



МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ ТА НАУКИ УКРАЇНИ  
Слов'янський державний педагогічний університет

# ГУМАНІЗАЦІЯ НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОГО ПРОЦЕСУ

Збірник наукових праць

(Випуск LV)

Частина II

Слов'янськ - 2011

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

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

**Збірник наукових праць**

**( *Випуск LV* )**

**Частина II**

Слов'янськ – 2011

---

**ВИЩА ШКОЛА****В. Шпак**

*- доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри соціальної та корекційної педагогіки Полтавського національного педагогічного університету імені В.Г. Короленка*

**УДК 378.091.3****ПРОБЛЕМА ОСВІТНІХ ТЕХНОЛОГІЙ НА СУЧАСНОМУ ЕТАПІ РОЗВИТКУ ВИЩОЇ ШКОЛИ**

*Стаття присвячена проблемі педагогічних технологій на сучасному етапі розвитку вищої освіти. Розглядаються різноманітні підходи до поняття «технологія навчання»; аналізуються існуючі освітні технології, запропоновані вітчизняними вченими і дослідниками, які знайшли втілення у практиці вищої школи.*

**Ключові слова:** *вища освіта, педагогічні технології, гнучкі технології навчання, монопредметна технологія, модульна технологія, креативна технологія, блокова технологія.*

**В. Шпак**

*- доктор педагогических наук, профессор, заведующая кафедрой социальной и коррекционной педагогики Полтавского национального педагогического университета имени В. Г. Короленко*

**ПРОБЛЕМА ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ НА СОВРЕМЕННОМ ЭТАПЕ РАЗВИТИЯ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ**

*В статье обсуждается проблема педагогических технологий на современном этапе развития высшего образования. Рассматриваются различные подходы к понятию «технология обучения»; анализируются существующие образовательные технологии, разработанные отечественными учеными, которые нашли применение в практике высшей школы.*

**Ключевые слова:** *высшее образование, педагогические технологии, гибкие технологии обучения, монопредметная технология, модульная технология, креативная технология, блочная технология.*

**V. Shpak**

*- doctor of pedagogical sciences, professor, manager of department social and orrection pedagogics of the Poltava National Pedagogical University named after Korolenko*

**A PROBLEM OF EDUCATIONAL TECHNOLOGIES IS ON THE MODERN STAGE OF DEVELOPMENT OF HIGHER SCHOOL**

*The article is devoted to the problem of pedagogical technologies at the present stage of the development of higher education. Various approaches to the notion “teaching technology” are considered; existing educational technologies*

*suggested by native scholars and researchers which have found their realization in the practice of higher school are analyzed.*

**Key words:** *higher education, pedagogical technologies, flexible teaching technologies, monosubject technology, module technology, creative technology, block technology.*

**Постановка проблеми.** У сучасній вищій освіті за роки незалежності України визначилися нові пріоритети розвитку, створилася відповідна нормативно-правова база, здійснюється практичне реформування галузі. Звичайно зміна цілей, завдань, умов вимагає вдосконалювання педагогічної технології.

З іншого боку, інтеграційний процес об'єднання Європи, який триває і в освіті, теж вимагає змін традиційної системи, яка не сприймається належним чином у міжнародному освітньому співтоваристві. Окрім розробки єдиних критеріїв та стандартів освіти, це також потребує вдосконалення технологій навчання.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Як вважають вітчизняні дослідники, зокрема О. Глузман [2], педагогічна технологія являє собою цілісність науково обґрунтованого й раціонально відібраного змісту й організаційних форм, які створюють умови для мотивації, стимулювання й активізації навчально-пізнавальної діяльності студентів. Проблемами технологічності освіти займалися багато вчених, серед яких А. Алексюк, Т. Алексеєнко, А. Андрющук, І. Бобко, В. Галузинський, М. Євтух, Б. Коротяєв, А. Нісімчук, В. Носков, О. Падалка, О. Пехота, М. Приходько, Н. Руденко, Ю. Сенько, В. Сластьонін, І. Смолюк, В. Сушанко, О. Шпак та інші. Але саме питання технології навчання студентів визначають напрямки вдосконалення освітніх технологій вищої школи.

**Формулювання цілей статті.** Тенденції розвитку інноваційних освітніх технологій в Україні викликають потребу вивчення творчого доробку науковців, які зробили значний внесок у розвиток передової педагогічної науки та практики. Отже, проблема освітніх технологій у вищих навчальних закладах є вкрай соціально зумовленою і досить актуальною. Опис педагогічного досвіду є основою для прогнозування технологічних тенденцій освіти. Саме тому ми і присвячуємо своє дослідження розгляду розвитку педагогічних технологій у вищій школі країни в останні роки.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** За розумінням О. Пехоти [5] педагогічна технологія включає в себе питання застосування технічних засобів у навчальному процесі, а також організацію навчального процесу, що об'єднує широке коло проблем, пов'язаних з аналізом навчального матеріалу та організацією навчальної діяльності викладача і студентів. Сучасний прогрес технічних засобів виявив відставання педагогічної думки. Звідси виникає необхідність узгодити педагогічні методи з технічною

винахідливістю. Як це відбувається, ми спробували дослідити за різноманітними публікаціями.

У сучасній педагогічній практиці достатньо розповсюдженою є педагогічна технологія, що базується на принципі модульного змісту і процесу навчання. Фактично модульне навчання – це пакет науково-адаптованих програм для індивідуального вивчення, що забезпечує навчальні досягнення студентів з різним рівнем попередньої підготовки. Навчальний модуль – це система занять у вигляді певної сукупності систем знань та норм цінностей, а також поетапне відкриття студентом під впливом викладача цієї системи у ході пошукової пізнавальної діяльності.

Засвоєння модуля починається, як зазначає О. Глузман [2], з вступної оглядової лекції загального змісту, що задає орієнтири предметного курсу, що вивчається. Наступними видами діяльності виступають консультації, індивідуальна самостійна робота, тьюторські заняття, що можуть розглядатися як семінарські, практичні та лабораторні роботи. На кожному практичному занятті використовуються різноманітні форми навчальної діяльності: групова та парна робота, дискусії, дебати, міні-конференції, проектна робота, розв'язання проблемних завдань, рольові та ділові ігри тощо. Все це і складає зміст окремого модуля.

Модульна технологія навчання надає студентам можливість вивчати курс за індивідуальним планом, достроково здавати заліки по пройденому матеріалу, що входить до складу того або іншого модуля. Залік по матеріалу конкретного модуля вважається прийнятим, якщо студент в час співбесіди продемонстрував розуміння основних ідей модуля й аргументований виклад їх у письмовій або усній формі. У випадку, якщо студент не зміг вчасно здати залік по змісту певного модуля, він має можливість це зробити за домовленістю з викладачем під час консультації. Для студентів, які успішно засвоїли навчальний матеріал і вчасно здали заліки по всіх модулях до закінчення семестру, екзамен з даного предмета скасовується. Таким чином, перевагами модульної технології навчання є стимулювання самостійної роботи студентів, надання їм можливості визначати індивідуальний темп засвоєння навчального матеріалу, вільному вибору форм оволодіння інформацією.

За часів перебудови у Слов'янському педагогічному інституті (нині університет), а пізніше у Чернівецькому університеті широке поширення одержала методика формування пізнавальної активності студентів у структурі блокової технології навчання. У Слов'янську керівництво проектом здійснював професор Б. Коротяєв [4], у Чернівцях – доценти Т. Алексеєнко і В. Сушанко [1]. Звичайно, відмінності у підходах та технологічних рішеннях відчуваються, але основна ідея – оптимальна для конкретного факультету або кафедри технологічна система навчання, що сприяє максимальному розкриттю творчого потенціалу викладача і студентів при спільному

досягненні поставлених навчальних цілей – цілком єдина. Блокова технологія (у Слов'янську вона мала назву «блоково-пакетна») навчання поєднує цілі, планування, зміст, форми й методи навчання, механізм його постійного стимулювання і відновлення. Вона супроводжується вибудованою системою комплексного різномірного рейтингового контролю, що виводить якість поетапної підготовки фахівців на заздалегідь позначений рівень, що гарантує ефективність підсумкової готовності студентів до професійної діяльності.

Враховуючи ці стратегічні орієнтири, наприклад, у Слов'янську було сформульовано низку завдань, серед яких особливим чином виокремлювалося приведення ритму діяльності студентів у відповідність із навчальним режимом. Фундаментальним визначалося таке співвідношення обов'язкових аудиторних занять і обов'язкової самостійної роботи з літературою під безпосереднім контролем викладачів: 20 годин навчальних занять і 16 годин самостійної роботи на тиждень. Їх поєднання та різне варіювання навчального режиму провадилися факультетом самостійно з урахуванням специфіки фаху і можливостей колективу, але в усіх випадках у новому навчальному режимі передбачалося, по-перше, усунення багатопредметності, по-друге, концентрація і послідовне вивчення основних дисциплін і вихід на кінцеві результати з основних предметів підготовки фахівця, по-третє, закріпленість і безперервність підготовки спеціаліста щодо основних параметрів.

Серед інших технологічних підходів і рішень в організації навчання і виховання студентів у нових умовах (синергетичний підхід – створення умов для саморозвитку особистості; особистісно-орієнтований підхід – розвиток і формування особистісних якостей і цінностей, інформаційно-технологічний підхід та багато інших) виділимо креативний, оскільки окрім сприяння розвитку творчого потенціалу особистості, він, на наш погляд, поєднує у собі основні риси вказаних вище підходів.

Креативне освітнє середовище, вважає О. Ярошинська [7], посиляючись на думку дослідників, має бути особистісно-орієнтованим. Коли особистість є головною метою та вищою цінністю освіти; проектування креативного освітнього середовища є можливим на основі інформаційних технологій в вузі.

Сучасне суспільство базується на використанні високих інформаційних технологій. Інформаційна культура стає суттєвою частиною повсякденного життя. Тому запровадження новітніх інформаційних технологій у системі вищої освіти є вкрай необхідним. І не випадково забезпечення освіти інформаційними технологіями відображає реалізацію нової освітньої парадигми, спрямованої на сприяння саморозвитку особистості. Не зважаючи на це, запровадження інформаційних технологій на емпіричному рівні не призводить до суттєвого підвищення ефективності освітнього процесу. Доречним, на думку О. Ярошинської, виявляється проектування такого

освітнього середовища, де використовуючи інформаційні технології, відбуватиметься гуманізація освіти та підвищення її креативності. До того ж, у креативному освітньому процесі домінують має бути діяльність студента, яка направлена на самостійне розширення предметного ядра знань та на самостійну пошукову (дослідницьку) пізнавальну діяльність [7].

Розглянуті вище освітні технології, якими б вони не були прогресивними та інноваційними, лише певною мірою змінюють, хоча і вдосконалюють традиційну поліпредметну технологію навчання студентів у вищих навчальних закладах. Як вважають деякі дослідники, зокрема Б. Коротяєв та його послідовники [3; 4; 6 та ін.], гнучку і багаторівневу підготовку фахівців вирішувати на традиційних засадах вже неможливо. Особливо слід відзначити запропоновані гнучкі технології навчання та в їх рамках монопредметну технологію, що були перевірені на практиці у вищих навчальних закладах Тернополя, Слов'янська, Краматорська.

Аналізуючи роботи Б. Коротяєва, а також публікації його учнів, присвячені опису та запровадженню в навчальний процес гнучких педагогічних технологій та монопредметної технології [3; 4], можна виділити їх наступні особливості.

При застосуванні монопредметної технології зникає прихована та нездорова конкуренція між викладачами за право розпоряджатися робочим часом студентів.

Монопредметна технологія дозволяє акумулювати в режимі щоденної праці спільні сили викладача і сили студентів, націлені на досягнення найвищих результатів у вивченні єдиної дисципліни в ущільненому та концентрованому в часі варіанті.

В умовах вивчення однієї предметної дисципліни стає можливим інтенсифікувати навчальну діяльність студентів, викликаючи в них бажання, волю та енергію працювати на межі своїх індивідуальних можливостей з виходом на очікуваний стовідсотковий результат.

Монопредметна технологія створює умови для внесення істотних корективів у систему обліку, контролю та оцінювання результатів навчання, орієнтованих на обмеження монопольного права викладача на оцінку, на розширення прав і свобод студентів і впровадження самоконтролю, на усунення всього негативного, сформованого в практиці контролю й оцінювання знань студентів.

І, нарешті, монопредметна технологія навчання відрізняється від поліпредметної тим, що вона в організаційно-процесуальному плані є дійсно гнучкою, динамічною, мінливою й чуйною на виклики реального життя й на виникаючі пізнавальні інтереси й потреби головних учасників навчального процесу – студентів, оскільки перебуває повністю в руках ведучого викладача, а не в руках укладача розкладу з деканату. Викладач же, виходячи

з поставленої мети, сам верстає розклад, і сам змінює його, якщо це необхідно в інтересах студентів і навчально-виховного процесу.

Ці особливості монопредметної технології навчання як ядра гнучких педагогічних технологій у загальному контексті, на наш погляд, досить переконливі й привабливі, щоб виявити до них стійкий інтерес з боку науковців, методистів та викладачів вищої школи.

**Висновки.** Підсумовуючи, слід відзначити, що в основі будь-якої педагогічної технології навчання студентів вищої школи, чи то традиційної, стандартної, інноваційної або пошуково-експериментальної і незалежно від її масштабності в часі та просторі, повинна лежати чітко усвідомлювана мета її використання як безпосередньо розробниками, так і виконавцями. Ця мета полягає в тому, щоб у процесі використання новітніх технологій навчання підготувати творчого і кваліфікованого фахівця-професіонала, здатного приймати самостійні рішення в професійному та громадському житті, самостійно орієнтуватися в потоці інформації, постійно вдосконалювати свої знання, творчо підходити до будь-яких змін, нетрадиційно та якісно вирішувати проблеми, які виникають.

Проведена в рамках дослідження оцінка існуючого проблемного поля педагогічних технологій вказує на необхідність формування і впровадження в практику діяльності вищих навчальних закладів культури і методології багатокритеріальної постановки і вирішення інноваційних завдань. Метою навчання стає розвиток особистості і різноманітних форм мислення у процесі оволодіння знаннями, навичками та вміннями. При такому підході викладач займає активну особистісно-орієнтовану позицію з перевагою організаційної та стимулюючої функції, демократичним стилем поведінки, підтримкою ініціатив студентів, установкою на партнерство, сумісну діяльність, орієнтацією студентів на вирішення творчих і продуктивних задач, професійного самовизначення.

### *Література*

1. Алексеевко Т. А. Формування пізнавальної активності студентів в умовах блокової організації навчання : Автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки» / Т. А. Алексеевко. – К., 1995. – 25 с.
2. Глузман А.В. Инновационные технологии обучения в системе университетского педагогического образования [Электронный ресурс] / А. В. Глузман // Проблемы и перспективы инновационного развития экономики // Материалы десятой международной научно-практической конференции по инновационной деятельности. – Киев-Симферополь-Алушта, 2005. – Режим доступа : [http://www.iee.org.ua/files/conf/conf\\_article39.pdf](http://www.iee.org.ua/files/conf/conf_article39.pdf) – Загол. с экрана.
3. Коротяев Б. И. Краматорский экономико-гуманитарный институт – новая генерация вузов / Б. И. Коротяев. – Краматорск : Издательство Центра производительности Министерства труда и социальной политики Украины, 2001. – 236 с. – ISBN 966-95860-1-1.



4. Коротяев Б. И. Педагогика на распутье (научно-публицистические заметки) / Б. И. Коротяев. – Славянск, 1996. – 158 с.
5. Освітні технології : Навч.-метод. посіб. // О. М. Пехота, А. З. Кіктенко, О. М. Любарська та ін. / За заг. ред. О. М. Пехоти. – К. : А.С.К., 2002. – 255 с. – ISBN 966-539-304-9.
6. Патлачук В. Н. Про необхідність використання гнучких педагогічних технологій навчання на сучасному етапі демократизації і реформування вищої школи / В. Н. Патлачук, Н. В. Моїсеєнко // Гуманізація навчально-виховного процесу : Науково-методичний збірник. – Випуск 32. – Слов'янськ, 2006. – С. 63-76.
7. Ярошинська О. Креативність як провідний принцип побудови освітнього середовища у вищому навчальному закладі / О. Ярошинська // Проблеми підготовки сучасного вчителя. – № 1, 2010. – С. 113-119.

**Л. Бачієва**

*- асистент кафедри педагогіки та методики професійного навчання  
Української інженерно-педагогічної академії*

**УДК 378.14**

### **ЕТАПИ ФОРМУВАННЯ ДОСЛІДНИЦЬКИХ УМІНЬ МАЙБУТНІХ ІНЖЕНЕРІВ-ПЕДАГОГІВ**

*У статті аналізується дослідницька підготовка студентів інженерно-педагогічного вищого закладу освіти в предметно-інженерній сфері. Визначені та охарактеризовані етапи формування дослідницьких умінь майбутніх інженерів-педагогів, зазначені сучасні педагогічні підходи до розробки змісту та методики навчання основам наукових досліджень.*

**Ключові слова:** предметно-інженерна сфера, дослідницькі вміння, інженер-педагог.

**Л. Бачиева**

*- ассистент кафедры педагогики и методики профессионального обучения  
Украинской инженерно-педагогической академии*

### **ЕТАПЫ ФОРМИРОВАНИЯ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИХ УМЕНИЙ БУДУЩИХ ИНЖЕНЕРОВ-ПЕДАГОГОВ**

*В статье анализируется исследовательская подготовка студентов инженерно-педагогического вуза в предметно-инженерной сфере. Определены и охарактеризованы этапы формирования исследовательских умений будущих инженеров-педагогов, обозначены современные педагогические подходы к разработке содержания и методики обучения основам научных исследований.*

**Ключевые слова:** предметно-инженерная сфера, исследовательские умения, инженер-педагог.

*L. Bachiava*

*- assistant of department of pedagogics and methodology of the vocational training of the Ukrainian engineer-pedagogical academy*

### **STAGES OF FORMATION OF RESEARCH SKILLS OF THE FUTURE ENGINEERS – TEACHERS**

*In article research preparation of students of engineering-pedagogical high school in subject-engineering sphere is analyzed. Stages of formation of research skills of the future engineers-teachers are determined and characterized, modern pedagogical approaches to development of the contents and a technique of training to bases of scientific researches are designated.*

**Keywords:** *research skills, subject-engineering sphere, engineers-teachers.*

**Постановка проблеми.** Провідна роль вищої школи у підготовці сучасних фахівців, спроможних безперервно підвищувати досягнутий рівень освіти та кваліфікації, закріплена у Національній доктрині розвитку освіти. Оновлення змісту освіти, впровадження сучасних методик та технологій навчання – це пріоритетний напрямок розвитку освіти взагалі та інженерно-педагогічної освіти зокрема. Зростаючий попит на фахівців кваліфікації «магістр», зумовлений необхідністю здійснювати наукові дослідження в різних галузях для їх постійного розвитку. Випускники інженерно-педагогічного ВНЗ повинні забезпечити якісно новий рівень підготовки учнів професійної школи, тому складовими їх дослідницької підготовки є уміння здійснювати наукове дослідження як у сфері професійної освіти, так і в предметно-інженерній галузі. На підставі високого професійного рівня кваліфікації в інженерній галузі, майбутній інженер-педагог має втілити власні технічні знання у навчальний предмет, що вивчається учнями професійно-технічних закладів освіти.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Проблема формування дослідницьких умінь не є новою. Існують дослідження, в яких: вивчається науково-дослідна та навчально-дослідна робота студентів; розглядаються проблеми формування дослідницьких умінь студентів у навчальній діяльності та під час самостійної роботи; вирішується проблема формування дослідницьких умінь під час вивчення математики, фізики, загальнотехнічних та педагогічних дисциплін. Авторами розроблені класифікації дослідницьких умінь, визначені фактори та педагогічні умови їх формування, побудовані структурно-змістовні моделі, запропоновано створення інноваційного середовища.

**Формулювання цілей статті** (постановка завдання). Проблемі формування дослідницьких умінь студентів інженерно-педагогічних спеціальностей присвячена лише робота В.В. Кулешової, в якій акцент зроблено на дослідженнях у галузі освіти. Дослідження процесу формування пошукових умінь у студентів інженерних спеціальностей не враховують

специфіки інженерно-педагогічної підготовки та особливостей відповідної галузі промисловості. Аналіз психолого-педагогічної літератури довів, що проблема формування дослідницьких умінь студентів є достатньо розробленою у загально педагогічному аспекті. Але питання формування дослідницьких умінь у межах конкретних навчальних дисциплін інженерного профілю розглянуті недостатньо, особливо у методичному аспекті. Загострення протиріч між об'єктивною потребою у навчанні студентів інженерно-педагогічних спеціальностей основам наукових досліджень у предметно-інженерній сфері та відсутністю розробленої методики навчання обумовило завдання: проаналізувати особливості підготовки магістрів інженерно-педагогічних спеціальностей та визначити етапи формування дослідницьких умінь майбутніх інженерів-педагогів.

**Виклад основного матеріалу.** У концепції розвитку інженерно-педагогічної освіти зазначено, що з 2004 року розпочався новий етап розвитку інженерно-педагогічної освіти України. Перед нею стоїть основна мета – задоволення потреб суспільства в професійних освітянських послугах шляхом підготовки висококваліфікованих викладачів-професіоналів для ВНЗ I-II рівня акредитації, ПТНЗ, навчальних центрів підприємств, підвищення кваліфікації викладацьких кадрів, формування викладачів як творчих, духовно багатих особистостей з урахуванням їх інтересів і здібностей [1, с. 9].

Підготовка магістрів у системі вищої освіти України спрямована на створення умов для творчого розвитку обдарованої особистості і підготовку фахівців за одним із функціональних напрямів діяльності: науково-дослідним (творчим), науково-педагогічним, управлінським. Особа, яка здобула освітньо-кваліфікаційний рівень “магістр” повинна володіти поглибленими знаннями з обраної спеціальності, вміннями інноваційного характеру, навичками науково-дослідної (творчої), або науково-педагогічної, або управлінської діяльності, набути певний досвід використання одержаних знань і вміти створювати елементи нових знань для вирішення завдань у відповідній сфері професійної діяльності [2].

Після закінчення вищого навчального закладу фахівці інженерно-педагогічних спеціальностей у відповідності до освітньо-кваліфікаційного рівня магістра отримують диплом магістра за спеціальністю “Професійне навчання (за профілем)”. Кваліфікація педагог, дослідник у галузі (електротехніка, машинобудування та ін.), інженер в галузі (інженер-електрик, інженер-механік, інженер-технолог, інженер-хімік, інженер-економіст, інженер-метролог, інженер комп'ютерних технологій, інженер-дизайнер та ін.). Тому рівень дослідницької підготовки має бути високим не лише для проведення педагогічних досліджень, а й у відповідній галузі промисловості.

Аналіз освітньо-кваліфікаційної характеристики підготовки магістрів за спеціальністю “Професійне навчання. Технологія харчової

промисловості та організація громадського харчування” дозволив визначити зміст дослідницької функції професійної діяльності майбутніх фахівців, типові задачі діяльності та зміст умінь, якими повинен володіти фахівець у відповідності до функції та типової задачі.

