИ МОВЛЕННЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ	
ЗОРОЧКІНА Т.	156
РОЛЬ ІНФОРМАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ПІДГОТОВЦІ ВЧИТЕЛЯ ДО ЗДІЙСНЕННЯ ІНДИВІДУАЛЬНОГО ПІДХОДУ ДО УЧНІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ	
АВДІЯНЦ Г., МЕДИК М.	163
ФОРМУВАННЯ ОСНОВ МОРАЛЬНОЇ КУЛЬТУРИ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ: СУТНІСТЬ, ЗМІСТ, СПЕЦИФІКА ФОРМУВАННЯ	
ПЕТУХОВА І.	170
МЕТОД ТЕСТУВАННЯ У ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ (1920-1930)	
ЧЕПІГА В.	180
МУЗИЧНО-ЕСТЕТИЧНЕ ВИХОВАННЯ УЧНІВ МОЛОДШИХ КЛАСІВ НА ПРИКЛАДАХ ДИТЯЧОЇ МУЗИКИ СУЧАСНИХ УКРАЇНСЬКИХ КОМПОЗИТОРІВ	

СОЦІАЛЬНА ПЕДАГОГІКА

ЛАУТА Н.	188
АНАЛІЗ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПЕДАГОГІВ ДО РОБОТИ У ШКОЛАХ-ІНТЕРНАТАХ САНАТОРНОГО ТИПУ	
РОГАЧ З.	194
СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНИЙ АНАЛІЗ ПРОБЛЕМИ СТАНОВИЩА БЕЗПРИТУЛЬНИХ «ДІТЕЙ ВУЛИЦЬ» В СУЧАСНОМУ УКРАЇНСЬКОМУ СУСПІЛЬСТВІ ТА СПОСОБИ ЇЇ ВИРІШЕННЯ	
СТУПАК О.	199
РОЛЬ СТУДЕНТСЬКОГО САМОВРЯДУВАННЯ В ПРОЦЕСІ СОЦІАЛІЗАЦІЇ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ	

ПСИХОЛОГІЯ

ПАНАСЕНКО Е., ГОРДЯК В.	206
РОЗВИТОК ПІЗНАВАЛЬНИХ ІНТЕРЕСІВ УЧНІВ ЯК ПСИХОЛОГО- ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА	
ЗАМКОВА О., ТКАЧЕНКО Т.	212
КОМУНІКАТИВНІ ВПРАВИ ДО ЧИТАННЯ ХУДОЖНІХ ІНШОМОВНИХ ТЕКСТІВ	
КУШНІРИК Н.	217
КРЕАТИВНІСТЬ, ЯК ХАРАКТЕРИСТИКА ТВОРЧОГО ПОТЕНЦІАЛУ ОСОБИСТОСТІ ДИТИНИ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ	
ОРЛОВА Н.	222
РОЗВИТОК ПОЗИТИВНОЇ МОТИВАЦІЇ ДЛЯ АКТИВІЗАЦІЇ ПІЗНАВАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СТУДЕНТІВ (НА ЗАНЯТТЯХ З ІНОЗЕМНОЇ МОВИ ПРОФЕСІЙНОГО СПРЯМУВАННЯ)	
ХИЩЕНКО С.	228
СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНІ ДЕТЕРМІНАНТИ СИНДРОМУ «ПРОФЕСІЙНОГО ВИГОРАННЯ» У ЛІКАРІВ	
ЧЕПЛЬ О.	235
МІЖОСОБИСТІСНІ ВІДНОСИНИ У SOS-KINDERDORF АВСТРІЇ ТА ЇХ РОЛЬ У ФОРМУВАННІ ОСОБИСТОСТІ	

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 науковим чи практичним 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, унеможлиблює подачу інформації.

Інформаційний ресурс

Інформація вводиться програмою-конвертером без додаткового опрацювання оператором. Тому вона має відповідати викладеним вимогам.

Відомості про кожне окреме серіальне видання оформлюється у вигляді текстового файлу в кодовій таблиці 866(MS-DOS) або 1251(Windows).

У тексті не допускаються пусті рядки, «р о з р я д к а», вирівнювання правого краю, відступ від лівого краю, наявність знаків переносу, елементи псевдографіки та інші нетекстові символи. Службові символи представляються кодами з першої половини таблиці FSCII, знак номера – латинською літерою N.

Супровідна інформація про видання повинна включати наступні елементи:

1. Бібліографічний опис серіального видання (назва, рік видання, том або випуск, номер).

2. Кількість поданих статей.

Дані про статтю наводяться мовою оригіналу публікації й повинні мати порядковий номер згідно з переліком обов'язкових елементів:

Z – службовий символ-роздільник даних про окремі статті

11 Мова тексту статті (укр, рус, англ)

12 1-й автор (прізвище та ініціали)

13 2-й автор (прізвище та ініціали), 3-й автор (прізвище та ініціали),

14 Назва статті = паралельна назва (українською або російською мовами для англomовних статей)

15 Номери першої та останньої сторінок статті

16 Кількість бібліографічних посилань

17 Реферат (див. практичний посібник В.І. Лутовинової Реферування як процес мікроаналітичного згортання інформації. – К., 2007. – 71 с.) або анотація

18 Ключові слова (коротко, не більше, ніж 1/2 строки)

19 Індекс УДК.

Деякі автори або не прописують, або просто пишуть три літери УДК. Для того щоб уникнути неприємностей – не ставте УДК власноруч. Класифікація надається довідково-бібліографічним відділом бібліотеки ВНЗ, де ви працюєте. За правильність надання УДК несуть відповідальність працівники бібліотеки. Кожній новій статті присвоюється своя УДК. Якщо у статті відсутня УДК, то для викладачів з інших вузів ця послуга платна, згідно затвердженого преїскурантну бібліотеки СДПУ (Курсив наш, примітка редакції збірника).