Зміст дослідницької функції в предметно-інженерній сфері містить типову задачу – методика проведення наукових досліджень, що реалізується на основі умінь:

- визначати основні ознаки об’єктів дослідження;
- проводити патентний пошук;
- проводити аналіз напрямків інноваційного розвитку;
- проводити комплексну оцінку ефективності інновації;
- робити експертизу об’єктів дослідження;
- визначати головні пріоритети в галузі інновацій;
- вміти формулювати наукові результати досліджень, об’єкт і предмет досліджень;
- складати основні види виробничої документації та формулу винаходу;
- складати математичні моделі біохімічних та процесів осадження, фільтрації, сушіння, охолодження та екстрагування продуктів та їх аналізувати;
- складати план і обрати методику проведення наукових досліджень;
- проектувати етапи дослідження;
- визначати методи та засоби інженерного аналізу;
- формулювати вірогідність і практичну значущість наукових результатів і мати уявлення про шляхи та форми впровадження своїх досліджень.

Значно покращити дослідницьку підготовку майбутніх інженерів-педагогів в предметно-інженерній сфері за рахунок збільшення навчальної інформації та часу навчання неможливо, бо термін навчання магістрів є жорстко регламентований Державним стандартом освіти. Необхідно вирішувати поставлені завдання щодо підготовки нового покоління інженерів-дослідників за допомогою якісно нових методик навчання основам наукових досліджень. Вирішення завдання щодо формування дослідницьких умінь майбутніх інженерів-педагогів в предметно-інженерній сфері під час магістерської підготовки цілком залежить від змісту спеціального курсу та методики його викладання.

Підготовка творчого фахівця, який має змогу самостійно опанувати нову техніку і технології, вирішувати складні професійні завдання за допомогою методів наукового дослідження, починається заздалегідь та охоплює поступово декілька етапів. Знайомство та первинне формування основ наукових досліджень починається ще у загальноосвітній школі та

продовжується протягом всього терміну підготовки у вищому навчальному закладі. Так вивчення основних законів фізики неможливо без застосування пошукових методів навчання та проведення лабораторних демонстраційних експериментів, в яких студенти спостерігають певні фізичні явища, фіксують параметри процесів, формулюють фізичні закони та роблять певні висновки. При вивченні фундаментальних та загально технічних дисциплін знайомство з методами проведення наукових досліджень доповнюється на лабораторних та практичних заняттях з електротехніки, матеріалознавства, опору матеріалів, теорії машин та механізмів, теоретичної механіки та ін. Формування психологічної готовності до майбутньої дослідницької діяльності також відбувається поступово, ускладнюється від курсу до курсу навчання, ґрунтується на розвитку мотивації щодо здійснення подальшого наукового дослідження у професійній сфері. Крім того, досвід дослідницької діяльності поступово усвідомлюється особистістю, від несвідомого виконання окремих дослідницьких дій під керівництвом викладача та згідно з методичними рекомендаціями щодо виконання робіт до повністю свідомого самостійного наукового дослідження при виконанні магістерської роботи.

Таким чином, при підготовці магістрів інженерно-педагогічних спеціальностей навчання основам наукових досліджень не починається з чистого аркуша лише на останньому курсі, а систематизується весь накопичений у цієї справі досвід особистості студента вищої школи, а саме:

- випробувані дослідницькі дії, що використовувались на лабораторних роботах з фундаментальних дисциплін;
- засвоєні філософські та загальнонаукові методи та засоби дослідницької діяльності на лабораторних та практичних заняттях із загально-технічних дисциплін;
- використані теоретичні та спеціальні методи наукового дослідження на заняттях за спеціальними дисциплінами на профільюючих кафедрах;
- здійснені основні етапи проведення наукового дослідження при виконанні науково-дослідної роботи студентів на спеціальних профільюючих кафедрах;
- опановані експериментальні та емпіричні методи наукового дослідження при виконанні дослідницького розділу на технологічних (виробничих) та педагогічних практиках;
- вивчені навчальні дисципліни “Системний аналіз”, “Теорія і практика експерименту”, “Моделювання технічних і соціальних систем”;
- систематизовані методологія, етапи, методи та засоби наукового дослідження при вивченні дисципліни “Основи наукових досліджень” за фахом навчання;
- самостійне планування етапів, вибір методів збору та обробки експериментальних даних, оформлення та впровадження результатів

дослідження при виконанні та захисті магістерської роботи.

Узагальнення власного навчального досвіду та дослідницьких умінь відбувається послідовно та поступово і здійснюється протягом декількох етапів.

*Перший, допрофесійний етап* неусвідомленого виконання дослідницьких дій під керівництвом викладача та у повній відповідності з інструкціями або методичними рекомендаціями до лабораторних та практичних робіт охоплює підготовку на перших курсах навчання у ВНЗ. Методика навчання фундаментальним загальноосвітнім та загально технічним дисциплінам у вищій школі не передбачає акцентування уваги студентів на виконання дослідницьких дій з метою їх усвідомлення.

Перші усвідомлені дослідницькі дії студент вищої школи починає опановувати лише на стадії виконання окремого завдання при здійсненні науково-дослідної роботи на спеціальній профільючій кафедрі. Методики викладання спеціальних технічних дисциплін також не передбачають навчання основам наукових досліджень та потребують суттєвої корекції. Згідно з дослідженням Н.А. Несторук [3], рівень сформованості у майбутніх студентів технічних вищих навчальних закладів навичок експериментальної діяльності є недостатнім, понад 75 % студентів стикаються із значними труднощами при узагальненні чи конкретизації отриманих знань, 70 % – при виділенні головної, суттєвої інформації щодо здійснення експериментальних досліджень, 60 % – при виборі послідовності виконання експериментальних досліджень, 78 % – при самостійному обґрунтуванні теорій, 56 % – при виборі способів виконання експериментальних досліджень, 45 % – при наданні оцінки та обґрунтуванні власної точки зору. В результаті цього втрачається інтерес студентів до експериментальних досліджень, накопичується нерозуміння тих чи інших фактів, вони не мають цілісної уяви про явища, процеси і, як наслідок, страждає рівень якості їх підготовки.

На *другому, навчальному етапі* також необхідне ретельне наукове керівництво, але воно має іншу спрямованість вектору пізнання - від студента до викладача, тобто виходячи із протиріч та труднощів, з якими стикається студент при виконанні дослідницького завдання, у нього виникають запитання до викладача та формуються окремі усвідомлені дослідницькі уміння, які ще підлягають систематизації.

Наше дослідження охоплює лише *третій, дослідницький етап* підготовки магістрів, сутність якого полягає у навчанні основам наукових досліджень в галузі хімічних та харчових технологій, систематизації, узагальненні та усвідомленні попереднього навчально-дослідницького досвіду студентів та самостійному виконанні дослідницької магістерської роботи. Заслужують на увагу сучасні педагогічні підходи, які використовуються в методиці навчання основам наукових досліджень в

галузі хімічних та харчових технологій, а саме: системний, діяльнісний, модульний, компетентнісний. Методика розрахована на здійснення дослідницької діяльності у навчальній роботі студентів (як аудиторної, так і самостійної) та у поза навчальній роботі. Навчальна робота передбачає лекційні заняття, виконання практичних та лабораторних робіт, виконання індивідуальних дослідницьких завдань, дослідницьку діяльність під час практики та виконання самостійних розрахунково-графічних робіт і дипломних проектів. Поза навчальна робота складається з участі студентів у науково-практичних конференціях, в обласних та вузівських олімпіадах, у конкурсах наукових робіт студентів.

*Четвертий, рефлексивний етап* розпочинається протягом здійснення професійно-дослідницької діяльності у відповідній сфері після закінчення ВНЗ та дозволяє оцінити власний рівень сформованості дослідницької компетентності, отриманої у вищому навчальному закладі.

#### **Висновки і перспективи подальших досліджень.**

1. Аналіз підготовки магістрів інженерно-педагогічних спеціальностей свідчить про недостатню вирішеність проблеми формування усвідомлених дослідницьких умінь студентів при навчанні загальноосвітнім, загально технічним та спеціально інженерним дисциплінам.
2. Визначені та охарактеризовані етапи формування дослідницьких умінь майбутніх інженерів-педагогів: допрофесійний, навчальний, дослідницький та рефлексивний.
3. Вважаємо за необхідне застосування сучасних педагогічних підходів (системного, діяльнісного, модульного та компетентнісного) при навчанні майбутніх магістрів інженерно-педагогічних спеціальностей основам наукових досліджень в галузі хімічної та харчової промисловості.
4. Зазначені результати дозволять розробити зміст навчання основам наукових досліджень в галузі хімічних та харчових технологій та спроектувати сучасну методику навчання.

#### **Література**

1. Про реалізацію концепції розвитку інженерно-педагогічної освіти в Україні/ О. Е. Коваленко [и др.] //Проблеми інженерно-педагогічної освіти: зб. наук. пр. – вип.18-19. / Укр. інж.-пед. академія. – Х., 2007. – С.7-18.
2. Закон України “Про вищу освіту”: Затверджено Указом Президента України від 17.01.2002р. №2984 – III // Офіційний вісник України. – 2002. – №8. – С.1-43
3. Несторук Н.А. Підходи до навчання студентів технічних спеціальностей до проведення експериментальних досліджень // Гуманізація навчально-виховного процесу: Збірник наукових праць. – вип.34. / за загальною редакцією проф. В.І. Сипченка. – Слов’янськ: Видавничий центр СДПУ. – 2008. – С.114-120.

**А. Берестовий**

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

**І. Гуров**

- старший викладач кафедри ЕКТСУ ЕТФ Української інженерно-  
педагогічної академії

**А. Лебідь**

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

**УДК 371.333****ДОСЛІДЖЕННЯ НОВИХ МЕТОДІВ НАВЧАННЯ ІЗ  
ЗАСТОСУВАННЯМ КОМП'ЮТЕРИЗОВАНИХ ІНТЕРАКТИВНИХ  
ЗАСОБІВ**

У статті доведено напрями використання інтерактивних методів навчання із застосуванням комп'ютерних технологій і комп'ютеризованих інтерактивних дошок. Автор доводить, що виклад матеріалу з застосуванням інтерактивної дошки підвищує ефективність засвоєння навчального матеріалу.

**Ключові слова:** комп'ютерні технології, інтерактивні дошки, ефективність навчання, Smart Board.

**А. Берестовой**

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

**И. Гуров**

- старший преподаватель кафедры ЭКТСУ ЭТФ Украинской инженерно-  
педагогической академии

**А. Лебедь**

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

**ИССЛЕДОВАНИЕ НОВЫХ МЕТОДОВ ОБУЧЕНИЯ С  
ПРИМЕНЕНИЕМ КОМПЬЮТЕРИЗИРОВАННЫХ  
ИНТЕРАКТИВНЫХ СРЕДСТВ**

В статье доказана эффективность использования интерактивных методов обучения с применением компьютерных технологий и компьютеризированных интерактивных досок.

**Ключевые слова:** компьютерные технологии, интерактивные доски, эффективность обучения, Smart Board.



*A. Berestovoy*

- *can. f.m.s. UIPA*

*I. Gurov*

- *s.t. UIPA*

*A. Lebed*

- *can. f.m.s. UIPA*

**UDC 371.333**

## **EXPLORATION OF NEW TEACHING METHODS USING COMPUTER-INTERACTIVE MEDIA**

*We proved the effectiveness of using interactive teaching methods using computer technology and computerized interactive SMART Board.*

*Keywords: computer technology, interactive SMART Board, learning efficiency.*

**Постановка проблеми.** Одним з пріоритетних напрямків процесу інформатизації сучасного суспільства є інформатизація освіти, тобто впровадження засобів нових інформаційних технологій у систему освіти. Одним з видів таких нових технологій є інтерактивні дошки (SMART Board), які поєднують можливості звичайної дошки і відеопроєктора, отже, на такій дошці можна писати звичайним чином або проектувати будь-яке зображення, наприклад, інтерактивну модель, анімацію, відеофрагмент. У той же час можливості використання інтерактивних дошок у освітньому процесі інженерів-педагогів комп'ютерного профілю вивчені в даний час недостатньо. У зв'язку з цим необхідно вивчити та експериментально перевірити в умовах освітнього процесу нові методи інтерактивного навчання.

**Аналіз останніх досліджень.** В даний час багато основні методичні інновації пов'язані із застосуванням інтерактивних методів навчання із застосуванням комп'ютерних технологій. Дослідження, проведені у 80-х рр. Національним тренінговим центром (США, штат Меріленд), показали, що інтерактивні методи дозволяють різко збільшити % засвоєння матеріалу. Результати цього дослідження відображені в «Піраміді навчання», з якої видно, що найменший відсоток засвоєння мають пасивні методики (лекція 5%, читання - 10%), а найбільший інтерактивні (дискусійні групи - 50%, практика через дію - 75%, навчання інших, або негайне застосування - 90%). У зв'язку з цим з'являється необхідність розробки нових методів навчання із застосуванням нових можливостей, які надають сучасні комп'ютерні технології.

**Формулювання цілей статті.** У статті розглянуто дослідження впровадження в навчальний процес інтерактивних комп'ютерних технологій в результаті якого перевірялася гіпотеза, що застосування в навчальному процесі інтерактивної дошки дозволить підвищити ефективність засвоєння студентами навчального матеріалу. Для нашого дослідження важливим є дослідити переваги викладу матеріалу з

застосуванням інтерактивної дошки, виявити можливості застосування інтерактивної дошки для вивчення предметів комп'ютерного напрямку.

**Виклад основного матеріалу.** SMART Board є комп'ютеризованою дошкою, за допомогою якої нові ідеї можуть бути записані, збережені, і інтегровані з іншою інформацією. Ці функції сприяють полегшенню інтерактивного навчання. Інтерактивна дошка - сенсорний екран, приєднаний до комп'ютера, зображення з якого передає на дошку проектор. Досить тільки доторкнутися до поверхні дошки, щоб почати роботу на комп'ютері. Спеціальне програмне забезпечення дозволяє працювати з текстами та об'єктами, аудіо-і відеоматеріалами, Internet-ресурсами, робити записи від руки прямо поверх відкритих документів і зберігати інформацію.

Перше завдання, яке дозволяють вирішувати інтерактивні дошки - піти від привнесеної комп'ютерної культурою чисто презентаційної форми подачі матеріалу.

Друге завдання інтерактивних дошок - економія часу заняття за рахунок відмови від конспектування. Студенти після закінчення заняття можуть отримати файл з його записом, який можна вдома переглянути на ПК в покроковому режимі. При цьому не тільки доступні пропоновані викладачем ілюстрації і записи, але і правильно відтворюється послідовність його дій у дошки.

Третє завдання інтерактивних дошок - підвищення ефективності подачі матеріалу.

Четверте завдання інтерактивної дошки в аудиторії - організація групової роботи (або групових ігор), навички якої сьогодні принципово важливі для успішної діяльності в багатьох областях.

Способи використання інтерактивної дошки на уроці можуть бути такими:

- пояснення принципів роботи з додатками, шляхом виконання дій безпосередньо на дошці;
- перевірка виконання учнями домашніх завдань (якщо вони були задані для виконання на домашньому комп'ютері);
- захист проектів учнями;
- створення різних образів, шляхом «збирання» їх засобами дошки;
- проведення самостійних письмових робіт (диктантів, рішення задач, тестів тощо) і подальша їх самоперевірка учнями;
- виконання завдань на установку відповідностей термінів, понять і багато іншого.

Навчання за допомогою інтерактивних дошок істотно відрізняється від звичних методів викладання, хоча основи успішного проведення заняття одні й ті ж. Перш за все, будь-яке заняття, в тому числі і з

використанням інтерактивних технологій, повинне мати чіткий план і структуру, досягати певних цілей і результатів.

Будь-яка ІД в процесі навчання може бути використана:

1. Як звичайна дошка (поточні записи викладача та студента на занятті) - це заміна звичайної роботи в аудиторії (електронною ручкою);

2. Як демонстраційний екран (показ слайдів, фільмів) - це застосування принципу наочності, а саме візуалізації навчальної інформації досліджуваного об'єкта, процесу (наочне подання на ІД об'єкта, його складових частин або їх моделей; процесу або його моделі, в тому числі прихованого в реальному світі; подання графічної інтерпретації досліджуваної закономірності досліджуваного процесу); а також комп'ютерне моделювання досліджуваних або досліджуваних об'єктів, їх відносин, процесів, явищ як реально відбуваються, так і «віртуальних» (подання на ІД моделі: математичної, інформаційно-описової, наочної, адекватно оригіналу);

3. Як інтерактивний інструмент - це продумана заздалегідь робота з заготовленої у цифровому вигляді інформацією (з використанням загальноприйнятого або спеціалізованого програмного забезпечення), характеризується негайної зворотним зв'язком між користувачем (викладачем, студентом) і програмним засобом, з яким взаємодіє користувач за допомогою ІД.

У ході дослідження було визначено, що робота з інтерактивними дошками покращує сприйняття матеріалу учнями. Можна відзначити такі позитивні моменти, які з'являються з моменту впровадження інтерактивної дошки у навчальний процес:

1. Робота з дошкою в повній мірі дозволяє реалізувати принцип наочності;

2. Можливість вирізати і прати об'єкти з екрану, копіювати і вставляти їх, скасовувати або повертати дії надає учням більше впевненості: вони знають, що можуть завжди повернутися на крок назад, щось змінити чи виправити;

3. Викладачі можуть використовувати дошку для того, щоб зробити подання ідей захоплюючим і динамічним;

4. Дошки дозволяють учням взаємодіяти з новим матеріалом, а також є цінним інструментом для викладачів при поясненні абстрактних ідей і концепцій. На дошці можна легко змінювати інформацію або пересувати об'єкти, створюючи нові зв'язки;

5. Викладачі можуть міркувати вголос, коментуючи свої дії, поступово залучати учнів і спонукати їх записувати ідеї на дошці;

6. Застосування інтерактивної дошки замість звичайної дозволяє не витратити час уроку на написання на дошці формул, побудова схем і т.д. До того ж, введений матеріал зберігається і до нього можна повернутися в будь-який момент, коли це буде необхідно;

7. На занятті з інтерактивною дошкою можна використовувати всі матеріали, доступні на комп'ютері: таблиці, схеми, анімацію, аудіо-та відео-записи, навчальні програми;

8. Можна додавати записи до сторінок, які були приготовлені до заняття; після заняття запису на дошці можна зберегти, не обов'язково їх прати; можна використовувати різні кольори, а також виділення кольором, яке не можливо при використанні звичайної крейдяний дошки;

9. інтерактивна дошка на відміну від мультимедійного проектора не просто дозволяє відобразити мобільну інформацію, є не тільки засобом візуального супроводу уроку, але дає можливість включити учнів у діалоговий режим навчання.

**Висновки з даного дослідження.** У SMART Board використовуються спеціальне програмне забезпечення, що дозволяє використовувати більш ефективні методи навчання, ніж загальнопоширені лекційні і практичні заняття. Використання SMART Board перетворює пасивну роботу студентів в аудиторії в динамічну. Вдалося виявити розширення можливостей для залучення участі студентів в активний процес вивчення нового матеріалу. Використовуючи SMART Board викладач може інтерактивно перевірити отримані знання, використовуючи зворотній зв'язок з учнями. Це дозволяє збільшити інтерес до змісту навчального матеріалу, сприяє підвищенню успішності і зниження кількості відстаючих учнів. Функціональний набір системи SMART Board дозволяє значно інтенсифікувати педагогічний процес, заощадити час на етапах вступу, повторення, закріплення, контролю засвоєння навчального матеріалу і забезпечити студентів всіма, необхідними для повноцінної самостійної роботи, інформаційними ресурсами в умовах навчання дисциплін комп'ютерного профілю.

### *Література*

1. Електронні інтерактивні дошки SMART Board - нові технології в освіті [Електронний ресурс] – Режим доступу: <http://smartboard.ru>.

### *О. Карасьова*

*- кандидат педагогічних наук, доцент кафедри іноземних мов Харківського національного фармацевтичного університету*

**УДК (378.147(09)(477.54/.62)**

## **ОРГАНІЗАЦІЯ САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ СТУДЕНТІВ У ПЕРШИХ ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ УКРАЇНИ**

*У статті доведено, що самостійна робота студентів організовувалась, планувалась та контролювалась у перших вищих навчальних закладах України. Автор вважає, що найбільш поширеними*

формами організації самостійної роботи студентів були самостійне читання літератури, підготовка до уроку чи лекції, науково-дослідницька робота студентів, самостійне створення віршів та промов.

**Ключові слова:** організація, самостійна робота студентів, форми самостійної роботи студентів, активізація самостійної роботи студентів.

**Е. Карасёва**

- кандидат педагогических наук, доцент кафедры иностранных языков Харьковского национального фармацевтического университета

### **ОРГАНИЗАЦИЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ В ПЕРВЫХ ВЫСШИХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЯХ УКРАИНЫ**

В статье доказано, что самостоятельная работа студентов организовывалась, планировалась и контролировалась в первых высших учебных заведениях Украины. Автор считает, что наиболее распространенными формами организации самостоятельной работы студентов были самостоятельное чтение литературы, подготовка к уроку или лекции, научно-исследовательская работа студентов, самостоятельное сочинение стихов и речей.

**Ключевые слова:** организация, самостоятельная работа студентов, формы самостоятельной работы студентов, активизация самостоятельной работы студентов.

**О. Karasova**

- a candidate of the Pedagogical Sciences, an Associate Professor of the Foreign Languages department of the Kharkov National University of Pharmacy

### **ORGANIZATION OF THE STUDENTS' INDEPENDENT WORK IN THE FIRST HIGHEST EDUCATIONAL ESTABLISHMENTS OF UKRAINE**

The article proves that students' independent work was organized, planned and controlled in the first highest educational establishments of Ukraine. The author thinks that the most widely spread forms of students' independent work organization were individual reading of literature, preparation for the lesson or lecture, student's scientific work, individual writing poems and speeches.

**Keywords:** organization, students' independent work, forms of the students' independent work, students' independent work activation.

**Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок з важливими науковими чи практичними завданнями.** Особливе місце в модернізації системи вищої освіти приділяється розробкам форм, методів та прийомів організації самостійної роботи студентів (СРС) при підготовці кваліфікованих фахівців. На нашу думку, аналіз проблеми організації самостійної роботи студентів у перших вищих навчальних закладах

України дає можливість визначити напрями творчого запровадження педагогічно цінних форм організації СРС за сучасних умов.

Ми виходили з того, що досвід минулого можна творчо використати в практиці навчального процесу сьогодення.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми і на які спирається автор, виділення невирішених раніше частин загальної проблеми, котрим присвячується означена стаття.** Багато науковців, педагогів–практиків розглядають питання активізації та організації СРС (В.Буряк, Н.Герман, С.Гончаренко, В.Євдокимов, В.Козаков та ін..) Проте в історико-педагогічному аспекті такі дослідження відсутні.

**Формулювання цілей статті (постановка завдання).** У статті розглядається організація самостійної роботи студентів як невід'ємна частина організації навчального процесу у перших вузах України. Вперше робимо спробу з'ясувати форми та методи організації та активізації СРС “спудеїв”. Для нашого дослідження важливим є простежити динаміку розвитку форм, методів, прийомів організації та активізації самостійної роботи студентів у перших навчальних закладах України.

**Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів.** Аналіз історико-педагогічних джерел [1, 2, 4, 12, 13, 14, 16], показав, що новими формами організації та активізації самостійної роботи студентів перших вищих навчальних закладів України, стали: самостійне читання літератури при підготовці до занять та її конспектування; контроль за виконанням домашнього завдання, перевірка домашнього завдання спеціально призначеними для цього “спудеями”; повторення лекцій найкращими студентами та їх пояснення студентами нижчих курсів; щоденний звіт слухачів нижчих класів про вивчення уроку старшим учням; навчання методам та прийомам самостійного віршування; створення віршів тощо.

Як свідчить аналіз історико-педагогічних джерел, підґрунтям Києво-Могилянської академії, як першого вітчизняного вищого навчального закладу, стали братські школи України. Вивчення та аналіз Статутів братських шкіл, детальне ознайомлення з науковими працями, присвяченими їхній діяльності [1, 6, 9, 10, 15] доводить, що найпростіші форми самостійної роботи «спудеїв» навчальних закладів підвищеного типу склалися вже там, оскільки вчителі планували зарані самостійну роботу й контролювали її, а шкільний режим також передбачав деякі її види.

Так, наприклад, як показав аналіз шкільних Статутів і навчальних програм братських шкіл (зокрема пп. 10, 11, 13 Львівського братства «Порядок шкільний»), з метою активізації самостійної роботи «спудеїв» весь шкільний режим було запрограмовано на те, щоб учні частину своєї навчальної праці виконували самостійно. Структура уроку також

передбачала самостійну роботу: «спудеї» мали «самі писати на таблицях кожен свою науку» (тобто переписувати детально домашнє завдання із записки вчителя); вони повинні були вміти «диспутовати» (під цим розумілось уміння «опитувати один одного на важкі слова»; після закінчення уроку, «...відходячи додому», вивчити й повторити вірша для подальшого читання його дома при підготовці до наступного уроку [9; с.40].

Домашнє завдання передбачало не лише його самостійне виконання, але й демонстрацію вголос виконаного батькам, родичам, опікунам чи просто господарям найнятої квартири тієї науки, «яку вчили в школі». Їм слід було прочитати чи продекламувати напам'ять домашнє завдання «за звичаєм шкільної науки». Як бачимо, це вже була самоперевірка, запрограмована вчителем. [10; с.70].

Особливу роль в оволодінні студентами методами та прийомами організації самостійної роботи відігравала робота з підручником. Варто зауважити, що вчителями братських шкіл постійно укладались багаточисельні слов'янські букварі, граматики, «Часослови» й «Анфологіони», які використовували як посібники [15; с. 63].

Аналіз матеріалів за темою дослідження [6, 9, 10, 11, 15] засвідчив, що у братських школах систематичне повторення студентами учбового матеріалу вважалось важливою умовою його засвоєння. Така форма самостійної роботи, як підготовка студентів до лекції або до уроку, мала на меті повторення студентами вже вивченого матеріалу і була поширена у навчальному процесі щодо організації самостійної роботи студентів.

Аналіз виступу перед братчиками першого ректора Львівської братської школи Арсенія Єласонського також переконує, що самостійна робота «спудеїв» планувалась і контролювалась, оскільки ректор вказував, що в суботу школярі будуть повторювати весь матеріал за тиждень, кожному буде даватись тема додаткового заняття й будуть виправляти помилки, що було включено до шкільного розпорядку й виконувалось [9; с.64].

Вивчення та аналіз літератури за темою дослідження показав, що однією з форм організації самостійної роботи студентів у навчальному процесі братських шкіл була науково-дослідна робота студентів. Її сутність полягала в тому, що студенти ознайомлювались з перекладною літературою, яка висвітлювала природничо-наукові ідеї Аристотеля та Ємпедокла, Сократа, та ін.. У XV ст. з'явилися книги природничого характеру, такі як «Аристотелеві врата», твори з астрономії «Шестокрил», «Космографія» та інші [10; с.33].

Аналіз літератури за темою дослідження показав, що ані статут, ані інші програмні документи Острозької академії не збереглись, проте деякі дані [8, 11, 12 ] дали можливість стверджувати, що самостійна робота студентів у даному учбовому закладі була організована за допомогою їх навчання методам та прийомам самостійного віршування, наукового

дослідження, організації таких її форм як самостійне читання та науково-дослідна робота.

Слід зазначити, що самостійна робота студентів була організована на аудиторних заняттях за допомогою вирішування арифметичних задач і вправ, наслідування зразків листів, використання перекладів для розвитку навичок письма та ін. [11; с.26]. У початкових класах Острозької академії організовували аудиторну й позааудиторну самостійну роботу студентів за допомогою розроблених викладацьким складом спеціальних посібників.

Так, наприклад, перший східнослов'янський поетичний друкований твір – так звана Хронологія А. Римші (Острог, 5 травня 1581) використовувався для навчання студентів прийомам самостійного віршування, які сприяли активізації самостійної роботи, та для заучування ними напам'ять назв і порядку місяців року на церковнослов'янській, староєврейській і українській мовах, до кожного з яких було додано вірш на сюжет із старозавітної історії для паралельного засвоєння у легкодоступній віршованій формі біблійних подій [12; с. 34].

Як свідчить аналіз монографії І. Мицько «Острозька слов'яно –греко–латинська академія», другий відомий острозький друк – «Новий Завіт з Псалтирем» (1580 р.) використовувався для організації такої форми самостійної роботи як самостійне домашнє читання [11; с.33]. Для домашнього читання використовувався також «Тестамент» – заповіт візантійського імператора Василя своєму сину Леву [11; с.38].

Вивчення та аналіз досліджень щодо Острозької школи–академії переконало, що науково-дослідна робота студентів як одна з форм організації їх самостійної роботи мала місце і в цьому навчальному закладі: студенти писали свої твори або брали безпосередню участь у створенні літературних творів, здійснювали переклади віршування.

Саме тут, в Острозькій друкарні, було видано перекладений з грецької мови збірник афоризмів «Пчела»; було також видано алфавітно-предметний показчик до «Нового Завіту» ( 1550 р.), відомий як «Книжка, собраніє верей нужнейших», який був своєрідною переробкою аналогічних католицьких та протестантських видань і став першим східнослов'янським довідково-бібліографічним виданням [11; с.37].

Аналіз літератури [2, 4, 6, 8, 10, 13, 15, 16] за темою дослідження довів, що у Києво–Могилянській академії викладацький склад за допомогою різних форм та методів організував самостійну роботу студентів. Найбільш поширеними формами самостійної роботи студентів були підготовка до уроку або до лекції, самостійне читання літератури, навчання віршуванню й самостійне складання віршів, промов тощо, які розвивали пам'ять, навички самостійного мислення, кругозір, сприяли творчому розвитку людини.

Так, наприклад, у середніх та старших класах однією з популярних форм організації самостійної роботи студентів була їх підготовка до лекції,



яка включала різні види. Одним із методів організації самостійної роботи студентів при лекційному викладанні предмета було обов'язкове конспектування студентами лекцій, що сприяло розвитку навичок до цього [4; с.150].

Аналіз літератури за темою дослідження показав, що підготовка до лекції у Києво–Могилянській академії як одна з форм організації самостійної роботи студентів включала повторення студентами лекцій. Для цього найкращі студенти /*magistri sodalium*/ вибиралися для повторення лекцій викладачів і в ролі інспекторів пояснювали їх учням нижчих класів [16; с.56]. Такі посади й ролі були почесними, проте вимагали сумлінного навчання, тобто мета спонукала до самоконтролю, до якого входила й самостійна робота.

Підготовка до лекції як одна з форм самостійної роботи студентів включала й обов'язковий щоденний звіт учнів нижчих класів про вивчення уроку старшим учням, яких називали аудиторами, / *auditors* /. Аудитори визначали ступінь їх знання чи незнання в нотатах або ерратах та показували ці нотати вчителю на уроці. Кожної суботи аудитори вимагали від студентів звіту про вивчене [13; с. 57].

Аналіз історико-педагогічних джерел показав, що активізації самостійної роботи студентів у класах риторики й поетики сприяло їх навчання прийомам самостійної роботи. Так, у класі найвищого красномовства вчителі повинні були читати найкращих авторів латинською й російською мовами, роблячи резолюції логічні й риторичні, й за цими резолюціями змушували студентів створювати семітації, після чого призначені конкретні учні вивчали напам'ять: одні – промови автора, а інші – імітації. Після вивчення заданого студенти повинні були виступати з цими завданнями прилюдно на зборах академії. Крім того, в цьому класі викладачі навчали студентів робити самостійно переклад на російську мову [4].

Як переконав аналіз матеріалів за темою дослідження [2, 4, 6, 12, 13], складовою частиною навчального процесу в Києво–Могилянській академії й однією з форм організації самостійної роботи студентів були диспути, які вважались найважливішим засобом засвоєння знань, набуття ерудиції, вироблення вміння самостійно обґрунтовувати свою точку зору тощо. Про це свідчить той факт, що Олександр Кроковський, ректор Києво–Могилянської академії, митрополит Київський, Галицький і всієї Малої Росії, спеціально склав рукопис курсу філософії «Диспути через узгоджену побудову Аристотелівського органону, викладені в колегіумі Києво–Могилянським українській молоді і пояснені в сентенціях досвідчених докторів, згодних з думкою Аристотеля, року 1686» [6; с. 298].

Варто зазначити, що значне місце самостійна робота студентів займала в організації науково-дослідницької роботи, яка сприяла активізації процесу навчання, підвищувала зацікавленість студентів у

самостійному науковому пошуку. З цією метою видавались спільні праці викладачів і студентів, періодичні інститутські видання, виписувались журнали для самостійного опрацювання, розроблялись теми для написання наукових творів, створювались наукові товариства, самостійно досліджувалась наукова література.

Вивчення конкретних історико-педагогічних джерел за темою дослідження [6, 8, 14] засвідчило, що поширення науково-дослідницької роботи студентів активізувалось завдяки створенню наукових студентських товариств. Так, у 1792-му році в академії було створено «Вільне поетичне товариство», а в 1805р. – наукове товариство [13; с. 410].

Ознайомлення з навчальними курсами у Харківському колегіумі та їх аналіз переконав, що різні форми самостійної роботи застосовувалися у викладанні таких дисциплін, як поетика, риторика, філософія, богослів'я. У курсі поетики, наприклад, кожен студент займався «мистецтвом віршування», свідченням певного рівня студентських поетичних спроб було те, що їх твори нерідко друкувалися. Про це залишив спогади один з вихованців колегіуму Ф.Луб'яновський, який висловився так: «Всі ми були поети» [8].

Активізації самостійної роботи студентів колегіуму вимагала й підготовка до диспутів у богословському класі. Як пишуть дослідники, цінність диспуту тут полягала в тому, що вони проводилися щомісячно, в кінці навчального року, по закінченню курсу, а в підготовці до них студенти заздалегідь готували доповіді, оприлюднювали тези, завдяки чому кожен міг познайомитися з тезами іншого, підготувати запитання чи заперечення доповідачу тощо [14; с. 92].

Аналіз літератури за темою дослідження [3, 5, 7, 17] показав, що в навчальному процесі перших університетів України (зокрема у Харківському імператорському університеті та Київському імператорському університеті св. Володимира) вже в перші роки їхнього існування самостійна робота студентів, насамперед, організовувалася у таких формах як репетиції, «вчені співбесіди», підготовка до лекції, науково-дослідницька робота, самостійне читання літератури.

Як свідчить аналіз монографії професора Д. Багалія «Досвід історії Харківського університету за невиданими матеріалами (з 1802 по 1815)», вже з перших років існування університету було введено репетиції, де опитувався кожен студент. Вони проводились, як повідомляється у звіті університету за 1833 рік, за третинами року й після проходження певного курсу [3]. Значна частина викладачів проводила репетиції після кожної лекції, витрачаючи на них 10 – 15 хвилин, а деякі відводили на опитування чергове заняття й повторювали матеріал двох–трьох лекцій зразу [17; с. 7].

Дослідження фактичного матеріалу довело, що більш широко використовувались в університеті так звані «вчені співбесіди» зі студентами

згідно вивчених тем. Наскільки це було ґрунтовно свідчить той факт, що в 1835 році, за завданням попечителя Головина, в Харківському університеті було складено «Проект вчених співбесід поміж студентами й викладачами», який називався «проектом Головина». «Проект» наказував кожному викладачеві проводити в позанавчальний час не більше двох співбесід у місяць, ознайомлюючи студентів або з питаннями, вже викладеними на лекціях, або з тими, що виходять за межі програмного матеріалу [5].

Аналіз літератури за темою дослідження показав, що у навчальному процесі університетів професорсько-викладацьким складом організовувалась така форма самостійної роботи студентів як читання літератури, для активізації якої викладачі вимагали від студентів читання певних творів відомих авторів чи тогочасних учених за укладеними викладачами збірниками, підручниками, посібниками.

Так, наприклад, філософ Шадь, працюючи у Харківському імператорському університеті, щомісячно влаштовував філософські диспути за вивченим матеріалом з додаткової літератури, «вказуючи кращих авторів для читання» [3; с.562].

Вивчення та аналіз конкретних історико-педагогічних джерел переконав, що в перших університетах України організовувалась така форма самостійної роботи студентів як науково-дослідницька робота. Студенти писали наукові твори, дисертації, проводили дослідження з різних галузей наук у перших лабораторіях, писали твори та реферати на певні наукові теми, брали участь у наукових товариствах, спілках.

Так, перші науково-літературні роботи харківських студентів були надруковані в офіційному органі Міністерства народної освіти – «Періодичному випуску про успіхи народної освіти» за 1809 й 1810 роки. Це були роботи Розальон – Сошальського «Естетичні зауваження до 17 псалма», Архангельського «Гостомисль, преклоняючи новгородців до обрання Рюрика» та інші [7; с. 92].

Аналіз літератури за темою дослідження показав, що в перелік обов'язків факультетів, згідно Статутів імператорських університетів, затверджених царем Миколою I, входив розгляд творів, рекомендованих до друку за кошти університету, а також обов'язкове видання професорами цензури на студентські твори чи переклади та схвалення дисертацій для друкування.

Так, у 1812 році у Харківському університеті організувались своєрідні конкурси наукових робіт, теми яких пропонували деканати факультетів, де студенти за кращі наукові роботи нагороджувались золотою медаллю [7; с.160].

**Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок у даному напрямку.** Підсумовуючи вищевикладене, зазначимо, що творче використання різних форм, методів, засобів організації та активізації

самостійної роботи студентів у перших вищих навчальних закладах України може стати підґрунтям для розробки нових методик та методологій з теорії та практики організації навчального процесу у вузі сьогодення. Використання результатів дослідження вважаємо досить цінним здобутком для реалізації сьогоденних завдань реформування вищої школи країни.

### Література

1. Алексюк А. М. Педагогіка вищої освіти України : Історія. Теорія : підруч. для студентів, аспірантів та мол. викладачів вищ. навч. закладів / А. М. Алексюк. – К. : Либідь, 1998. – 557, [ 1 ] с. : табл.
2. Аскоченский В. Киев с древнейшим его училищем Академией / В. Аскоченский – К. : Тип. ун-та, 1856. – Ч. II. – С. 102 – 108.
3. Багалея Д. И. Опыт истории Харьковского университета по неизданным материалам / Д. И. Багалея. – Х. : Тип. Зильберберга, 1893. – Т. 1. – 356 с.
4. Булгаков Макарий. История Киевской академии / Макарий Булгаков. – СПб. : Тип. Жернакова, 1843. – 226 с.
5. Историко-филологический факультет Харьковского университета за первые 100 лет его существования (1805 – 1905) / под ред. М. Г. Халанского, Д. И. Багалея. – Х. : Тип. А. Дарре, 1908. – VIII, 168, 390, XII, [15] л. : ил.
6. Києво-Могилянська академія в іменах, XVII – XVIII ст. : енцикл вид. / [відп. ред. : В. С. Брюховецький ; упоряд., наук. ред. : З. І. Хижняк]. – К. : КМ Академія, 2001. – 734 с.
7. Краткий очерк истории Харьковского университета за первые 100 лет его существования. (1805 – 1905) / сост. Д. И. Багалея, Н. Ф. Сумцов, В. П. Бузескул. – Х. : Тип. Дарре, 1906. – IV, 329, XIV с. , [ 4 ] л. ил.
8. Лубяновский Ф. П. Воспоминания. / Ф. П. Лубяновский // Руський архив. –1872. – Вып.1. – 100 с.
9. Матковська Оксана. Львівське братство : культура і традиції. Кінець XVI – перша половина XVII ст. / Оксана Матковська. – Л. : Каменер, 1996. – 69, [ 2 ] с., [16] арк. іл.
10. Микитась Василь. Давньоукраїнські студенти і професори / Василь Микитась. – К. : Абрис, 1994. – 288 с.
11. Мицько І. З. Острозька слов'яно-греко-латинська академія (1576 – 1636) / І. З. Мицько. – К. : Наук. думка, 1990. – 336с.
12. Петров Н. И. Киевская Академия в царствование императрицы Екатерины II (1762 – 1796 гг.) / Н. И. Петров. – К. : Тип. И. И. Горбунова, 1906. – 121 с.
13. Петров Н. И. Акты и документы, относящиеся к истории Киевской академии. Отд. 2. (1721 – 1795 гг.) / Н. И. Петров. – К. : Тип. И. И. Чоколова, 1908. – Т. 5. – 637 с.
14. Посохова Л. Ю. Харківський колегіум (XVIII – перша половина XIX ст.) / Л. Ю. Посохова. – Х. : Бізнес-інформ, 1999. – 168 с.
15. Сірополко Степан. Історія освіти в Україні / Степан Сірополко. – К.: Наук. думка, 2001. – 912 с.
16. Тітов Хв. Стара вища освіта у Київській Україні XVI – поч. XIX ст. / Хв. Тітов // Збірник історично-філологічного відділення. 1924. – № 20. – 679 с.
17. Ткаченко А. М. Учебно-методическое руководство Харьковского университета школами в 1805 – 1835 гг. / А. М. Ткаченко, под ред. Н. А. Константинова – Х. : Изд.-во Харьк. ун-та, 1957. – 124 с.

---

*Л. Погорелова*

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

**УДК 378.14 +004.023**

### **ФОРМУВАННЯ ПРИЙОМІВ ЕВРИСТИЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ У ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ ТЕХНОЛОГІЯМ ХАРЧУВАННЯ**

*У статті розглядаються питання щодо управління евристичною діяльністю майбутніх інженерів-педагогів під час навчання дисциплінам харчового профілю. Автором розглянуто зміст окремих евристичних прийомів, які можна застосовувати у процесі розв'язування евристичних професійно-орієнтованих завдань з курсу технології харчування. Наведено та систематизовано приклади відповідних завдань. Доведено, що підвищення якості навчання в умовах евристичної діяльності можливе шляхом виконання студентами спеціальної системи евристичних професійно-орієнтованих завдань, що сприяє актуалізації евристичних ситуацій, у процесі «занурення» в які відбувається формування евристичних прийомів.*

***Ключові слова:** евристична діяльність, евристичні прийоми, аналіз, синтез, порівняння, абстрагування, класифікація, узагальнення, систематизація, аналогія.*

*Л. Погорелова*

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

### **ФОРМИРОВАНИЕ ПРИЁМОВ ЭВРИСТИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ТЕХНОЛОГИЯМ ПИТАНИЯ**

*В статье рассматриваются вопросы относительно управления эвристической деятельностью будущих инженеров-педагогов во время обучения дисциплинам пищевого профиля. Автором рассмотрено содержание отдельных эвристических приемов, которые можно применять в процессе решения эвристических профессионально ориентированных заданий из курса технологии питания. Приведены и систематизированы примеры соответствующих заданий.*

***Ключевые слова:** эвристическая деятельность, эвристические приёмы, анализ, синтез, сравнение, абстрагирование, классификация, обобщение, систематизация, аналогия.*

**L. Pogorelova**

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

### **FORMING OF RECEPTIONS OF HEURISTIC ACTIVITY IN THE PROCESS OF TEACHING OF FOOD TECHNOLOGIES**

*In the article questions are examined in relation to a management heuristic activity of future engineers-teachers during studies to disciplines of food type. An author is considered maintenance of separate heuristic receptions which can be applied in the process of decision of the heuristic professionally oriented tasks from the course of food technology. The examples of the proper tasks are resulted and systematized.*

**Key words:** *heuristic activity, heuristic receptions, analysis, synthesis, comparison, abstracting, classification, generalization, systematization, analogy.*

**Постановка проблеми.** Однією з основних цілей загальної та професійної освіти є розвиток здатності вчитися, здобувати нові знання, розвиток усієї системи пізнавально-продуктивних якостей мислення, які визначають творчий потенціал людини і складають вміння здійснювати евристичну діяльність. Вона проявляється у здатності ефективно організувати свою розумову діяльність для вирішення пізнавальних завдань, тобто висувати гіпотези, будувати плани і стратегії рішень, проводити правдоподібні міркування і застосовувати евристичні прийоми.

**Аналіз досліджень і публікацій з теми.** Роль евристичних прийомів в процесі формування евристичної діяльності досліджується в роботах Т.Батяєвої, К.Власенко, Т.Максимової, О.Скафи, формування евристичних умінь під час професійної підготовки інженерів в технічному ВНЗ розглядається в роботах О.Бондирєвої, Н.Купріяничевої, С.Мартиновської, О.Мулюкової, метод евристичного діалогу як засіб активізації навчально-пізнавальної діяльності учнів – в роботах А.Короля, А.Хуторського та ін.

**Метою роботи** є формування прийомів евристичної діяльності майбутніх інженерів-педагогів та їх впровадження у навчальний процес під час навчання технологіям харчування.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Під час розробки методики організації і управління евристичною діяльністю майбутніх інженерів-педагогів на заняттях з *технології харчування* ми врахували, що евристичні прийоми є важливим компонентом евристичної діяльності студентів, яка сприяє формуванню евристичних умінь, а використання евристичних професійно-орієнтованих систем завдань та евристичних комп'ютерних програм для створення евристичних професійно-орієнтованих ситуацій сприяє формуванню евристичних прийомів.

Ключовими елементами евристичного навчання В. І. Андреев визначив загальнодидактичні прийоми – евристики, які є важливими у

процесі розв'язання професійних завдань майбутніми інженерами-педагогами [1].

За теорією О.І. Скафи [3] під евристичними прийомами розуміють особливі прийоми, що сформувалися в процесі розв'язування одних завдань та більш або менш свідомо переносяться на інші завдання. Вони дають загальний напрям думки, не гарантуючи отримання необхідного результату.