З метою більш повного відображення результатів вітчизняних наукових робіт у світовому інформаційному просторі та організації міждержавного обміну реферативною інформацією пропонуємо надсилати дані трьома мовами: українською, російською англійською (якщо вони є у виданні)

Українською мовою

21 1-й автор (прізвище та ініціали)

22 2-й автор (прізвище та ініціали), 3-й автор (прізвище та ініціали),...

23 Переклад назви статті

24 Реферат (анотація)

25 Ключові слова

Російською мовою

31 1-й автор (прізвище та ініціали)

32 2-й автор (прізвище та ініціали), 3-й автор (прізвище та ініціали),...

33 Переклад назви статті

34 Реферат (анотація)

35 Ключові слова

Англійською мовою

41 1-й автор (прізвище та ініціали)

42 2-й автор (прізвище та ініціали), 3-й автор (прізвище та ініціали),...

43 Переклад назви статті

44 Реферат (анотація)

45 Ключові слова

Зразок

1. **Гуманізація навчально-виховного процесу** : збірник наукових праць. – Спецвип. 3 / [За заг. ред. проф. **В.І. Сипченка**]. – Слов'янськ : СДПУ, 2010. – 356 с. – 2. 52

11 укр

12 Саяпіна С. А.

13 Коркішко О. Г.

14 **ФОРМУВАННЯ ТВОРЧОЇ ОСОБИСТОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВИХОВАТЕЛЯ В ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ**

15 120 – 124

16 5

17 У статті висвітлюються і розкриваються особливості організації творчої діяльності студентів педвузу, педагогічні умови професійно-творчого самовираження майбутнього фахівця системи дошкільної освіти. Розглянуто деякі теми психолого-педагогічних дисциплін щодо використання їх у формуванні навичок самостійної творчої педагогічної діяльності.

18 творча діяльність, фахівець дошкільної освіти, творче самовираження, педагогічні умови.

19 УДК 378. 147-057. 87

21 Саяпіна С. А.

22 Коркішко О. Г.

23 **ФОРМУВАННЯ ТВОРЧОЇ ОСОБИСТОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВИХОВАТЕЛЯ В ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ**

24 У статті висвітлюються і розкриваються особливості організації творчої діяльності студентів педвузу, педагогічні умови професійно-творчого самовираження майбутнього фахівця системи дошкільної освіти. Розглянуто деякі теми психолого-педагогічних дисциплін щодо використання їх у формуванні навичок самостійної творчої педагогічної діяльності.

25 творча діяльність, фахівець дошкільної освіти, творче самовираження, педагогічні умови.

31 Саяпина С. А.

32 Коркішко Е. Г.

33 **ФОРМИРОВАНИЕ ТВОРЧЕСКОЙ ЛИЧНОСТИ БУДУЩЕГО ВОСПИТАТЕЛЯ В ПРОЦЕССЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ**

34 В статье рассмотрены и раскрыты особенности организации творческой деятельности студентов педвуза, педагогические условия профессионально-творческого самовыражения будущего специалиста системы дошкольного образования. Выделены некоторые темы, используемые в формировании навыков самостоятельной творческой педагогической деятельности.

35 творческая деятельность, специалист дошкольного образования, творческое самовыражение, педагогические условия.

41 Sayarina S. A.

42 Korkishko E. G.

43 FORMING OF CREATIVE PERSONALITY OF FUTURE EDUCATOR IN THE PROCESS OF PROFESSIONAL PREPARATION

44 In the article are grounded the features of organization by creative of students' activity in pedagogical institution, and are revealed the pedagogical terms of professionally creative self-expression by future specialist in the system of preschool education. Some topics used in the formation of independent creative pedagogical activities are outlined in the article.

45 creative activity, specialist of preschool education, creative self-expression, pedagogical terms.

Перш ніж подати статтю до друку уважно прочитайте вимоги і неухильно дотримуйтесь їх. Деякі автори оформлюють статті, згідно вимог, які надають інші фахові видання або на власний розсуд. У публікації повинні відповідати поля, шрифт, інтервал, структурні елементи, література тощо. Часто трапляються випадки, коли автор використовує автоматичні перекладачі Pragma чи Ruta Plaj або інші.

Попередження: статті, які не відповідають зазначеним вимогам опубліковані не будуть! Авторів про це не буде повідомлено, стаття не повертається. Слідкуйте за тим, у якому вигляді ви подаєте свою статтю. Дуже важко працювати з непідготовленими статтями. Пам'ятайте: «Статті подаються повністю підготовленими до друку. Статті друкуються в авторській редакції. Матеріали зверстано з електронних носіїв, наданих авторами публікацій. Відповідальність за допущені помилки та неточності несуть автори публікацій».

Не ставте абзац, використовуючи 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. Стилiстика ділового мовлення та редагування ділових документів / Мацько Л. І., Кравець Л. В., Солдаткіна О. В. — К. : Ун-т "Україна", 2005. — 281 с.</p>
Чотири автори	<p>1. Методика нормування ресурсів для виробництва продукції рослинництва / [Вітвіцький В. В., Кисляченко М. Ф., Лобастов І. В., Нечипорук А. А.]. — К. : НДІ "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 ІІ

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. 15,43.

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. № 211/2. Тираж 100 прим.

84116, м. Слов'янськ, вул. Г. Батюка, 19.
Тел./факс (06262) 3-20-99; тел. (0626) 66-53-56