З'ясовуючи, які прийоми входять до окремих видів евристичної діяльності у зв'язку з технологічними уміннями, ми враховуємо наступні вимоги: а) евристичні прийоми є важливим компонентом евристичної діяльності майбутніх інженерів-педагогів, яка сприяє формуванню необхідних умінь і навичок в процесі навчання *технології харчування*; б) підвищення якості навчання в умовах евристичної діяльності можливе шляхом виконання студентами спеціальної системи евристичних професійно-орієнтованих завдань, що сприяє актуалізації евристичних ситуацій, у процесі «занурення» в які відбувається формування евристичних прийомів.

Під час вивчення виробництва харчової продукції, традиційних та перспективних технологій комплексної переробки сировини та її вдосконалення велику роль відіграють загальні евристичні прийоми.

Провідну роль у процесі мислення, як зазначає у своїх дослідженнях С.Рубінштейн [2], відіграють аналіз і синтез. Аналіз та синтез входять до складу кожного виду розумової діяльності, в тому числі евристичної.

Евристичні завдання на застосування аналізу через синтез можуть бути такими: охарактеризуйте об'єкт *a* та об'єкт *b*; назвіть зв'язки, якими можуть бути пов'язані об'єкт *a* та об'єкт *b*; назвіть нові якості об'єкту *b*, який пов'язаний з об'єктом *a*; ви помітили нові властивості об'єкту *b*?

Під час викладання теоретичного матеріалу з *технології харчування* виділена нами спеціальна форма аналізу через синтез має істотне значення для розуміння доказового міркування. Добування нових даних, не укладених у вихідних умовах, введення в хід міркування нових «малих» посилок відбувається в силу того, що об'єкти міркування в результаті аналізу при включенні їх у нові зв'язки виступають в нових якостях, нових понятійних характеристиках. Це дає відповідь на питання, здавна загадкового: як може міркування, що виходить з кінцевого числа посилок, приходити до необмеженого числа і до того ж до нових висновків? Міркування призводить до нових висновків в силу того, що в нього вводяться нові посилки, нові дані. Прикладом застосування цього прийому може бути завдання: *Проаналізуйте, які зміни відбуваються у картоплі під час кулінарної обробки.*

Як відомо, під час механічної кулінарної обробки картоплі (очищення, нарізування, промивання) частково порушується цілісність її

паренхімної тканини, а частина клітин та окремих клітинних структур руйнується. Це полегшує перехід основних харчових речовин зі зруйнованих клітин у навколишнє середовище, а також змішування вмісту їх клітинних органел. В результаті маса картоплі та її харчова цінність змінюється, виникають ферментативні, окислювальні та інші процеси, які визивають зміни органолептичних показників (кольору, смаку, консистенції) картоплі.

Таким чином, під час вивчення технології виробництва страв і гарнірів з овочів за загальними закономірностями можна конкретизувати знання, тобто поділити на частини об'єкти, які аналізуються, та розглянути перехід від одного з них або декількох до нової системи зв'язків та відношень.

Невід'ємною складовою професійної діяльності інженера-педагога є порівняння технологічних об'єктів з метою знаходження аналогів шуканому об'єкту, перенесення їх властивостей у дані умови, протиставлення різних способів розв'язання технологічних проблем тощо.

*Порівняння* – це розумова дія, завдяки якій встановлюються риси схожості та відмінності між визначеними предметами та явищами.

За ступенем повноти розрізняють часткові та повні порівняння. Якщо в об'єктах знаходять ознаки подібності, то це – зіставлення, якщо шукають відмінності – це протиставлення. Повне порівняння вимагає встановлення подібностей та відмінностей. Часткове порівняння ефективно на етапах сприйняття й осмислення знань, дозволяє глибше усвідомлювати особливе у досліджуваному матеріалі, зрозуміти зв'язок з раніше засвоєними знаннями.

Евристичні завдання на протиставлення можуть бути такими: Чим відрізняється об'єкт *a* від об'єкту *b*? Які додаткові властивості має об'єкт *a* порівняно з об'єктом *b*? Яких властивостей немає в об'єкті *a* порівняно з об'єктом *b*? Повне порівняння ефективно на етапах узагальнення та систематизації знань.

Різні типи порівнянь використовуються під час вивчення об'єктів, значно віддалених один від одного за часом, наприклад з тем «Напівфабрикати з м'яса та свійської птиці» й «Страви з м'яса та свійської птиці», «Напівфабрикати з риби та нерибних морепродуктів» й «Страви з риби та нерибних морепродуктів» тощо. Порівняння однорідних предметів за однаковою ознакою веде до класифікації, ділення об'єктів на дві групи, наприклад: соуси поділяються на основні і похідні.

Завдяки застосуванню в навчанні послідовного та відкладеного порівнянь-протиставлень у свідомості майбутнього інженера-педагога гальмуються помилкові й закріплюються правильні тимчасові зв'язки, диференційовано засвоюються поняття, правила й закони, створюються міцні асоціативні зв'язки за схожістю та контрастом.



Під час вивчення страв з риби можна з'ясувати, чому до риби відварної подають соус польський або голландський звичайно окремо, а припущену рибу завжди поливають зверху соусами з загусниками. Порівнюючи ці особливості студенти пригадують процеси, які відбуваються під час теплової обробки риби, а конкретно, що під час варіння у великій кількості води розчинні білки згортаються, утворюючи на поверхні піну, а шматочки риби залишаються чистими. При припусканні рідина не покриває повністю рибу, згорнуті білки осідають на її поверхні та видалити їх неможливо. Тому, щоб замаскувати непривабливі вироби, їх поливають непрозорими густими соусами з загусниками.

Значну роль у процесі навчання *технології харчування* відіграє прийом *абстрагування*. В евристичному мисленні йому передують порівняння та елементарний аналіз.

*Абстрагування* – це розумова дія, завдяки якій виділяються одні властивості об'єкта мислення серед інших. Розв'язуючи завдання, студент завжди абстрагується від ознак об'єкта, які в даний момент неістотні.

Під час створення технологій виробництва нових харчових продуктів майбутні фахівці мають справу не з реальними об'єктами, а їх моделями – вони, наприклад, спочатку складають модель шуканого кулінарного виробу чи страви. Тому їм доводиться виявляти у об'єктах істотні для даного дослідження властивості та відволікатися від неістотних. Вивчення технологічних процесів на моделях дозволяє подолати складність реальних технологічних процесів; вирішувати завдання більш економічними способами; зводити до мінімуму прийняття помилкових рішень проблем технологічних систем.

Так, наприклад, спостерігаючи за фізико-хімічними процесами, які відбуваються під час теплової обробки м'яса: денатурація м'язових волокон, денатурація сполучнотканинних волокон, деструкція м'язових волокон, деструкція сполучнотканинних волокон виокремлюються зміни білків як спільні для м'яса властивості та осмислюються як самостійна категорія.

Застосування операції абстрагування в пізнавальній діяльності дає можливість глибше й повніше відобразити найскладніші явища об'єктивної дійсності. Високим рівнем абстрагованості характеризується, зокрема, наукове теоретичне мислення. Воно відіграє провідну роль в утворенні понять, які є засадовими для будь-якого знання. Абстрагування готує ґрунт для глибоких узагальнень. Операція узагальнення виявляється в уявному об'єднанні предметів, явищ у групи за істотними ознаками, виокремленими у процесі абстрагування.

*Узагальнення* – це розумова дія виявлення істотної загальної властивості, яка належить множині об'єктів та об'єднує ці об'єкти до купи.

Узагальнення може здійснюватись такими способами: спосіб узагальнення за аналогією, заміна визначення, зміни доведення, введення параметрів. Під час ознайомлення з асортиментом окремої підгрупи кулінарної продукції спосіб узагальнення за аналогією дає можливість краще засвоїти всю різноманітність кулінарної продукції. Так під час вивчення теми «Приготування супів» вивчення груп страв починається з вивчення загальних правил приготування. Самостійна розробка студентами алгоритму приготування будь-якої страви базується на основі знання загальних правил.

Принцип переходу від загальних правил до окремих застосовується для всіх груп супів. Так, за загальними правилами приготування супів-пюре продукти доводять до готовності (варять, смажать, припускають разом з цибулею, морквою тощо), потім подрібнюють (перемелюють, товчуть, протирають), розводять рідкою частиною супу (бульйон, молоко, овочеві відвари). Щоб часточки продуктів не сідали, у супи-пюре вводять розведену проціджену борошняну пасеровку та кип'ятять. Для покращення смаку, підвищення поживності та в якості додаткового загусника використовують льезон з жовтків та молока, який додають у суп охолоджуючи до 80°C. Готовий суп заправляють маслом, яке надає йому гладкість.

Знаючи ці правила, усвідомлено засвоївши їх, студенти зможуть самостійно розібрати приготування будь-якого супу-пюре.

*Систематизація* – це прийом розумової діяльності, в процесі якого об'єкти, які вивчаються впорядковуються у визначену систему на основі обраного принципу. Продуктом систематизації є наукова теорія, яка включає поняття, принципи та закони. Засвоєння теорії – тривалий процес, на проміжних етапах якого результатом систематизації є поняття та судження.

Використання прийому систематизації корисне, наприклад, під час вивчення теми: «Вплив теплової обробки на кулінарну готовність продуктів». Систематизація теоретичних фактів із курсу Виробничого навчання та курсу *Технологія харчування* про способи теплової кулінарної обробки продуктів, фізико-хімічні зміни, які відбуваються у продуктах в процесі теплової обробки приводить до усвідомлення студентами того, що вибір того чи іншого способу теплової обробки визначається перш за все властивостями продуктів. Кулінарна обробка дозволяє підкреслити достоїнства або пом'якшити недоліки продукту. Крім того, можна урізноманітнити меню не тільки за рахунок асортименту сировини, але й завдяки різним способам обробки.

Під час формування евристичної діяльності важливості набуває прийом класифікації. *Класифікація* – це прийом розумової діяльності віднесення одиничних об'єктів або явищ до відповідного роду чи класу.

Даний прийом є основною частиною прийомів систематизації, заучування та відтворення матеріалу, складання схем, техніко-технологічних карт, алгоритмів, таблиць, конспекту, роботи з довідковою літературою.

Якщо розглянути під час лекції аналогічне завдання, то складання схеми не виключає труднощів. У навчальному процесі аналогію розглядають як прийом розумової діяльності та як результат визначених міркувань. *Аналогія* – це розумова дія спрямована на отримання нових знань про властивості, ознаки, відношення предметів та явищ, які вивчаються, на основі знань про їх часткову схожість з іншими предметами та явищами.

Використання аналогій у процесі формування понять сприяє активізації розумової діяльності майбутніх фахівців та формуванню їх евристичної діяльності, допомагає запам'ятовувати головне у матеріалі, що вивчається. Аналогії мають велике значення в процесі пошуку розв'язання завдань, а також у конструюванні завдань, аналогічних даним, але більш складних.

Тобто, в основі методики організації та управління евристичною діяльністю майбутніх інженерів-педагогів у процесі навчання *технології харчування* лежать загальні евристики, а тому й роботу над формуванням прийомів евристичної діяльності необхідно проводити двома взаємопов'язаними та взаємозумовленими лініями. З одного боку, слід враховувати досвід евристичної діяльності, який вже є, а з іншого забезпечити виконання такої системи евристичних завдань для майбутніх інженерів-педагогів за таких умов, які гарантують формування прийомів евристичної діяльності на більш високому рівні.

**Висновки.** Таким чином, ми приходимо до висновку, що впровадження евристичних прийомів загального виду під час вивчення курсу *Технологія харчування* буде сприяти пізнавальної активності і продуктивного мислення студентів та є основою формування евристичної діяльності майбутніх інженерів-педагогів.

### *Література*

1. Андреев В.И. Эвристика для творческого саморазвития. Учебное пособие / В.И.Андреев. – Казань, 1994. – 247 с.
2. Рубинштейн С.Л. О мышлении и путях его исследования / С.Л. Рубинштейн. – М.: Изд-во АПН РСФСР, 1958. – 147 с.
3. Скафа Е.И. Эвристическое обучение математике: теория, методика, технология. Монография. – Донецк: Изд-во ДонНУ, 2004. – 439 с.
4. Хуторской А.В. Развитие одаренности школьников: Методика продуктивного обучения: Пособие для учителя / А.В. Хуторской. - М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2000. – 320с.

**О. Свєртнєв**

- завідувач кафедри методики викладання спортивних дисциплін  
Полтавського національного педагогічного університету імені  
В.Г. Короленка, кандидат педагогічних наук

**Л. Кравченко**

- завідувач кафедри культурології Полтавського національного  
педагогічного університету імені В.Г. Короленка, доктор педагогічних наук

УДК 378.22:796: [373]

## **РЕЗУЛЬТАТИ АПРОБАЦІЇ АВТОРСЬКОЇ МОДЕЛІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ**

У статті проаналізовано результати експериментальної роботи з упровадження авторської моделі професійної підготовки майбутнього вчителя фізичної культури до спортивно-ігрової діяльності в загальноосвітньому навчальному закладі, порівняно показники сформованості функцій і компетенцій фахівця у експериментальних і контрольних групах.

**Ключові слова:** модель, підготовка вчителя фізичної культури, спортивно-ігрова діяльність, функції і компетенції фахівця, експериментальна апробація.

**А. Свєртнєв**

– заведуючий кафедрой методики преподавания спортивных дисциплин  
Полтавского национального педагогического университета имени В.Г.  
Короленко, кандидат педагогических наук

**Л. Кравченко**

– заведующая кафедрой культурологии Полтавского национального  
педагогического университета имени В.Г. Короленко, доктор  
педагогических наук

## **РЕЗУЛЬТАТЫ АПРОБАЦИИ АВТОРСКОЙ МОДЕЛИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ**

В статье проанализированы результаты экспериментальной работы по внедрению авторской модели профессиональной подготовки будущего учителя физической культуры к спортивно-игровой деятельности в общеобразовательном учебном заведении, сравнены показатели сформированности функций и компетенций специалиста в экспериментальных и контрольных группах.

**Ключевые слова:** модель, подготовка учителя физической культуры, спортивно-игровая деятельность, функции и компетенции специалиста, экспериментальная апробация.

**O. Svertnev**

– manager of department of method of teaching of sporting disciplines of the Poltava national pedagogical university to the name of V.G. Korolenko, candidate of pedagogical sciences

**L. Kravchenko**

– manager of department of culturology of the Poltava national pedagogical university of the name of V.G. Korolenko, doctor of pedagogical sciences

### **RESULTS OF APPROBATION OF AUTHOR MODEL OF PROFESSIONAL PREPARATION OF FUTURE TEACHER OF PHYSICAL CULTURE ARE**

*In article results of experimental work on introduction of author's model of vocational training of the future teacher of physical training to sports-game activity in general educational institution are analyzed, indicators indexes of formed functions and competences the expert in experimental and control groups are compared.*

**Keywords:** model, preparation of the teacher of physical training, sports-game activity, function and the competence of the expert, experimental approbation.

**Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок з важливими науковими чи практичними завданнями.** Підготовка фізкультурно-педагогічних кадрів в нашій країні отримала широке розповсюдження: майже кожен сучасний загальноосвітній навчальний заклад забезпечений відповідними фахівцями. Сьогодні актуальним є питання підвищення рівня спеціалізації вчителів фізичного виховання, в цьому напрямі ведуться активні пошуки: розробляються нові кваліфікаційні характеристики фахівців, визначаються професійні якості особистості вчителя, удосконалюються навчальні плани і програми, готуються нові підручники та навчальні посібники й ін [3,4]. Вища школа сьогодні, у першу чергу – педагогічна, орієнтується у своєму розвитку на якісну підготовку компетентного й конкурентоздатного фахівця, що відповідає змінам, які відбуваються на світовому ринку праці й освітніх послуг [5].

У рамках дослідження нами розроблено організаційно-функціональну модель професійної підготовки майбутнього вчителя фізичної культури як фахівця зі спортивно-ігрової діяльності в загальноосвітньому навчальному закладі (ЗНЗ), метою якої є формування конкурентоздатного і компетентного вчителя фізичної культури як спеціаліста зі спортивно-ігрової діяльності, а результатом – сформована компетентність майбутнього вчителя фізичної культури як фахівця зі спортивно-ігрової діяльності (інтегрована функціональна властивість, що

забезпечує активність, успішну самоорганізацію і конкурентноздатність відповідно до вимог професійної діяльності у ЗНЗ). Модель експериментально апробовано у Полтавському національному педагогічному університеті імені В.Г. Короленка.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** У сучасній науковій та науково-методичній літературі значне місце відводиться психологічному, педагогічному та методичному компонентам – складникам феномену професійної компетентності педагога, оскільки вони забезпечують здатність спеціаліста до особистісного та професійного саморозвитку, самовдосконалення, визначають його професійну культуру, і зовсім мало уваги приділяється аспектам спеціальних знань і умінь, які розширюють межі компетентності фахівця, у першу чергу – вчителя фізичної культури. Незважаючи на значний інтерес науковців до питань професійної підготовки фахівців з фізичної культури (О. Абдулліна, К. Віхров, В. Платонов, В. Столітенко, Є. Столітенко, Б. Шиян, А. Цьось та ін.), проблема формування компетентності вчителя вузького фаху як у теоретичному, так і в практичному аспекті залишається малодослідженою, що виявляється й у відсутності єдиного розуміння сутності цього феномену, теоретично визначеної та методологічно обґрунтованої моделі, розробленої й експериментально апробованої технології підготовки до спортивно-ігрової діяльності в сучасній системі професійної педагогічної освіти вчителя фізичної культури.

**Формулювання цілей статті (постановка завдання).** У статті розглядаємо і аналізуємо основні результати експериментального впровадження моделі професійної підготовки вчителя фізичної культури як фахівця зі спортивно-ігрової діяльності в освітньому процесі педагогічного університету (факультету фізичного виховання) та системи загальної середньої освіти.

**Виклад основного матеріалу дослідження з обґрунтуванням отриманих наукових результатів.** Дослідно-експериментальна робота, спрямована на впровадження моделі формування й особистісного саморозвитку майбутнього вчителя фізичної культури як фахівця зі спортивно-ігрової діяльності в практику професійної педагогічної підготовки на факультеті фізичного виховання педагогічного університету, здійснювалася нами у 2003-2009 роках на базі Полтавського державного педагогічного університету імені В.Г. Короленка, Полтавського обласного інституту післядипломної педагогічної освіти імені М. В. Остроградського, ЗНЗ Машівського і Новосанжарського районів Полтавської області. Зміст моделі – основні навчальні курси апробувалися в Полтавському державному педагогічному університеті імені В.Г. Короленка. Усього в формульованому експерименті взяли участь 386 студентів факультету фізичного виховання ПДПУ імені В.Г. Короленка та 354 діючих учителі

фізичної культури ЗНЗ. Застосовувався багатофакторний педагогічний експеримент, відповідно до логіки якого дослідно-експериментальна робота містила чотири етапи: констатувальний, формувальний, контрольний, узагальнення результатів [1,2]. Багатофакторність експерименту зумовлювалася наявністю двох видів експериментальних груп, що належать до різних вікових категорій суб'єктів підготовки (студенти, вчителі фізичної культури ЗНЗ) та трьох рівнів порівняння результатів (високого, середнього, низького). Це впливало на специфіку дослідження змістових компонентів моделі та зумовлювало необхідність урахування внутрішніх відмінностей вираженості рівнів сформованості компетентностей у кожній групі досліджуваних суб'єктів підготовки.

Педагогічний порівняльний експеримент у рамках дослідження (на формувальному етапі) нами організовувався за правилом єдиної різниці, що передбачало однакові умови проведення у кожному з видів груп. Була створена така експериментальна ситуація: обрано експериментальні і контрольні групи так, що їх склад був приблизно однаковим за всіма суттєвими для дослідження показниками впродовж усього тривалого періоду роботи; вирівняно в експериментальних і контрольних групах усі основні умови проведення експерименту (спільний зміст навчання, єдині вимоги дослідників, відкритість планового результату тощо); впроваджено в освітній процес підготовки фахівця експериментальний фактор – модель професійної підготовки майбутніх учителів фізичної культури до спортивно-ігрової діяльності в ЗНЗ; у контрольних групах підготовка здійснювалась за традиційною системою; проведено порівняння результатів експерименту в експериментальних і контрольних групах з метою підтвердження або спростування гіпотези дослідження; припускалося: якщо результати самооцінки, експертної оцінки та взаємооцінки компетентностей майбутнього і діючого фахівця зі спортивно-ігрової діяльності в експериментальних групах виявляться значно вищими, то гіпотеза висунута правильно.

Результати експериментальної роботи свідчать про ефективність реалізації ідеї компетентнісної підготовки майбутнього вчителя фізичної культури як фахівця зі спортивно-ігрової діяльності в ЗНЗ. Як підсумок формувального етапу експерименту у цілому спостерігається потужна динаміка розвитку провідних функцій і компетенцій: показник базової педагогічно-професійної функції зріс на 21,9 %; професійно орієнтованої фізкультурної – на 29,2 %; спеціалізованої спортивно-ігрової – на 24,6 %; водночас динаміка зростання відповідних компетентностей у контрольній групі становить усього 2-5 % (табл. 1, табл. 2).

Таблиця 1

**Показники рівнів ефективності моделі професійної підготовки стосовно функцій і компетенцій студентів як майбутніх учителів фізичної культури (результати вхідного і підсумкового діагностування в групах Е<sub>1</sub> і К<sub>1</sub>)**

Функції і компетенції		Контрольні групи (197 чол.) (% респондентів)			Експериментальні групи (189 чол.) (% респондентів)		
		Рівні ефективності моделі					
		Н	С	В	Н	С	В
Базова педагогічно-професійна	до експер.	42,9	44,9	12,2	43,4	44,1	12,5
	після експер.	40,4	47,3	12,3	20,4	60,8	18,8
Професійно орієнтована фізкультурна	до експер.	46,3	39,1	14,6	46,6	38,9	14,5
	після експер.	42,1	42,8	15,1	16,7	60,9	22,4
Спеціалізована спортивно-ігрова	до експер.	43,5	45,2	11,3	43,3	45,3	11,4
	після експер.	41,6	46,8	11,6	18,5	61,2	20,3

Таблиця 2

**Показники рівнів ефективності моделі професійної підготовки стосовно функцій і компетенцій діючих учителів фізичної культури (результати вхідного і підсумкового діагностування в групах Е<sub>2</sub> і К<sub>2</sub>)**

Функції і компетенції		Контрольні групи (179 чол.) (% респондентів)			Експериментальні групи (175 чол.) (% респондентів)		
		Рівні ефективності моделі					
		Н	С	В	Н	С	В
Базова педагогічно-професійна	до експер.	34,6	44,5	20,9	34,2	44,3	21,5
	після експер.	32,2	46,3	21,5	13,4	54,2	32,4
Професійно орієнтована фізкультурна	до експер.	39,3	43,5	17,2	39,7	42,9	17,4
	після експер.	35,2	45	19,8	11,2	54,3	34,5



Спеціалізо- вана спортивно- ігрова	до експер.	36,3	45,5	18,2	36,5	45,8	17,7
	після експер.	33,5	47,4	19,1	12,1	57,4	30,5

Результати підсумкового етапу експерименту свідчать про наявність таких тенденцій:

– переважна більшість студентів – учасників експерименту у порівнянні з учителями знаходяться на середньому логічному рівні;

– більш рівномірно у студентів і вчителів сформована професійно орієнтована фізкультурна функція та відповідні їй компетенції.

На формувальному етапі даного педагогічного експерименту, який охоплює період основної професійної підготовки майбутнього вчителя фізичної культури як фахівця зі спортивно-ігрової діяльності тривалістю 6 років (з 2003 навчального року по нинішній час) було встановлено загальний ступінь сформованості основних спортивно-ігрових функцій і компетенцій особистості (табл. 3).

Таблиця 3

**Стан сформованості основних функцій і компетенцій у суб'єктів підготовки експериментальної та контрольної груп (дані підсумкового діагностування)**

Групи	1 (низький) рівень	2 (середній) рівень	3 (високий) рівень
Базова педагогічно-професійна (%)			
Е (364 особи)	-21,9	13,3	8,6
К (376 особи)	-2,45	2,1	0,35
Професійно орієнтована фізкультурна (%)			
Е	-29,2	16,7	12,5
К	-4,15	2,6	1,55
Спеціалізована спортивно-ігрова (%)			
Е	-24,6	13,75	10,85
К	-2,35	1,75	0,6

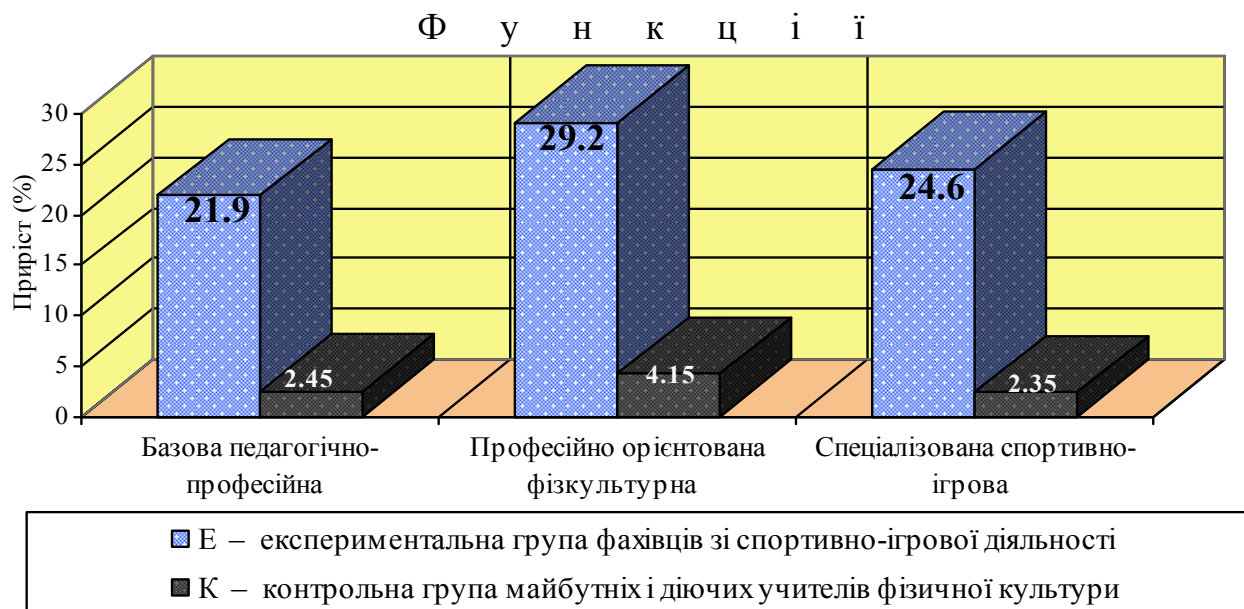
За результатами аналізу експериментальних даних дослідження за кожним компонентом моделі у суб'єктів підготовки виявлено зміни у показниках кожної з груп. У контрольних групах за базовим педагогічно-професійним компонентом зміни у даних початкового і заключного діагностування є не досить значними: приріст знань за високого рівня становить 0,35%, середнього – 2,1%, а зменшення низького рівня відбулося на 2,45%, що, на нашу думку, є недостатнім. Незначними виявились зміни і за професійно орієнтованим фізкультурним компонентом: учасників експерименту із високим рівнем збільшилося на 1,55%, із середнім – на

2,6%, з низьким – зменшилося на 4,15%. Схожу динаміку спостерігаємо за спеціалізованим спортивно-ігровим компонентом: кількість суб'єктів експерименту із високим і середнім рівнями збільшилася на 0,6% і 1,75% відповідно, а кількість з низьким рівнем – зменшилася на 2,35%.

Набагато помітніші зміни відбулися в експериментальних групах. Динаміка змін за базовим педагогічно-професійним компонентом становить: приріст високого рівня – 8,6%, середнього – 13,3%; низького – зменшення на 21,9%. Найбільш значні динамічні зміни показників відбулися за професійно орієнтованим фізкультурним компонентом: учасників експерименту із високим рівнем збільшилося на 12,5%, із середнім – на 16,7%, а з низьким – зменшилося на 29,2%. Дещо менші зміни спостерігаємо за спеціалізованим спортивно-ігровим компонентом: кількість учасників із високим і середнім рівнями збільшилася на 10,85% і 13,75% відповідно, а кількість осіб з низьким рівнем зменшилася на 24,6%.

Така динаміка змін свідчить про дієвість і можливість подальшого застосування моделі професійної підготовки майбутнього вчителя фізичної культури як фахівця зі спортивно-ігрової діяльності в ЗНЗ.

Графічне відображення загальних результатів приросту показників сформованості функцій і компетенцій у експериментальних і контрольних групах наведено в рисунку 1.



**Рис. 1. Діаграма динаміки загального приросту показників основних функцій і компетенцій учителя фізичної культури як фахівця зі спортивно-ігрової діяльності в експериментальній та контрольній групах**

Таблиця 4

**Середнє арифметичне значення набраних балів за компонентами  
інтегрованої спортивно-ігрової функції майбутнього вчителя фізичної  
культури**

Компетенції	Контрольні групи (К)			Експеримент. групи (Е)		
	До експерименту (в балах)	Після експерименту (в балах)	Приріст	До експерименту (в балах)	Після експерименту (в балах)	Приріст
<b>I. Базова педагогічно-професійна функція</b>						
Когнітивна	10,1	10,3	+0,2	9,3	28,7	+ 19,4
Виховна	10,2	9,1	- 1,1	11,0	21,2	+10,2
Суб'єкт-суб'єктних відносин	8,1	9,3	+1,2	8,3	29,6	+ 21,3
Здоров'язберігальна	5,8	6,0	+0,2	5,7	31,9	+26,2
Комунікативна	21,3	22,5	+1,2	22,1	29,9	+7,8
Інформаційна	26,7	28,3	+1,6	25,8	49,8	+24,0
<b>II. Професійно орієнтована фізкультурна функція</b>						
Інтеграція одержаних знань та досвіду	27,5	26,7	-0,8	26,9	38,9	+12,0
Тренувальна спортивно-ігрова	5,6	5,9	+0,3	5,7	33,8	+27,1
Спортивно-ігрова методична	25,4	26,6	+ 1,2	23,7	51,9	+28,2
Морально-вольові якості спортсмена	28,7	29,3	+0,6	27,8	48,6	+20,8
Суддівська спортивно-ігрова	25,6	27,3	+1,7	25,6	52,8	+27,2
Компетенції	Контрольні групи (К)			Експеримент. групи (Е)		
	До експерименту (в балах)	Після експерименту (в балах)	Приріст	До експерименту (в балах)	Після експерименту (в балах)	Приріст
<b>III. Спеціалізована спортивно-ігрова функція</b>						
Лікувальної фізкультури	25,5	24,7	-0,8	25,9	37,9	+12,0

Реабілітаційно-відновлювальна	23,3	23,5	+0,2	23,1	31,9	+8,8
Ортобіотико-футбольна	5,9	6,3	+0,4	6,1	33,2	+27,1
Ергономічна	24,4	25,6	+ 1,2	24,7	51,9	+27,2
Дослідження здоров'я дітей у школі	8,1	9,4	+1,3	8,3	28,7	+ 20,4

Як бачимо з таблиці 4, завдяки статистичному групуванню можна встановити, що сформованість компонентів моделі за результатами формувального експерименту в цілісній вибірковій експериментальній сукупності знаходиться на середньому та високому рівнях, що свідчить про ефективність проведеної в рамках дослідження експериментальної роботи.

Ці результати відображають суттєві якісні зрушення всередині групи учасників експерименту та співвідношення функцій і компетенцій у рамках інтегрованої спортивно-ігрової компетентності підготовлених завдяки пропонованій моделі і технології фахівців.

Результати обчислення середнього арифметичного набраних балів дають змогу порівняти дані формувального експерименту в контрольній і експериментальній групах у цілому (табл. 5).

Таблиця 5

**Середнє арифметичне значення набраних балів за критеріями ефективності моделі підготовки**

Критерії ефективності моделі		Контрольні групи (в балах)				Експериментальні групи (в балах)			
		Рівні сформованості показників							
		Н	С	В	Приріст	Н	С	В	Приріст
І. Особистісно-креативний	до експер.	32,9	44,9	22,2	+0,6	33,2	44,5	22,3	+18,1
	після експер.	32,3	45,3	22,4		15,1	54,8	30,1	
ІІ. Теоретичний і практико орієнтований	до експер.	36,3	39,1	24,6	+0,6	36,6	38,9	24,5	+23,3
	після експер.	35,7	39,4	24,9		13,3	50,9	35,8	
ІІІ. Підсумково-аналітичний	до експер.	33,4	45,2	21,4	+0,5	33,3	45,3	21,4	+19,1
	після експер.	32,9	45,4	21,7		14,2	54,1	31,7	
Середній показник приросту		+ 0,6			+ 20,2				

Таким чином, сумарний позитивний приріст якості фахівця в результаті цілеспрямованої підготовки в рамках експерименту становить 25,3%; середньоарифметичний приріст кожного компонента моделі – 20,2 бала.

Оцінка експериментальних даних дозволила простежити позитивну динаміку змін, яка найбільше виражена у суб'єктів підготовки в експериментальних групах. У цих групах значно зросла кількість осіб з середнім і високим рівнем сформованості спортивно-ігрових якостей в усіх компонентах моделі і, відповідно, зменшилася кількість осіб, що знаходяться на низькому рівні.

**Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок у даному напрямку.** Упровадженням моделі професійної підготовки майбутнього вчителя фізичної культури до спортивно-ігрової діяльності в ЗНЗ у цілому встановлено її високу ефективність, результативність як особистісно-креативного, так і професійного та спеціалізованого спортивного саморозвитку учасників експерименту. Найвищий приріст якісного результату при переході з нижчого на вищий рівень ефективності моделі мали тренувальна спортивно-ігрова, суддівська спортивно-ігрова, спортивно-ігрова методична, ортобіотико-футбольна та ергономічна компетенції. Упровадження виявило також питання, які необхідно вирішувати на наступних етапах розвитку проблеми дослідження: педагогічний університет недостатньо забезпечений висококваліфікованими кадрами викладачів, матеріально-технічними засобами організації навчально-тренувальної роботи майбутніх фахівців зі спортивно-ігрової діяльності (не вистачає спортивних залів та майданчиків, м'ячів, технічних засобів навчання).

### *Література*

1. Євдокимов В. І. Педагогічний експеримент : [навч. посіб. для пед. вузів] / В. І. Євдокимов, Т. П. Агапова, І. В. Гавриш, Т. О. Олійник / Харк. держ. пед. ун-т ім. Г. С. Сковороди. – Х. : ТОВ „ОВС”, 2001. — 148 с.
2. Кравченко Л. М. Професійна діагностика у системі післядипломного підвищення кваліфікації вчителя : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Любов Миколаївна Кравченко . — К., 1996. — 224 с.
3. Лоза Т. О. Вивчення рівня підготовки викладачів факультету фізичної культури / Т. О. Лоза, В. В. Затилкін // Педагогіка, психологія та мед.-біол. пробл. фіз. виховання і спорту. — 2002. — № 11. — С. 23—28.
4. Мазін В. М. Формування культури професійної самореалізації майбутніх учителів фізичного виховання : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.04 / Василь Миколайович Мазін. — Запоріжжя, 2008.— 20 с.
5. Савченко О. Я. Цілі й цінності реформування сучасної освіти / О. Я. Савченко // Шлях освіти. — 1996. — № 1. — С. 20—23.
6. Самсутіна Н.М. Професійна компетентність як показник якості фахової освіти майбутнього вчителя фізичної культури / Н.М. Самсутіна // Збірник наукових праць Бердянського державного педагогічного університету. - Бердянськ, 2008.- №4. -

(Серія “Педагогічні науки”). - Режим доступу :  
[http://www.nbu.gov.ua/portal/soc\\_gum/znpbdpu/Ped/2008\\_4/Samsutina%20N.M..pdf](http://www.nbu.gov.ua/portal/soc_gum/znpbdpu/Ped/2008_4/Samsutina%20N.M..pdf)

### **С. Стрижак**

- кандидат педагогічних наук, доцент кафедри хімії та методики викладання хімії ПНПУ імені В.Г.Короленка

УДК 378

## **ОРГАНИЗАЦИЯ НАВЧАЛЬНОГО ПРОЦЕСУ З ХІМІЇ У ВИЩИХ ПЕДАГОГІЧНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ**

*Стаття присвячена актуальній проблемі модернізації навчально-виховного процесу з хімічних дисциплін за умов кредитно-модульної організації навчального процесу.*

**Ключові слова:** кредитно-модульна система, навчальний процес, хімічні дисципліни, технології, самостійна робота.

### **С. Стрижак**

- кандидат педагогических наук, доцент кафедры химии и методики преподавания химии ПНПУ имени В.Г.Короленко

## **ОРГАНИЗАЦИЯ УЧЕБНОГО ПРОЦЕССА ИЗ ХИМИИ В ВЫСШИХ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЯХ**

*В статье рассматриваются особенности внедрения кредитно-модульной системы организации учебного процесса в преподавание химических дисциплин.*

**Ключевые слова:** кредитно-модульная система, учебный процесс, химические дисциплины, технологии, самостоятельная работа.

### **S. Strizhak**

- candidate of pedagogical sciences, associate professor of department of chemistry and method of teaching of chemistry of PNPУ of the name of V.G.Korolenko

## **ORGANIZATION OF EDUCATIONAL PROCESS IS FROM CHEMISTRY IN HIGHER PEDAGOGICAL EDUCATIONAL ESTABLISHMENTS**

*The peculiarities of introduction of credit-module based system in educational process of chemical sciences are investigated in the article.*

**Key words:** credit-module based system, educational process, chemical sciences, technologies, independent work.

**Постановка проблеми.** Модернізація системи вищої освіти України обумовлена інтеграційними процесами, що відбуваються в країнах-учасницях Болонської декларації. Вони ґрунтуються на спільних вимогах, критеріях та стандартах національних систем вищої освіти та спрямовані на підвищення їх конкурентоспроможності, на забезпечення мобільності

студентів, викладачів і науковців. Запровадження у вітчизняну систему вищої освіти Європейської кредитно-трансферної системи, яка є стрижневою вимогою Болонської декларації, вимагає формування нових навчальних програм, зміни педагогічних методик, посилення самостійної роботи студентів, впровадження сучасних інформаційних технологій навчання, зміни контролю та оцінки знань студентів.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій** показує, що наразі вченими приділяється значна увага проблемі реалізації ідей Болонського процесу в педагогічній освіті, зокрема засадам розвитку вищої педагогічної освіти в Україні в контексті європейської інтеграції: Я.Я. Болубаш, С.М. Гончаров, В.Г. Кремінь, М.Ф. Степко, В.Д. Шанкарук та інші.

**Метою дослідження** є розроблення шляхів модернізації навчального процесу з курсу «Хімія з основами біогеохімії» за умов кредитно-модульної системи організації навчального процесу.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** У курсі «Хімія з основами біогеохімії» основна увага приділяється створенню системи знань та уявлень, що лежать в основі тих хімічних перетворень, які супроводжують найбільш важливі біологічні процеси у живій природі, а також закономірностей зміни фізико-хімічних властивостей речовин як функції зміни базових характеристик їх складу і будови. Особлива увага приділяється вивченню фундаментальних основ хімічних процесів, що проходять у результаті взаємодії речовин з об'єктами біосфери або в результаті процесів знешкодження токсикантів, що потрапили в навколишнє природне середовище в результаті дії антропогенних чинників. Розглядаються також основи біогеохімічних процесів, що проходять в педосфері Землі та їх особливості в окремих регіонах, біогеохімічні цикли найбільш важливих та розповсюджених елементів живої поверхні. Дисципліна є базовою у підготовці фахівця-еколога, одержані під час вивчення курсу знання будуть використані при вивченні основ моніторингу об'єктів навколишнього середовища, вимірювання його параметрів, очистки атмосфери, ґрунтів, утилізації відходів, основ токсикології. Основними формами організації навчального процесу з курсу «Хімія з основами біогеохімії» є: лекційні, лабораторні заняття, індивідуальна та самостійна робота студентів, індивідуальні та групові консультації. Опрацювання змістового модуля включає роботу на лабораторних заняттях, оформлення лабораторного журналу, виконання індивідуальних, тестових завдань та наукових рефератів і проектів; написання модульних контрольних робіт. Студент готується до лабораторного заняття згідно плану, заздалегідь вносить до лабораторного журналу хід виконання дослідів, що заплановані, виконує індивідуальні завдання до модуля. Лабораторні заняття мають за мету поглибити знання студентів, сприяють опануванню практичними вміннями та навичками. Вони включають у себе семінарську, практичну та лабораторну частину. Після

виконання лабораторних дослідів студент повинен внести у журнал необхідні рівняння реакцій, спостереження, висновки тощо.

Індивідуальна робота виконується студентом у спеціально відведений час. Завдання та задачі, складають індивідуальне портфоліо студента, яке він захищає після завершення вивчення модуля. Технології, що використовуються, об'єднуються назвою "Портфоліо, та сприяють формуванню необхідних навичок рефлексії, тобто самоспостереження, роздуму. Виділяють декілька видів „Портфоліо”: «Портфоліо документів», «Портфоліо відгуків», «Портфоліо робіт». Нами використовується «Портфоліо робіт», що є зібранням різних обов'язкових, творчих і проектних робіт студента, а також включає опис основних форм і напрямів його навчальної і творчої активності: участь у наукових конференціях, конкурсах, олімпіадах, різного роду практиках і ін.

Принципи технології захисту портфоліо можна сформулювати таким чином.

1. Самооцінка результатів (поточних, підсумкових), оволодіння певними видами пізнавальної діяльності, що відображає: особливості тієї або іншої галузі знання відповідно до програми навчання (на різних рівнях); уміння студента приймати самостійні рішення в процесі пізнання, прогнозувати наслідки цих розв'язань; особливості комунікативної здатності студента (участь у дискусії, полілозі, уміння аргументувати свою позицію, дохідливо і лаконічно пояснювати матеріал іншому студенту).

2. Систематичність і регулярність самомоніторингу. Якщо студент приймає рішення прослідкувати свої успіхи в галузі хімії, він починає систематично відстежувати результати своєї діяльності, відбирає найцікавіші, із його точки зору, роботи в своє "портфоліо", організовує їх в певну структуру. Його завдання – ретельно проаналізувати ці роботи, внести необхідні корективи, дати їм пояснення, скласти власний короткий звіт самооцінки: що, на його думку, вдалося у цій роботі, що не вдалося і чому, на що потрібно звернути увагу. Тут же він може висловити власну думку з приводу оцінки викладача, студентів мікрогрупи, у якій він працював. Саме ці думки, аргументи і складають суть рефлексії, заради якої, власне, і використовуються дані технології.

3. Структуризація матеріалів "Портфоліо", логічність і лаконічність усіх письмових пояснень.

4. Акуратність і естетичність оформлення "Портфоліо".

5. Цілісність, тематична завершеність представлених у "Портфоліо" матеріалів.

6. Наочність і обґрунтованість презентації "Портфоліо" учня.

Робота наукового спрямування (реферати, доповіді, статті, проекти тощо) має на меті дослідження нових напрямів розвитку хімії, а також нових концепцій та нових матеріалів, що використовуються у народному



господарстві. Наукова робота виконується самостійно під керівництвом викладача. Враховуючи те, що знання повинні бути функціональними, ми включали у навчальний процес проектну технологію навчання. Метод проектів спрямований на розвиток навичок співробітництва і ділового спілкування в колективі; передбачає поєднання індивідуальної самостійної роботи з груповими заняттями, обговорення дискусійних питань, характеризується наявністю дослідницької методики та створенням студентами кінцевого продукту (результату) їх власної творчої діяльності.

До кожного модуля майбутнім учителям пропонувалося виконати груповий проект. Наприклад до другого модуля «Вода. Розчини. Теорія електролітичної дисоціації Комплексні сполуки» студентам пропонуються такі теми: «Екологічний стан водних ресурсів Полтавщини», «Способи очистки води», «Мінеральні води Полтавщини». При вивченні третього модуля «Хімія неметалів» виконання майбутніми екологами проекту має за мету провести аналіз колодязної води місцевості, де проживає студент, визначити кількісний вміст нітратів та запропонувати шляхи врегулювання впливу людської діяльності на екосистеми.

На початковому етапі проектної діяльності формували мікрогрупи за інтересами, здійснювали розподіл ролей, завдань відповідно до рівня знань, бажаної практичної діяльності в рамках проекту. Проектна діяльність студентів включає ряд умовних етапів.

### **I. Пошуково-дослідницький:**

1. Коротке формулювання задачі. Пошук і аналіз проблеми чи теми запропонованого проекту (об'єкта проектної діяльності).

2. Збір, вивчення, дослідження й обробка необхідної інформації, у тому числі за допомогою інформаційних банків, каталогів, інших джерел, “проробляння” оптимальної ідеї.

3. Планування проектної діяльності: визначення критеріїв, яким повинен відповідати проект; складання плану роти з вказуванням термінів виконання окремих етапів.

### **II. Технологічний:**

1. Складання документації.

2. Виконання запланованих тренувальних дій, які спрямовані на реалізацію проекту на високому рівні.

3. Практична реалізація проекту, підбор необхідних матеріалів, реактивів, обладнання, відповідно до можливостей і наявних ресурсів.

4. Внесення, при необхідності, змін у складений план.

5. Дотримання дисципліни, культури наукової діяльності, правил техніки безпеки при здійсненні усіх видів робіт, що передбачені проектом.

6. Поточний контроль етапів наукової діяльності.

7. Внесення необхідних даних у матрицю проекту або іншу форму його оформлення.

**III. Заключний:**

1. Оцінка якості реалізації проекту.
2. Аналіз результатів виконання теми проекту (об'єкта проектної діяльності), іспит його на практиці, захист (презентація).
3. Вивчення можливостей використання результатів проектної діяльності, реального попиту на ринку товарів, участь у конкурсах і виставках проектів.

**IV етап – контрольний:**

1. аналіз роботи в цілому і кожного учасника проекту;
2. оцінка роботи в цілому й кожного учасника проекту;
3. висновки та постановка нової проблеми.

Крім інваріантних модулів, які є обов'язковими для засвоєння кожним студентом, виділяються варіативні чи елективні модулі, які студент може освоїти самостійно і здає викладачеві в індивідуальному порядку. Елективні модулі дозволяють кожному студенту формувати власну освітню траєкторію.

З метою забезпечення об'єктивності оцінок та прозорості контролю набутих студентами знань та вмінь, семестровий контроль здійснюється в письмовій формі шляхом написання контрольних-екзаменаційних робіт. Ми дотримуємося такого підходу, коли рейтингова оцінка включає поточний і підсумковий контроль.

*Поточний контроль* спрямований на перевірку систематичної роботи студентів, рівня засвоєння матеріалу протягом вивчення курсу. Здійснюється під час проведення аудиторних та позааудиторних занять. *Поточна модульна рейтингова оцінка* складається з балів, які студент отримує за певну навчальну діяльність протягом засвоєння даного модуля. На кожному занятті студент одержує бали за семінарську частину заняття, за виконання лабораторної роботи і за самостійну роботу. До кожного лабораторного заняття студентам необхідно виконати певний обсяг самостійної роботи, який включений у методичний пакет. Крім обов'язкових завдань (задачі, тестові завдання тощо), студентам пропонуємо творчі завдання, які він може виконати за власним бажанням. Оцінка за їх виконання не входить в еталонну рейтингову оцінку, але зараховується в рейтингову оцінку студента. За несвоєчасне виконання завдань самостійної роботи існують штрафні санкції: якщо студент здає ці завдання не вчасно, але до написання модульної контрольної роботи, він може одержати половину від максимальної кількості балів, якщо ж не здає взагалі – бали мінусуються.

Модульний контроль здійснюється як підсумок роботи студента протягом вивчення окремого модуля за результатами теоретичного та практичного матеріалу, передбаченого модулем та модульної контрольної-екзаменаційної роботи.

У рейтингову оцінку включаються також бали за участь у предметних олімпіадах, конкурсах, науковій роботі тощо. Завершується вивчення дисципліни задачею творчого завдання, над яким студент працює протягом вивчення всього курсу. Творчі завдання варіативні і відкриті для студентів. Задача цього завдання – творчий звіт студента, який розкриває не лише знання теоретичного матеріалу, а й уміння використовувати одержані знання на практиці, власну творчість, уміння відстоювати власну думку.

У ході вивчення курсу «Хімія з основами біогеохімії» студенти набирають максимально 100 балів, шляхом сумування усіх видів контролю. Рейтингова оцінка з дисципліни складається із суми таких балів: 1) за кожне лабораторне заняття; 2) за модульну контрольну роботу; 3) за виконання індивідуальних та тестових завдань; 4) виконання наукової роботи ( $R_K$ ):

$$R_D = \sum_{l=1}^6 \left[ \left( \sum_{i=1}^n R_i \right) + R_K + R_I + R_N \right],$$

де  $n$  - кількість видів контролю на лабораторному занятті.

**Висновки.** Упровадження КМСОНП на кафедрі хімії та методики викладання хімії сприяло підвищенню рівня мотивація студентів до систематичної роботи протягом вивчення дисципліни, рівня якості знань студентів та об'єктивності їх оцінювання, стимулюванню студентів до самостійної роботи та здійснення наукових досліджень, розвитку творчих здібностей кожного учасника навчально-виховного процесу.

*С. Тимоха*

*Полтавська державна аграрна академія*

УДК 378.22.015.311.016:54:[159.955]

### ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ РОЗВИТКУ КРИТИЧНОГО МИСЛЕННЯ СТУДЕНТІВ

*У статті обґрунтовується значення розвитку критичного мислення для професійного зростання майбутніх агрономів; розкривається сутність поняття „критичне мислення”; розглядаються методи, що максимально сприяють формуванню критичного мислення у процесі вивчення хімічних дисциплін.*

**Ключові слова:** *критичне мислення, проблемне навчання, активізуючі запитання, логічні прийоми, науково-дослідницька робота.*

*С. Тимоха*

*Полтавская государственная аграрная академия*

### ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ РАЗВИТИЯ КРИТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ СТУДЕНТОВ

*В статье обосновывается значение развития критического мышления для профессионального роста будущих агрономов; раскрывается сущность понятия „критическое мышление”; методы, которые максимально способствуют формированию критического мышления в процессе изучения химических дисциплин.*

***Ключевые слова:** критическое мышление, проблемное обучение, активизирующие вопросы, логические приемы, научно-исследовательская работа.*

**S. Timoha**

*Poltava State Agrarian Academy*

### **THEORETICAL FOUNDATIONS OF CRITICAL THINKING OF STUDENTS**

*The article explains the importance of critical thinking for professional growth of future agronomists, reveals the essence of the concept of "critical thinking", discusses methods that best promote the formation of critical thinking in the process of studying the chemical sciences.*

***Key word:** critical thinking, problematic learning, activating questions, logical priyomy, the research work.*

**Постановка проблеми.** Сучасні зміни, які відбуваються як в Україні, так і у всьому світі, ставлять перед вищою освітою завдання пошуку нових форм, методів і засобів навчання. Стратегічним напрямом реформування змісту освіти в Україні, задекларованим у Національній доктрині розвитку освіти в Україні в XXI столітті, є забезпечення умов для формування творчої, активної, усебічно розвинутої особистості. У зв'язку з цим перед освітою у XXI столітті на перше місце у процесі навчання постає ряд завдання. По-перше, забезпечити високу функціональність фахівця в умовах швидкої зміни ідей, знань і технологій. По-друге, віднайти оптимальне співвідношення між забезпеченням студентів необхідним обсягом наукової інформації та формуванням у вищій школі спеціаліста, який повинен не тільки ефективно виконувати свої професійні функції, але і вирішувати питання, пов'язані з пошуком і вибором сфери застосування свого творчого потенціалу, вмінням застосовувати все нові й нові знання, здобуті упродовж життя, у власній практичній діяльності. По-третє, розвиток у студента вміння критичного осмислення здобутої інформації.

**Аналіз актуальних досліджень.** Аналіз психолого-педагогічної літератури показав, що видатні педагоги А. Макаренко, В. Сухомлинський, К. Ушинський розглядали розвиток критичного мислення, як невід'ємну складову розумовому виховання. Формуванню критичного мислення приділяли увагу російські вчені, зокрема, М. Векслер, Т. Воропай, В. Болотов, Л. Занков, З. Калмикова, М. Кларін, А. Липкіна, Л. Рибак, Д. Шакірова та ін.

Проблему формування критичного мислення у контексті реформування змісту освіти і впровадження нових освітніх технологій у вітчизняних навчальних закладах досліджують такі вчені, як І. Зязюн, О. Пехота, О. Пошетун, В. Семиченко, С. Терно, О. Тягло, О. Удод, А. Фурман та ін..

Вивченню умов, шляхів формування критичного мислення у студентів присвячено дисертаційні дослідження В. Береза (розвиток критичного мислення студентів філологів), Л. Києнко-Романюк (розвиток критичного мислення студентської молоді як загальнопедагогічна проблема), О. Марченко (педагогічні умови формування критичного мислення курсантів у процесі навчання у вищих військових навчальних закладах), Н. Мерзлікіна (навчальні тексти як засіб формування критичного мислення студентів), І. Мороченкова (формування критичного мислення студентів в освітньому процесі вишу), Н. Плотнікова (формування критичного мислення студентів вишу в умовах командної форми організації навчання), Т. Хачумян (формування критичного мислення студентів вищих навчальних закладів засобами інформаційних технологій). Деякі аспекти проблеми розвитку критичного мислення представлені у працях дослідників-методистів, які присвятили їх теорії та методиці навчання школярів математичної культури (Д. Пойа, В. Монахов, Л. Калюжний, А. Столяр, О. Мартишук, О. Погорєлов, А. Мостовий, Ф. Андрєєва, М. Бернштейн, Ф. Притуло, А. Фетисов, та інші.), історії (М. Шеремет, І. Земцов, І. Лернер, Т. Скрябіна), іноземної мови (Т. Любімова). Розвиток критичного мислення учнів загальних навчальних закладів при вивченні хімії знаходимо у працях учених (Ю. Ходакова, А. Шабанова, Г. Стрюкова, О. Ковальова, О. Яковенко) У той же час відсутні цілісні наукові дослідження, які стосуються розвитку критичного мислення студентів вищих аграрних навчальних закладів у процесі вивчення хімічних дисциплін, що має велике значення для успішного професійного становлення майбутнього випускника аграрного вишу.

**Мета статті.** Метою даної статті є з'ясування особливостей розвитку критичного мислення майбутніх агрономів у процесі вивчення хімічних дисциплін. Основними завданнями є, по-перше, на основі психолого-педагогічної літератури з'ясувати теоретичні засади розвитку критичного мислення студентів, по-друге, виявити особливості розвитку критичного мислення майбутніх агрономів у процесі вивчення хімічних дисциплін

**Виклад основного матеріалу.** Як показує теоретичний аналіз наукових досліджень, феномен критичного мислення розглядався у працях фахівців з філософії, психології, педагогіки. Серед учених, які займалися даною проблемою з філософської точки зору можна виокремити таких дослідників, як Е. де Боно, М. Грін, Дж. Дьюї, Кант, К. Поппер, Сократ, Дж. Стюарт. Психолого-педагогічні основи методики формування

критичного мислення заклали вчені психологи П. Блонський, П. Галперін, Ж. Піаже, В. Давидов, Д. Ельконін, С. Рубінштейн. Розвиток критичного мислення є одним із основних напрямів у зарубіжній психолого-педагогічній науці, зокрема, у роботах Д. Клустер, К. Мередит, Д. Стіл, Ч. Темпл, Д. Халперн та інших. У працях Е.де Боно, В. Оконя, Л. Сафадж, Дж. Чаффа та інших розглядаються не лише теоретичні аспекти проблеми формування критичного мислення, а й формулюють методичні рекомендації для вчителя. Проблема критичного мислення знаходиться у полі зору багатьох сучасних дослідників (Т. Воропай, І. Загашев, С. Заїр-Бек, В. Руджеро, Г. Пауль, С. Терно, О. Тягло).

Аналіз наукових досліджень показав, що не існує єдиного визначення поняття „критичне мислення”. Різні вчені мають власні підходи до змісту даного поняття. На думку Д. Клустера критичне мислення, є мислення соціальне та самостійне. Інформація – початковий, а не кінцевий пункт критичного мислення. Воно починається з постановки запитань, з’ясування проблем, які необхідно вирішити [4, 11]. Е.де Боно вміння критичного мислення розглядається як здатність аналізувати інформацію з позиції нестандартної ситуації, де особливе місце відводиться прийняттю незалежних, зважених рішень на основі різноманітних продуманих аргументів. Ральф Х. Джонсон визначає критичне мислення як особливий вид розумової діяльності, який дозволяє сформулювати власне судження на запропоновану точку зору чи модель поведінки. Р. Енніс обґрунтовує критичне мислення як прийняття обміркованих рішень про те, як слід чинити і в що вірити [4, 12]. Аналіз наукової літератури дозволив нам виділити різні підходи до визначення поняття "критичне мислення":

- здатність людини до самостійної оцінки: явищ навколишньої дійсності, інформації, наукових знань, думок і тверджень інших людей, вміння бачити їх позитивні і негативні сторони, а також прагнення до кращого, більш оптимального вирішення проблем, завдань, до перегляду існуючих догм, стереотипів, традицій (Є. Белкіна-Ковальчук) [1, 25];

- це мислення вищого порядку, що спирається на інформацію, усвідомлене сприйняття власної інтелектуальної діяльності та діяльності інших (О. Тягло) [7, 3];

- це наукове мислення, суть якого зводиться до прийняття ретельно обміркованих рішень стосовно довіри до будь-якого твердження (С. Терно) [6, 6];

- це перш за все свідоме ставлення до своїх дій: вміння вибрати з усього обсягу культурної спадщини саме те, що приваблює саме тебе, вміння пояснити свій вибір, підібрати яскраві приклади - сформулювати життєву позицію з певного питання (Є. Полюдова) [5, 66].

Існує думка, що критичне мислення є дуже близьке до логічного і системного, але його слід відокремлювати від творчого мислення. Проте провести чітку межу між ними неможливо. На переконання С. Заір-Бека, критичне мислення: оціночне, рефлексивне, відкрите, яке не приймає догм і розвивається шляхом накладення нової інформації на життєвий особистісний досвід, є відправною точкою для творчого мислення, яке не передбачає оціночності, а продукує нові ідеї, що виходять за межі життєвого досвіду, зовнішніх норм і правил [8, 44].

Аналіз визначення поняття „критичне мислення” дозволив нам сформулювати власний підхід до трактування цього поняття. Критичне мислення - це мислення, що характеризується: здатністю формулювати питання і здійснювати пошук відповідей; аналізувати інформацію і знаходити суперечності в ній; мати власну точку зору з певного питання і відстоювати її, використовуючи переконливі докази; умінням виносити обґрунтування твердження і застосовувати отримані результати. Таким чином, можна відзначити, що критичне мислення характеризується такими ознаками, як визначеність, послідовність і доказовість.

У педагогічній теорії відсутній алгоритм, який може автоматично забезпечити розвиток критичного мислення студентів, проте обґрунтовано педагогічні умови і підходи до навчання, які роблять цей процес більш ефективним. Отже, для розвитку критичного мислення студентів, викладач повинен: забезпечити час і можливість для практики критичного мислення; надавати можливість студентам міркувати; приймати різні ідеї та думки; заохочувати активну участь їх у навчальному процесі; гарантувати студентам відкриту, сприятливу атмосферу; висловлювати, проявляти віру у здатність кожного студента приймати критичне рішення; цінувати критичне мислення [3, 22].

Хімічні дисципліни, що вивчаються в аграрному вищому навчальному закладі, є необхідною ланкою у підготовці фахівців агрономічних спеціальностей. Подальший розвиток сільського господарства неможливий без розширення асортименту та покращення якості мінеральних добрив, стимуляторів росту і хімічних засобів захисту рослин, які виробляються хімічною промисловістю. Тому вивчення теоретичних положень хімічних дисциплін, розвиток уміння аналізувати хімічні явища та узагальнювати закономірності їх перебігу, оволодіння основними методами та прийомами проведення хімічного експерименту є важливим завданням аграрної освіти. Засвоєння навчального матеріалу з хімії дозволяє активізувати розумову діяльність студентів, виховує у них уміння думати логічно, послідовно, обґрунтовано, характеризується точністю, абстрактністю, складністю конструкцій, підвищеним впливом на формування інтелекту і розумових можливостей. У процесі виявлення залежності властивостей речовин від їх будови, на нашу думку,

відбувається розвиток критичного мислення студентів. Адже володіння критичним мисленням передбачає оволодіння вмінням: постановки питання, формування певного твердження; пошуку обґрунтувань; прагнення до всебічної поінформованості; використання надійних джерел; аргументів; прагнення до максимально можливої для певного предмета точності; послідовним розглядом елементів складного цілого. Дані питання не можуть бути вирішені без уточнення та поповнення знань про природу критичного мислення, а також про прийоми та засоби його розвитку, в тому числі у процесі вивчення хімічних дисциплін, що потребує педагогічного переосмислення змісту, форм і методів навчання, які спрямовані на формування критичного мислення.

Аналіз практики роботи у вищому аграрному навчальному закладі показав, що у навчальному процесі недостатня увага приділяється формуванню критичного мислення студентів у процесі вивчення хімічних дисциплін. Експериментальні дані, що були отримані в ході пілотажного експерименту свідчать, що лише 13% студентів володіють високим рівнем сформованого критичного мислення, 30% достатнім рівнем та 57% низьким рівнем.

Вивчення хімії не повинно перетворюватись у запам'ятовування готових істин. Важливо сформуванню у студентів усвідомлену потребу у самостійному пошуку знань, навчити їх критично оцінювати одержану інформацію, прищеплюючи навички самоосвіти, а також потребу у хімічних знаннях.

У сучасному навчальному процесі вищої школи переважають екстенсивні форми і методи навчання, особлива увага звертається на розширення обсягу матеріалу, що веде до перевантаження студентів і завдає значної шкоди розвитку їх критичного мислення, формування прийомів розумової діяльності. Сучасна освіта повинна відходити від типової для традиційної освіти схеми навчання „почув запам'ятав переказав” до схеми „пізнав шлях пошуку осмислив зрозумів здатний оформити свою думку словами, довести свою точку зору, вміє застосувати отримані знання у житті”.

На наш погляд, серед різноманітних методів навчання, що максимально сприяють формуванню критичного мислення у процесі вивчення хімічних дисциплін можна віднести: методи проблемного навчання, активізуючі запитання, використання логічних прийомів, науково-дослідницька робота.

Проблемне навчання сприяє розвитку розумових здібностей, самостійності та критичного мислення студентів, воно забезпечує міцність і дієвість знань, оскільки викликає почуття задоволення від пізнання. Психологи вважають, що в проблемному навчанні найважливішим стимулом розумової діяльності людини виступає пізнавальна проблема,



яка визначається як протиріччя між знанням і незнанням і вирішується лише шляхом пошуків відповідей на питання, які виникають.

Одним із засобів розвитку критичного мислення у процесі вивчення хімічних дисциплін є використання активізуючих запитань. Д. Менделєєв вважав, що „добре поставити запитання - означає, на половину вирішити його” [2, 121]. Питання можуть бути уточнюючого характеру, проблемні, дослідницькі та питання-роздуми. Активізуючі запитання допомагають управляти розумовими діями студента шляхом виявлення подібностей та відмінностей між різними фізичними і хімічними явищами, предметами, поняттями, знаходження та встановлення закономірностей і зв'язків при вивченні конкретних явищ та фактів.

Специфіка сучасного стану хімічної освіти у вищих аграрних навчальних закладах визначається низьким рівнем фундаментальної шкільної підготовки, коротким терміном навчання у вишах, скороченням обсягу інформації через ігнорування хімії, як важливого компоненту фундаменталізації аграрної освіти. У результаті цього, існуючу інформацію необхідно компонувати за допомогою логічного ланцюжка: аналіз, синтез, спостереження, порівняння, систематизація та узагальнення.

Науково-дослідницька діяльність дозволяє студентам найбільш повно проявити індивідуальність, творчі здібності, критичність мислення, що в свою чергу свідчить про рівень готовності до професійної діяльності та ефективного використання набутих знань, умінь і навичок. При виконанні таких робіт студент навчається самостійно складати план дослідження, підбирати необхідне обладнання, реактиви, здійснювати статистичну обробку та аналіз результатів експерименту, оформляти науковий звіт.

**Висновки.** Таким чином, розвиток критичного мислення студентів у процесі вивчення хімічних дисциплін є важливим чинником для формування професійних компетенцій майбутніх агрономів. Використання проблемних завдань, активізуючих запитань, логічних прийомів, науково-дослідницької роботи у процесі вивчення хімічних дисциплін сприятимуть розвитку критичного мислення студентів.

### *Література*

1. Белкіна-Ковальчук О. В. Формування критичного мислення учнів початкових класів у процесі навчання : дис. ... канд. педагог. наук : 13.00.09. – теорія навчання [Текст] / О. В. Белкіна-Ковальчук. – Луцьк : Волин. держ. ун-т ім. Лесі Українки, 2006. – 215 с.
2. Вергасов В.М. Активизация мыслительной деятельности студента в высшей школе. – Киев: Высшая школа. Главное изд-во, - 1979. – 216с.
3. Земцов І., Скрябіна Т. Критичне мислення як базовий компонент підготовки майбутніх учителів історії // Рідна школа. – 2010. - № 1 - 2 (січень-лютий). – С.21 – 24.
4. Клустер Д. Критическое мышление // Відкритий урок. – 2003. - № 17 - 18. - С. 9 - 13.

5. Нищета В.А. Критичне творче мислення у контексті життєтворчої спрямованості вивчення української мови та літератури / В.А. Нищета // Збірник наукових праць Бердянського державного педагогічного університету: (Педагогічні науки). – № 4. – Бердянськ : БДПУ, 2008. – С. 62 - 71.
6. Терно С.О. Критичне мислення – сучасний вимір суспільствознавчої освіти. – Запоріжжя: Просвіта, 2009. - 274с.
7. Тягло О.В. Критичне мислення: Навчальний посібник. – Х: Основа, 2008. - 189с.
8. Федоров А.В. Развитие критического мышления в медиаобразовании: основные понятия // Инновация в образовании. – 2007. - № 4. – С. 30 – 47.

**Г. Федорова**

*- студентка Української інженерно-педагогічної академії*

**УДК 378.681.3.013(045)**

### **СТРУКТУРА ЕЛЕКТРОННОГО НАВЧАЛЬНОГО КУРСУ З ВИРОБНИЧОГО НАВЧАННЯ**

*У статті розглянуто сучасний стан освіти в Україні. Показано необхідність у вихованні висококваліфікованих спеціалістів. Розкриті переваги використання інформаційних технологій у навчанні. Обґрунтовано необхідність створення електронного підручника з виробничого навчання. Розкрито структуру електронної версії навчального курсу з виробничого навчання, розробленого засобами програмного комплексу SunRay. Ефективність використання електронного курсу з виробничого навчання полягає у ступеневому вивченні дисципліни. Процес засвоєння теоретичного матеріалу контролюється за допомогою тестів та виконання звітів з самостійної роботи. Використання електронного курсу з виробничого навчання сприятиме розвитку творчої особистості. Крім того викладач може застосовувати різні методи та форми навчання, креативно підходити до організації навчального процесу. Визначені перспективи подальших досліджень.*

**Ключові слова:** *комп'ютерні технології, електронний навчальний курс, виробниче навчання, SunRay, гіперпосилання, структура, інженер-технолог, творча компетенція.*

**Г. Федорова**

*- студентка Украинской инженерно-педагогической академии*

### **СТРУКТУРА ЕЛЕКТРОННОГО НАВЧАЛЬНОГО КУРСУ З ВИРОБНИЧОГО НАВЧАННЯ**

*В статье раскрыты преимущества использования информационных технологий в обучении. Обоснована необходимость создания электронного учебника по производственному обучению. Раскрыта структура электронной версии учебного курса производственного обучения, разработанного средствами программного комплекса SunRay.*

*Эффективность использования электронного курса по производственному обучению заключается в ступенчатом изучении дисциплины. Процесс усвоения теоретического материала контролируется с помощью тестов и выполнения отчетов по самостоятельной работе. Использование электронного курса по производственному обучению будет способствовать развитию творческой личности. Кроме того преподаватель может применять разные методы и формы учебы, креативно подходить к организации учебного процесса. Определены перспективы дальнейших исследований.*

**Ключевые слова:** компьютерные технологии, электронный учебный курс, производственное обучение, SunRay, гиперссылка, структура, инженер-технолог, творческая компетенция.

**Г. Федорова**

*- student of Ukrainian engineer-pedagogical academy*

### **STRUCTURE OF ELECTRONIC EDUCATIONAL COURSE ON THE PRODUCTIVE TEACHING**

*In the article advantages of the use of information technologies are exposed in teaching. The necessity of creation of electronic textbook is reasonable on the productive teaching. The structure of electronic version of educational course of the productive teaching is exposed, programmatic complex SunRay worked out by facilities. Efficiency of the use of electronic course on the productive teaching consists in the ступенчатом study of discipline. The process of mastering of theoretical material is controlled by means of tests and implementation of reports on independent work. The use of electronic course on the productive teaching will assist development of creative personality. In addition a teacher can apply different methods and forms of studies, креативно to go near organization of educational process. The prospects of further researches are certain.*

**Keywords:** computer technologies, electronic educational course, productive teaching, SunRay, hyperlink, structure, engineer-technologist, creative competence.

**Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок з важливими науковими та практичними завданнями.** Інформатизація сфери освіти все більше завойовує позиції у цій галузі і вступає на якісно новий рівень свого розвитку. Досить успішно розв'язується питання використання комп'ютерних технологій як у вищій, професійній, так і у середній школах. Накопичений досвід у цій сфері по суті певною мірою засвідчує, що період пілотних проектів, різноманітних підходів і діаметрально протилежних точок зору на цю проблему завершується. А відтак необхідно чітко уявляти і відповідно оцінювати роль інформаційних, мультимедіа та інших комп'ютерних технологій і самого комп'ютера у навчальному процесі. На цьому етапі розвитку зазначеної

наукової галузі провідні позиції починають займати більш конкретні питання, пов'язані з визначенням дидактичного, психологічного та методологічного потенціалів комп'ютерних технологій навчання, їх вплив на парадигму освіти.

Переваги використання комп'ютерних технологій у навчанні, порівняно з традиційними засобами, безперечні. Перш за все робота з комп'ютером посилює мотиви навчання та викликає у студентів підвищений інтерес; змінюється за структурою спосіб подання навчальної інформації, особливо розвивається творче та дивергентне мислення, що в свою чергу сприяє формуванню творчої компетентності майбутніх фахівців.

**Аналіз основних досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання заданої проблеми і на які спирається автор, виділення невирішених раніше частин загальної проблеми, котрим присвячується означена стаття.** Питанням створення і застосування електронних навчальних посібників у навчальному процесі присвячені роботи А.І. Гончарова, С.В. Волкова, В.Л. Іванова [1], І.Г. Іванцівської, Е.О.Кашиної, Н.О. Лебединської, В.М. Левіна, В.П. Родіна [2], Ю.М. Сидоркіна та ін.

Автори вважають, що використання електронних курсів у навчанні розкривають широкі можливості для творчої діяльності студентів, стимулюють дослідницьку спрямованість у здобутті нових знань.

**Формування цілей статті (постановка завдання).** Метою даної статті є розкриття структури електронної версії навчального курсу з виробничого навчання, розробленого засобами програмного комплексу SunRay.

**Виклад основного матеріалу дослідження з новим обґрунтуванням отриманих наукових результатів.** Сучасний рівень розвитку педагогічної науки забезпечує навчальний процес різноманітними засобами, які сприяють досягненню мети навчання і розв'язанню поставлених завдань. На сьогодні, безперечно, основним з них вважається підручник як модель прийнятої системи навчання. У нім зосереджений весь зміст навчального предмета, обкресленого програмою для відповідного курсу або етапу навчання. Останніми роками в Україні все частіше з'являються інші засоби. Серед них одне з провідних місць належить електронним носіям інформації - електронним посібникам і підручникам. Багато учнів, студентів мають комп'ютери і використовують їх як засіб навчальної діяльності. Також значна кількість освітніх закладів України забезпечена комп'ютерними класами. Можна зробити висновок: використання інформаційних технологій, а саме електронних засобів навчання, в навчальній практиці вже є необхідністю.

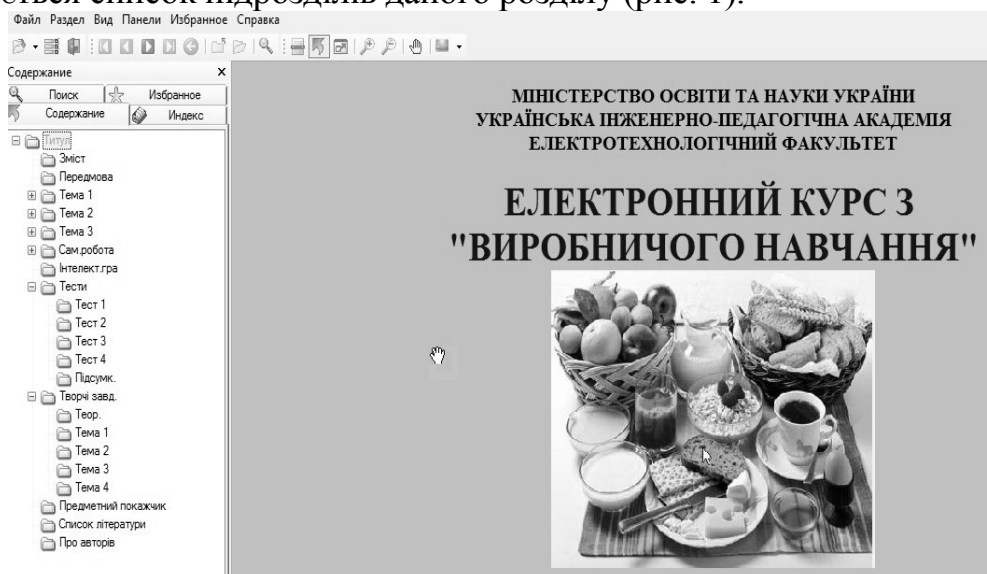
Не дивлячись на певні напрацювання у цій області, залишаються невирішеними питання, пов'язані з розробкою електронного навчального курсу з виробничого навчання засобами програмного комплексу SunRay.

Таким чином, виходячи з умов, що склалися у галузі розробок електронних версій навчальних курсів, визначимо завдання нашого дослідження: розробити та обґрунтувати оптимальну структуру електронного навчального курсу з виробничого навчання.

Для вирішення поставленого завдання ми розробили електронну версію навчального курсу з виробничого навчання засобами програмного комплексу SunRay. Від традиційного друкованого підручника електронний навчальний посібник відрізняється тим, що студент працює з матеріалом, який викладається дискретно, окремими екранними фрагментами, що логічно слідує один за одним. Після вивчення змісту, що представлений на екрані, студент натискає гіперпосилання «Наступна сторінка» і отримує наступний фрагмент. Якщо він бачить, що не усе зрозумів або не усе запам'ятав з попереднього екрану, то натискає гіперпосилання «Попередня сторінка» і повертається на один крок назад.

В основі структури електронного навчального курсу лежить рубрикація – це система, що складається із заголовків, утворює зміст і відіграє ключову роль у навігації в межах курсу. Так, рубрики дозволяють швидко переходити із однієї частини тексту в іншу і бачити, який текст розкритий у дану мить.

Зміст курсу поділено на розділи та підрозділи, які утворюють деревовидну структуру. Ця структура знаходиться у лівій частині головного вікна програми SunRay. У правій частині знаходиться вікно перегляду змісту поточного розділу. Тут відкривається основний текст електронного курсу, тобто навчальний матеріал, який повинні засвоїти студенти. Для того щоб переглянути будь-який розділ необхідно клацнути лівою кнопкою миші по його назві у «дереві» зліва. Відмічений заголовок набуде іншого кольору і відбудеться завантаження потрібного тексту. Якщо розділ має підрозділи, то для перегляду їх списку необхідно клацнути по значку «+». Після цього відкриється список підрозділів даного розділу (рис. 1).



**Рис. 1. Деревовидна структура електронного навчального курсу**

В основному тексті містяться гіперпосилання, які підкреслюються і мають інший колір. У даному електронному навчальному курсі містяться внутрішні гіперпосилання, що дозволяють переміщуватись між розділами та підрозділами курсу (рис. 2); гіперпосилання на тести, що дозволяють проходити тестування (рис. 3).



**Рис. 2. Внутрішні гіперпосилання**



**Рис. 3. Гіперпосилання на тести.**

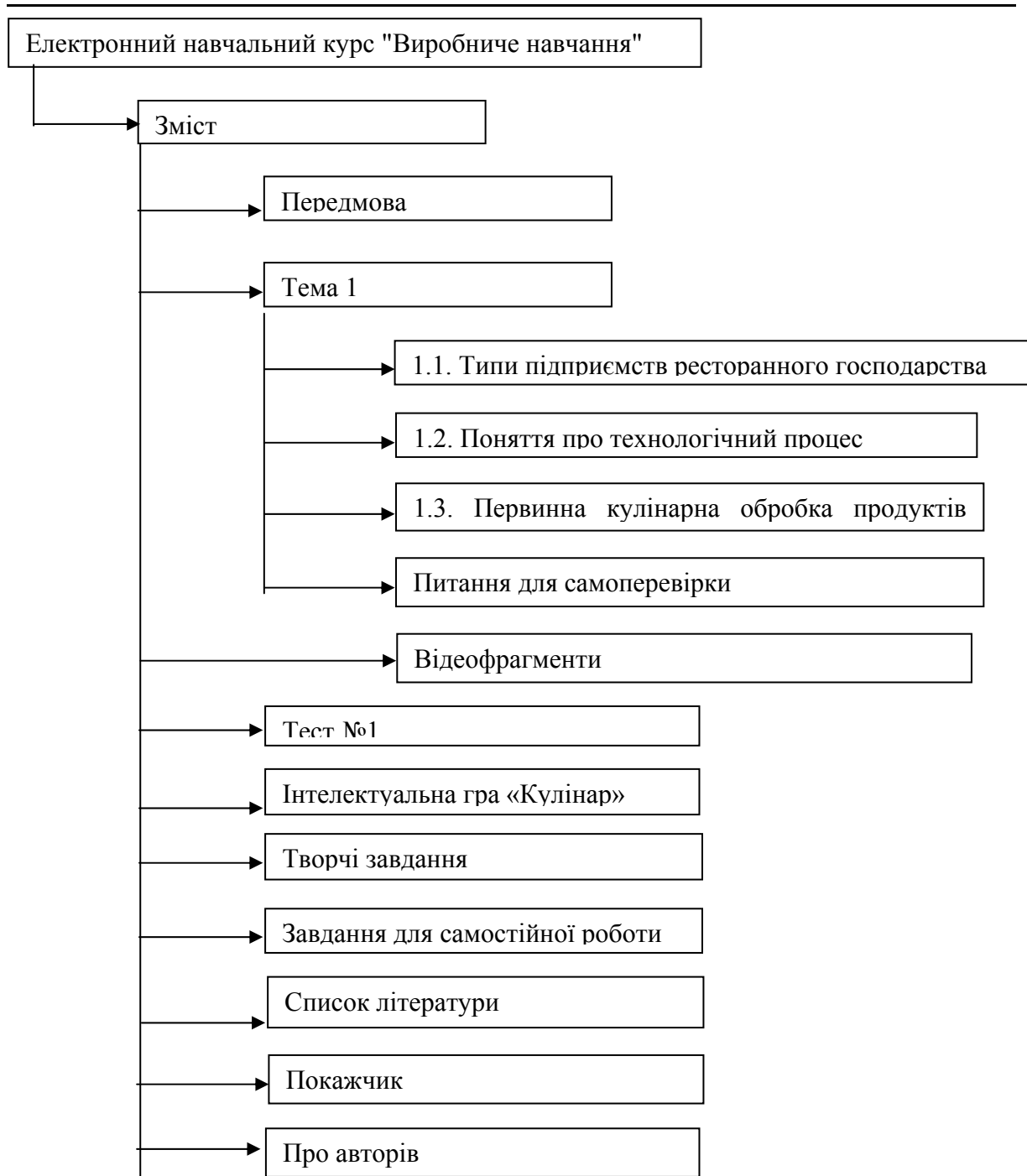
Подання навчального матеріалу повинно бути наочним і зрозумілим. Під час розробки електронного навчального курсу з виробничого навчання було визначено основні тематичні розділи та зміст кожного розділу окремо. Структура курсу представлена на рис.4.

Таким чином, до основних структурних елементів курсу відносяться: титульний екран; зміст; передмова; теми лекційних занять; план лекційних занять; повний виклад навчального матеріалу (текст, ілюстрації, відеодемонстрації); питання для самоперевірки; тестові завдання; інтелектуальна гра «Кулінар»; творчі завдання; завдання для самостійної роботи; список рекомендованої літератури; словник термінів; пошукова система; система управління роботою з електронним навчальним курсом (гіперпосилання).

Титульний екран містить назви міністерства, навчального закладу, факультету, кафедри, електронного навчального курсу, інформацію про місце і рік розробки, гіперпосилання для починання роботи.

Зміст є вкрай важливим структурним елементом електронного навчального курсу, так як забезпечує доступ до основних розділів та підрозділів, які оформлені у вигляді гіперпосилань.

У передмові надається загальна інформація про структуру, зміст та призначення електронного навчального курсу. Розкривається роль і місце виробничого навчання у підготовці спеціалістів. Подається інструкція щодо вибору індивідуального варіанту студентом для розв'язання творчих завдань, вказівки щодо написання звіту щодо самостійної роботи з виробничого навчання.



**Рис. 4. Структура електронного навчального курсу з виробничого навчання**

Повний виклад навчального матеріалу реалізується за допомогою тексту, ілюстрацій. До складу типової сторінки електронного навчального курсу входить: текстове поле; лінійка прокручування; органи управління у вигляді гіперпосилань, що дозволяють перейти на наступну або попередню сторінку, на кінець або початок сторінки, до змісту тощо.

Наприкінці кожної лекційної теми є підрозділ «Питання для самоперевірки», за допомогою яких студент може перевірити ступінь

засвоєння навчального матеріалу перед тим, як переходити до вивчення наступних лекцій, проходження тестування на оцінку або виконання творчих завдань.

По завершенню певного циклу лекцій студенту пропонується пройти тестування на оцінку, що дозволяє швидко та об'єктивно перевірити якість засвоєння програмного матеріалу. Після переходу за гіперпосиланням «Тест» відкривається сторінка системи тестового контролю (рис. 5, 6).

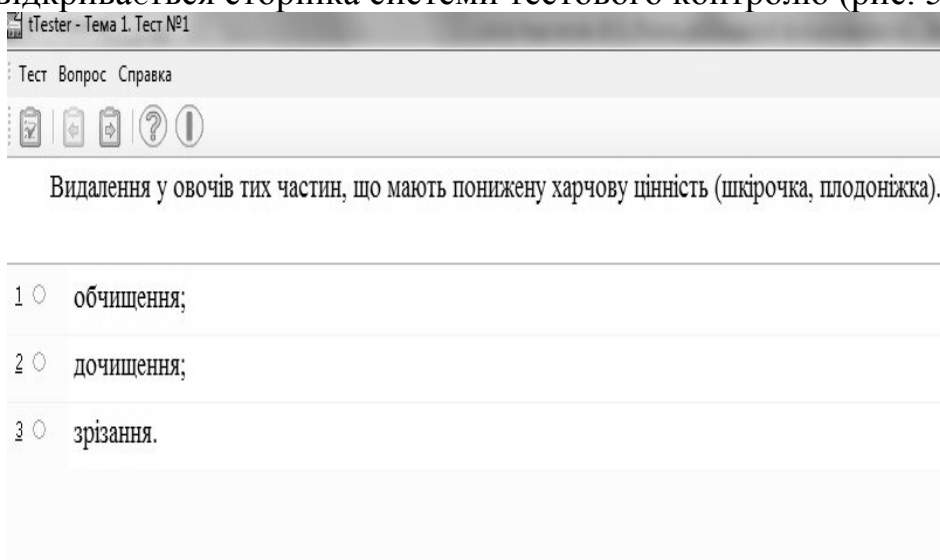


Рис. 5. Сторінка системи тестового контролю

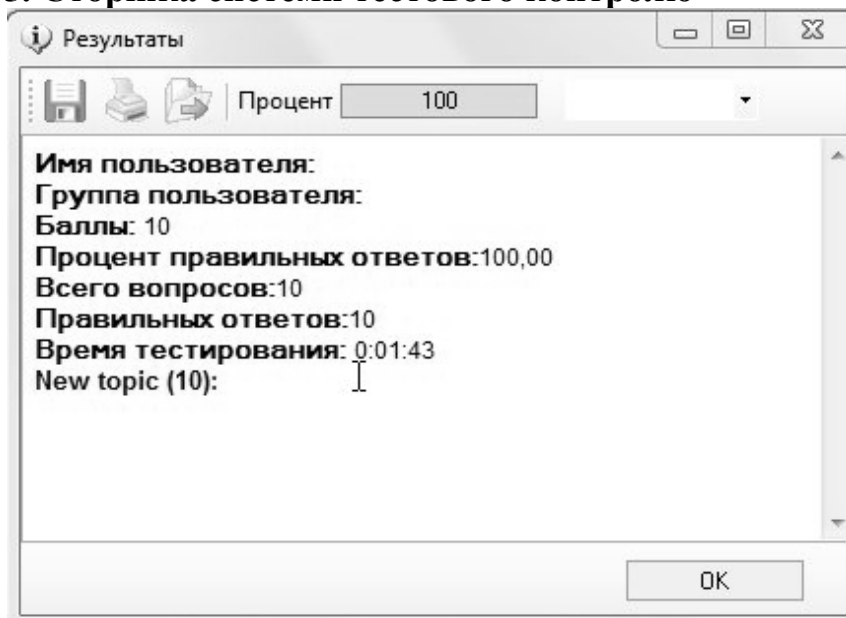



Рис. 6. Сторінка результатів тестування

У тестах застосовується принцип вибору із декількох запропонованих відповідей однієї правильної, яка позначається студентом . Тестова система перевірки знань веде облік накопиченого загального результату та облік часу, витраченого студентом у ході відповідей на питання.



По завершенню тестування видається інформація про результати, де повідомляється про загальну кількість питань, кількість правильних відповідей в абсолютних числах та у відсотках, загальний час проходження тестування. Відсотковий показник дозволяє легко перевести результати тестування у п'ятибальну шкалу оцінювання відповідно до вимог Болонської системи (60% - оцінка "задовільно"). Результати тестування можуть бути збережені в електронному вигляді або роздруковані для пред'явлення викладачеві.

По завершенню тематичного тестування, що дозволяє виявити рівень теоретичної підготовки студента, за позитивних результатів можна переходити до виконання творчих завдань, яка дозволяє закріпити отримані теоретичні знання на практиці. Типова сторінка творчого завдання містить методичні рекомендації та приклад розв'язаного творчого завдання.

По закінченню вивчення студентом алгоритму розв'язання творчого завдання він має можливість перейти до вирішення індивідуального завдання, скориставшись гіперпосиланням «Зміст». У результаті відбудеться перехід на відповідну сторінку. Після цього за гіпертекстовим посиланням «Самостійна робота», студент переходить до виконання звіту, що містить завдання з кожної теми модуля.

Незважаючи на те, що електронний навчальний курс з виробничого навчання містить достатньо повний теоретичний матеріал, достатній для успішного виконання творчих та тестових завдань, передбачено сторінку рекомендованої літератури для поглибленого вивчення предмету. До списку літератури входять як друковані так і електронні джерела.

Електронний навчальний курс з виробничого навчання забезпечений предметним показником, який оформлений у вигляді гіперпосилань, розташованих у алфавітному порядку. Перейти до предметного показника можна через ліву робочу панель або через зміст. Потрапивши у предметний показник, студент повинен знайти незрозумілий термін та натиснути на відповідне гіперпосилання. В результаті відбудеться перехід на сторінку курсу, де пояснюється відповідний термін.

Окремою сторінкою наведена інформація про авторів та використанні джерела під час розробки електронного навчального курсу з виробничого навчання.

До системи управління входять гіперпосилання, які забезпечують доступ до усіх частин навчального курсу та швидке переміщення у його межах. Під час розробки елементів управління враховувались вимоги до їх зрозумілості та мінімальної кількості в межах однієї сторінки. Це забезпечує зручність та простоту при роботі з електронним навчальним курсом. Верхня робоча панель надає додаткові елементи управління, які дозволяють повертатися на корок назад, переходити до наступного або попереднього розділу, переходити на кінець або початок курсу, вмикати-

вимикати автопрокручування тексту на сторінці, прибирати ліве робоче вікно, де знаходиться зміст у деревовидній формі, також можна переходити у повноекранний режим роботи, збільшувати або зменшувати розміри шрифту та вийти з програми (рис. 7).



**Рис. 7. Верхня робоча панель**

Для забезпечення швидкого пошуку текстових фрагментів передбачена функція пошуку, скориставшись якою, студент має змогу ввести необхідний текст і натиснути кнопку «Пошук». В результаті у лівому робочому вікні система видає результати пошуку – усі сторінки курсу, де знайдено шуканий текст. Натиснувши подвійним клацанням на одному із знайдених елементів, відбувається перехід на певну сторінку, яка відображається в основному вікні курсу. При цьому необхідний текст буде виділено синім кольором.

**Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок у даному напрямку.** Таким чином, електронний навчальний курс надає викладачеві нові можливості в організації навчального процесу, а студентів - в розвитку власних творчих здібностей. Використання його не обмежує творчу діяльність викладача. Він може самостійно вибирати план проведення уроку, підбирати додаткові матеріали для процесу навчання, складати контрольні тести, розробляти завдання для здійснення як індивідуального, так і диференційованого підходу до студентів в процесі використання електронного курсу з виробничого навчання. Нами планується розробити другу частину електронного курсу з дисципліни «Виробниче навчання» з метою формування творчої компетентності у майбутніх інженерів-педагогів харчового профілю.

### *Література*

1. Иванов В.Л. Структура электронного ученика // Информатика и образование. – № 6. – 2001. – С. 63-71.
2. Родин В.П. Создание электронного учебника: Учебное пособие. — Ульяновск: УлГТУ, 2003. — 30 с.
3. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования \ Под редакцией Е.С. Поллат. – Москва, 2003. – 270 с.
4. Основные направления развития электронных образовательных изданий и ресурсов // Материалы научно-практической конференции. – Москва, 2002. – 132 с.
5. Концепция электронного учебно-методического комплекта для обучения испанскому языку учеников 2-го класса, В.Г. Редько, С.И. Карп, О.В. Кохан — «Иностранные языки в учебных заведениях» 2004 — 192 с.

---

*Н. Головня*

*- аспірант кафедри природничих та математичних дисциплін (Полтава)*

**УДК 378**

**ТЕОРЕТИЧНА РЕТРОСПЕКТИВА ПОНЯТТЯ  
„ПРОФЕСІЙНА МОБІЛЬНІСТЬ”**

*У статті обґрунтовано сутність поняття “професійна мобільність”, розкрито важливість формування професійної мобільності у майбутнього вчителя в процесі професійної підготовки.*

**Ключові слова:** мобільність, соціальна мобільність, професійна мобільність, професійна мобільність майбутнього вчителя.

*Н. Головня*

*- аспірант кафедры естественных и математических дисциплин  
(Полтава)*

**ТЕОРЕТИЧЕСКАЯ РЕТРОСПЕКТИВА ПОНЯТИЯ  
“ПРОФЕСИОНАЛЬНАЯ МОБІЛЬНОСТЬ”**

*В статье раскрыта сущность понятия “профессиональная мобільность”, обоснована необходимость формирования профессиональной мобільности у будущего учителя в процессе профессиональной подготовки.*

**Ключевые слова:** мобільность, социальная мобільность, профессиональная мобільность, профессиональная мобільность будущего учителя.

*N. Golovnyu*

*- graduate student of department of natural and mathematical disciplines  
(Poltava)*

**THE THEORETICAL RETROSPECTION OF THE NOTION  
“PROFESSIONAL MOBILITY”**

*In the article the essence of the notion “professional mobility” is argued, the importance of forming the professional mobility of the future teacher in the process of professional training is revealed.*

**Keywords:** mobility, social mobility, professional mobility, professional mobility of the future teacher.

Сучасне суспільство потребує професіоналів, які мають ґрунтовну фундаментальну і спеціальну підготовку, здатні до творчої праці, самостійного дослідження, опанування і впровадження наукоємних та інформаційних технологій, конкурентноспроможних на світових ринках праці.

Мета статті – дослідити етимологію поняття „професійна мобільність” та визначити його у контексті професійної підготовки майбутнього вчителя.

Для досягнення поставленої мети нами проаналізовано педагогічні, соціологічні та психологічні джерела, що дозволило виявити вітчизняних

та зарубіжних учених, сфера наукових інтересів яких охоплює вивчення поняття професійної мобільності.

Це Н. Коваліско, Г. Осипов, Е. Зеєр, І. Дичківська, В. Воронкова, Е. Сайфутдінова, Є. Іванченко, Н. Василенко, П. Сорокін, Ю. Биченко, Ю. Гурова та Т. Сильвестрова, В. Нефедова, Л. Шевченко, О. Абдулліна, Ф. Гайсін і Ф. Фаїзов, Н. Ничкало, М. Д'яченко та Л. Кандибович.

Зазначимо, що термін „професійна мобільність” у вітчизняній літературі до недавнього часу не використовувався. Уперше він згадується на початку 90-х років двадцятого століття, у зв'язку з Болонським процесом, з реформуванням європейської системи вищої освіти. Однак це не означає, що питання динаміки професійної сфери й вивчення різних аспектів зміни професії, проблеми підготовки широкопрофільних спеціалістів і самоосвіти людини до цього періоду не розглядалися.

Основне уявлення про професійну мобільність спеціаліста почало зароджуватися на початку ХХ століття. Так, для дослідників професійної мобільності вже багато десятиріч класичною залишається книга радянського соціолога Пірітіма Сорокіна „Соціальна мобільність”, опублікована ще в 1927 році. Вчений характеризує професійну мобільність як переміщення особистості чи груп у професійному просторі, а саме різноманітні зміни змісту, характеру й умов їх праці [14, с.75].

Звернемося до сучасних словників з метою з'ясування термінології, пов'язаної з поняттям „мобільність”. У навчальному словнику-довіднику 2004 року читаємо: професійна мобільність – це просування індивідом через різні рівні в ієрархії шкали зайнятості [15, с.327]. Зазначимо, що у педагогічних енциклопедіях до 2008 року термінів прямо чи опосередковано пов'язаних з мобільністю („професійна мобільність”, „мобільний спеціаліст”), немає. В енциклопедії освіти за редакцією В. Кременя визначено, що професійна мобільність – це одна з форм соціальної мобільності, що являє собою процес зміни робітниками місця праці [7, с.725]. Це ще раз підтверджує висновок про те, що звернення до цього терміну відбувається порівняно недавно.

Б. Игошев зазначає, що сучасна людина має володіти такою важливою якістю як мобільність. Автор визначає трудову мобільність як готовність і здатність до зміни місця роботи, професії, посади, способу життя в цілому. Він фактично ототожнює поняття трудової і професійної мобільності [8, с.44-49].

На думку Ю. Гурова та Т. Сильвестрової професійна мобільність - це зміна індивідом професії. Вчені пов'язують її з відображенням потреб суспільства в тій чи іншій професії, кваліфікації [3, с.41-44].

С. Вишнякова говорить про професійну мобільність та соціальну мобільність. Професійна мобільність означається нею як здатність і готовність робітника швидко засвоювати технічні засоби, технологічні

процеси та нові спеціальності чи зміни в них; як потребу постійно підвищувати свою освіту і кваліфікацію. Соціальна мобільність визначається як зміна статусу людини чи групи людей у соціальній структурі суспільства у зв'язку з переходом з одного соціального рівня в інший (вертикальна мобільність) чи у зв'язку з переміщенням у межах одного й того ж соціального рівня (горизонтальна мобільність) [12, с.262].

Е. Сайфутдінова розглядає професійну мобільність (зміна положення людини на ринку праці) як один із видів соціальної мобільності та виділяє такі варіанти професійної мобільності: 1) за активністю участі в ній індивіда – активна (людина за власною ініціативою шукає нову роботу) і пасивна (в результаті втрати робочого місця за ініціативою роботодавця); 2) за ступенем мінливості – професійна мобільність без зміни чи зі зміною профілю роботи; 3) за первинністю (вторинністю) – первинна професійна мобільність (зміна основного місця роботи) і вторинна (зміна другого місця роботи); 5) початкова мобільність (вибір профілю освіти) [13, с.39-41].

Зазначимо, що професійна мобільність та соціальна мобільність між собою взаємопов'язані. Оволодіння професійною мобільністю дає змогу суб'єкту засвоювати нові професійні сходинки, нові професійні досягнення (рух по горизонталі), змінювати сферу професійної діяльності (рух по вертикалі). Відповідно, відбувається і переміщення індивіда у соціально-професійній структурі суспільства, отже, має місце професійна мобільність.

Такий підхід до професійної мобільності пов'язаний із психологічним аспектом проблеми й розширює простір для дослідження питання психологами, увагу яких, передусім, зосереджено на психологічній готовності особистості до зміни професії. Так, відомий психолог Л. Шевченко визначає професійну мобільність як психологічну готовність робітника, фахівця до розв'язання широкого кола виробничих завдань, здатність оперативно, швидко перебудовуватися залежно від ситуації. Дослідники Ф. Гайсін і Ф. Фаїзов професійну мобільність асоціюють із рівнем психологічної готовності робітника до діяльності в умовах конкуренції та нестабільності на ринку праці [16].

Отже, з точки зору вчених психологів, професійна мобільність є типом адаптованої поведінки – засобом пристосування до нових умов на ринку праці шляхом зміни свого положення в системі зайнятості.

М. Носков та В. Шершньова, звертаючись до аналізу професійної підготовки у вищій школі, розглядають академічну мобільність як один із принципів Болонського процесу, пов'язаний зі створенням можливостей для студентів та викладачів продовжити свою навчальну та трудову діяльність в інших країнах [9, с.62-67].

Досліджуючи поняття професійної мобільності з точки зору педагогіки, І. Дичківська означає її як здатність педагога до змін у професійній діяльності за нових соціально-педагогічних умов [4, с.347].

Вітчизняні педагоги М. Д'яченко та Л. Кандибович, дотримуючись цього ж означення, зазначають, що професійна мобільність виступає важливим компонентом кваліфікаційної структури спеціаліста, що передбачає, по-перше, володіння системою узагальнених професійних прийомів та вміння ефективно їх використовувати для виконання будь-яких завдань у суміжних галузях і порівняно легко переходити від одного виду діяльності до іншого, по-друге, високий рівень узагальнених знань і готовність до оперативного вибору та реалізації оптимальних способів виконання різноманітних завдань у сфері своєї професії [6, с.195-196].

Відомий педагог О. Абдуліна пропонує такий підхід до означення поняття професійної мобільності. Вона вважає її підґрунтям широкопрофільну і професійну підготовку фахівця, володінням набором „ключових компетенцій”, що формують загальнокультурне ядро справжнього професіонала, наголошуючи на тому, що вузькопрофільність створює проблеми у процесі реалізації ним своїх можливостей [16].

В. Нефедова також вказує на те, що термін „професійна мобільність” асоціюється з поняттям компетентності як здатності розв'язувати весь комплекс професійних задач, що відображають діяльність конкретного спеціаліста [9].

У нашому дослідженні ми будемо дотримуватися точки зору тих учених, які розглядають професійну компетентність і професійну мобільність як дві самостійні, але взаємообумовлені характеристики спеціаліста.

О. Добришина пропонує свій підхід до визначення професійної мобільності. Це поняття включає такі складники: якість особистості, яка забезпечує внутрішній механізм її розвитку; діяльність людини, детерміновану подіями, що змінюють середовище, результатом якої виступає самореалізація людини у професії та житті; процес перетворення людиною як себе, так і навколишнього професійного та життєвого середовища. О. Добришина розробляє дві групи критеріїв професійної мобільності спеціаліста, а саме: особистісні та діяльнісні [5].

Розглядаючи професійну мобільність як здатність людини навчатися і змінювати вид діяльності протягом усього життя, Н. Василенко називає причини, які спонукають до цього, умовно поділяючи їх на внутрішні та зовнішні. На думку Н. Василенка, внутрішні причини обумовлені індивідуальними особливостями, пов'язаними із спрямованістю особистості: мотивація успіху сприяє вдосконаленню професійних навичок, саморозвитку, кар'єрному зростанню. Зовнішні причини визначаються змінами у середовищі життєдіяльності людини [1, с.25-29]

В. Попков та А. Коржуєв, визначаючи професійну мобільність як здатність та готовність до засвоєння технічних засобів, технологічних процесів і змін, що в них відбуваються, а також підвищення своєї освіченості та кваліфікації, зазначають, що проблема формування

професійної мобільності є досить новою для педагогіки. Вчені виділяють декілька типів професійної мобільності: зміна сфери діяльності в межах однієї широкої спеціальності: зміни, пов'язані з підвищенням службовими сходами; зміна професії на споріднену; кардинальна зміна роду діяльності [12, с.126].

Отже, більшість учених характеризують професійну мобільність як деяку якість особистості, здатність чи готовність індивіда до оволодіння змінами у сфері роботи, до засвоєння нових професійних досягнень. Однак психологічна теорія діяльності учіння доводить, що особистість, її здібності, мислення та інші якості формуються й удосконалюються у процесі діяльності і виявляються через діяльність. До того ж, виділені В. Поповим та А. Коржуєвим типи професійної мобільності пов'язуються або з діяльністю, суб'єкта спрямованою на засвоєння нових досягнень у межах набутої професії, або із засвоєнням нових видів діяльності через просування службовими сходами. У зв'язку з цим, ми, спираючись на точку зору О. Малигіної [10, с.76], розуміємо професійну мобільність як специфічний вид діяльності, у процесі якої формуються та реалізуються здібності людини засвоювати нове у професійній сфері.

Аналіз існуючих підходів до визначення професійної мобільності, до виділення її змісту підтверджує необхідність подальшого вивчення цієї проблеми. Відкритим і актуальним залишається, зокрема, питання формування професійної мобільності у процесі навчання майбутніх учителів.

### Література

1. Василенко Н. В. Роль институтів підвищення кваліфікації в підвищенні професійної мобільності населення / Н. В. Василенко // Взаимодействие личности, образования и общества в изменяющихся социокультурных условиях: межвуз. сб. науч. статей по материалам VI ежегод. Междунар. науч.-практ. конф. «Личность. Образование. Общество» 14 мая 2003г. – СПб : ЛОИРО, 2003. – С.25–29.
2. Вишнякова С. М. Профессиональное образование: Словарь. Ключевые понятия, термины, актуальная лексика / С. М. Вишнякова – М. : НМЦ СПО, 1999. – 538с.
3. Гуров Ю. С. Образовательные потребности студенческой молодежи / Ю. С. Гуров, Т. Я. Сильвестрова // Технологии качества жизни. – 2001. – Т.1, №2. – С.41–44.
4. Дичківська І. М. Інноваційні педагогічні технології / І. М. Дичківська – К. : Академвидав, 2004. – 352 с.
5. Добрышина Е. В. Профессиональная мобильность как один из критериев качества образования [Электронный ресурс]: электронный журнал для местной промышленности: управление качеством / Е. В. Добрышина – ГОУ ВПО, 2006. – Выпуск VI. Режим доступа : <http://fh.kubstu.ru/juk/vipusk6.htm>
6. Дьяченко М. И. Личность: образование, самообразование, профессия: краткий психологический словарь / М. И. Дьяченко, Л. А. Кандыбович – Мн.: Хэлтон, 1998. – 399 с.

7. *Энциклопедия образования* / [гол. ред. В. Г. Кремень] – К. : Юринком Интер, 2008. – 1040 с.
8. Игошев Б. М. Дополнительное профессиональное образование: новые ориентиры развития / Б. М. Игошев // Педагогика. – 2008. – №2. – С.44–49.
9. Информатизация регионального образования как средство обеспечения социально–профессиональной мобильности личности [Электронный ресурс] / В. И. Нефедова. Режим доступа : <http://bank.oaipkro.ru>.
10. Малыгина О. А. Профессиональная мобильность выпускника технического университета как одна из целей высшего образования / О. А. Малыгина // Научные технологии. – 2009. – Т.10. – №7. – С. 73–80.
11. Носков М. К теории обучения математике в технических вузах / М. Носков, В. Шершнёва. // Педагогика. – 2005. – №10. С.62–67.
12. Попков В. А. Теория и практика высшего профессионального образования / В. А. Попов, А. В. Коржуев – М. : Акад. проект, 2004. – 432с.
13. Сайфутдинова Е. В. К вопросу о профессиональной мобильности молодежи в условиях становления рыночных отношений / Е. В. Сайфутдинова // Современное состояние и перспективы развития гуманитарных наук : сб. статей. Ч. II. – Одесса, 1997. – С. 38–42.
14. Сорокин П. Человек. Цивилизация. Общество / П. Сорокин – М. : Наука, 1992. – 398с.
15. Соціологія: терміни, поняття, персоналії: навч. словник-довідник / [за заг. ред. Пічі В. М.] – 2-ге вид., стереотип. – Львів: Новий світ – 2000, 2004. – 408с.
16. Студгородок [Электронный ресурс] / Л. Абдуллина. Режим доступа: <http://www.samaraweb.ru/news/samara/indexx.html?24>.
17. Управление качеством образования в профессиональном лицее №22 [Электронный ресурс] / Л. П. Шевченко. Режим доступа: <http://biysk.nsu.ru/licey22/WIN/EXPERT/shevc.htm>.

### **Г. Басенко**

*- старший преподаватель кафедры английского языка Мариупольского государственного университета*

**УДК 371.132(045)**

## **ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ У БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА**

*Статья посвящена формированию и развитию психолого-педагогической компетенции будущих учителей иностранного языка. Проанализирован опыт психолого-педагогических исследований по данной проблеме. Представлена система факторов, влияющих на развитие психолого-педагогической компетентности студентов, определены возможности и перспективы её развития в образовательном пространстве высшего учебного заведения.*

**Ключевые слова:** *высшее учебное заведение, формирование, психолого-педагогическая компетентность.*



**Г. Басенко**

*- старший викладач кафедри англійської мови Маріупольського державного університету*

### **ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ У МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ**

*Стаття присвячена формуванню і розвитку психолого-педагогічної компетенції майбутніх вчителів іноземної мови. Проаналізовано досвід психолого-педагогічних досліджень за цією проблемою. Представлено систему факторів, що впливають на розвиток психолого-педагогічної компетентності студентів, визначено можливості та перспективи її розвитку в освітньому просторі вищого навчального закладу.*

**Ключові слова:** вищий навчальний заклад, формування, психолого-педагогічна компетентність.

**G. Basenko**

*- senior teacher of the English chair Mariupol state university*

### **PECULIARITIES OF FORMING PSYCHOLOGO-PEDAGOGICAL COMPETENCE OF FUTURE FOREIGN LANGUAGE TEACHERS**

*In the article components of forming and development of psychological and pedagogical competence of future foreign language teachers have been considered. The experience of psychological and pedagogical researches in this branch of science has been analysed. The system of factors influenced upon the development of this competence. The certain possibilities and prospects of its development and place in educational space of the higher educational establishment have been defined.*

**Key words:** *higher educational establishment, forming, psychological and pedagogical competence*

**Постановка проблеми.** Развитие общества в 21 веке продуцирует технологическое обеспечение, содержательное оформление, а также динамику педагогической профессии, нацеленной на формирование личности современного человека как активного субъекта жизнедеятельности. А это в свою очередь предполагает поиск эффективных технологий педагогического воздействия. Следует отметить, что существенные изменения в социокультурной среде начала 21 столетия требует нового осмысления психолого-педагогических составляющих успешной деятельности современного учителя высшей школы, характерной особенностью которого является его психолого-педагогическая компетентность и способность к саморазвитию. Несмотря на то, что проблема личности учителя как субъекта педагогической деятельности занимает центральное место в педагогической психологии, тенденция гуманизации образования требует расширения и конкретизации психолого-педагогической подготовки будущего учителя.

**Анализ последних исследований и публикаций.** Как показал анализ современных психолого-педагогических исследований как отечественных, так и зарубежных, проблема формирования психолого-педагогической компетенции учителя высшей школы приобрела особую остроту в последние десятилетия. В современной психолого-педагогической литературе особое место отводится развитию базовых понятий, таких как: личность (А. Г. Асмолов, В.И. Слободчиков)[1], активный субъект жизнедеятельности (А.Н.Леонтьев, Л.В.Ващенко, О.В.Овчарук, О.Я. Савченко), профессиональная компетентность учителя (С.А.Раков, А.К.Маркова), психологическая компетентность учителя (С.Л.Рубинштейн) [7], а также различные аспекты психолого-педагогической подготовки специалиста в высшем учебном заведении (Е.И.Исаев, А.И.Щербаков) [3]. Совокупность теоретического и эмпирического знания, представленного современной психологии, позволяет сконструировать концептуально новую систему психолого-педагогической подготовки будущего специалиста ВУЗе. Теоретический анализ показывает, что сегодня изучены отдельные компоненты психологической компетенции учителя, такие как: педагогическое общение (В.М.Монахов, Н.В.Кузьмина) [5; 4], психологические умения, коммуникативная компетентность (Ю.М.Жуков, Л.А.Петровская), а также такие актуальные вопросы как: профессиональное самосознание, эффективные стили деятельности и педагогическое общение. Проблема развития профессиональной педагогической компетентности педагога в процессе обучения в ВУЗе является одной из наиболее значимых проблем, требующих дальнейшего осмысления целого ряда психологических и педагогических феноменов. Вместе с тем в современной психологической и педагогической литературе отсутствует чёткое определение психолого-педагогической компетентности, неоднозначно определяются её составляющие.

**Формирование целей статьи.** Целью данной статьи является изучение возможности развития психолого-педагогической компетентности преподавателя иностранного языка в процессе обучения в ВУЗе. Задачи нашего исследования заключаются в следующем: проанализировать опыт психолого-педагогических исследований по данной проблеме и на основе его обобщения выявить и обосновать систему факторов, влияющих на формирование психолого-педагогической компетентности в процессе профессионального становления.

**Изложение основного материала.** Традиционно под психологической компетентностью понимается совокупность психологических знаний, умений и набора социально-психологических личностных характеристик. Подобное определение, на наш взгляд, носит больше описательный характер и не позволяет раскрыть содержательное и функциональное своеобразие этого понятия и организовать разработку специальных программ подготовки

будущих специалистов к компетентной профессиональной активности. Современный педагог, выступая активным субъектом деятельности в процесс профессионального становления, вступает во взаимодействие с несколькими социально-психологическими и объектными реальностями. Эти взаимоотношения можно обозначить как: учитель – ученик, учитель – учебный предмет, учитель – образ идеального профессионала, учитель – образ «я – профессионал». Необходимо отметить, что эффективность этих типов взаимодействия обеспечивает успешность педагогической деятельности в целом. Необходимо подчеркнуть, что из этой цепочки нельзя выбросить ни одно звено, так как возникнет профессиональная деформация личностного и поведенческого уровня, что приведёт к снижению эффективности образования. Хотелось бы остановиться на таком, на наш взгляд, важном взаимоотношении, как «я – ученик как субъект образования». Здесь профессиональное обогащение будущего учителя иностранного языка происходит за счёт присвоения социально-психологических знаний о законах и закономерностях развития учащегося, коммуникативного, интерактивного и социально перцептивного уровня взаимодействия в педагогическом процессе и расширения индивидуального опыта построения конструктивного взаимодействия. Мы полагаем, что расширенное привлечение социально-психологических тренингов и психолого-педагогических как форм организации учебной деятельности является наиболее эффективным способом при реализации образовательной программы в педагогическом ВУЗе. Рассматривая взаимоотношения «я – учебный предмет», развитие происходит за счёт обогащения когнитивной сферы учителя. Это понятие включает в себя решение творческих профессиональных задач, направленных на конструирование творческого потенциала учащихся, а также систему презентации учебной информации, обеспечивающую самостоятельную творческую деятельность учащихся по освоению предмета. Возникает вопрос: за счёт чего достигается развитие данного блока. Главными критериями являются: насыщение содержания образования творческими задачами психолого-педагогического характера, в которых интегрируется знание психологических и педагогических закономерностей познания и методика преподавания конкретного предмета. Следует подчеркнуть, что периодом формирования базовых составляющих профессиональной психологической компетентности является период вузовского обучения. По нашему мнению, к числу основных задач формирования психолого-педагогической компетентности можно отнести: овладение методами изучения своих собственных возможностей; развитие у будущего специалиста способности оценивать воздействие принятого профессионального решения на всю систему работы с детьми; выработка способов современного педагогического мышления, развитие коммуникативной компетентности в профессиональном взаимодействии.

Обилие существующих инновационных технологий в преподавании иностранных языков таких как: интерактивные методы, проблемное обучение, метод проектов, интенсивные формы обучения, языковой портфель, - обострило проблему прогнозирования эффектов внедрения результатов научных теорий в образование. Гуманизация образовательных систем, ориентация на личность учащегося, на развитие его креативных возможностей, интегративный подход, а также психологизация образования требуют готовности специалиста-педагога к коллективным формам работы, принятию коллективных решений и, безусловно, реализации комплексных педагогических программ. Исходя из анализа ряда монографических исследований, в которых нашли отражение результаты разработки психолого-педагогических проблем высшей школы (Н.В.Кузьмина, Р.А.Низамов, И.И.Кобыляцкий и др.), было бы на сегодняшний день преждевременно говорить о наличии стройной системы знаний по педагогике и психологии высшей школы. Вслед за Л.Н.Захаровой, А.Д.Щербаковой, Е.В.Левченко целесообразным является конструирование образовательных программ по психологии для студентов на основе особенностей содержательного и результативного аспектов будущей профессиональной деятельности, усиления и конкретизации профессионально-педагогической направленности преподавания всех психологических дисциплин, установления четких межпредметных связей: психология – педагогика, психология – частные методика, а также формирования практических умений целенаправленного личностно-ориентированного взаимодействия. Психологическая компетентность, на наш взгляд, является одной из основных составляющих педагогической деятельности. Освоение фундаментальных знаний по психологических дисциплинам есть отражение общих тенденций развития образовательной практики в ВУЗах, что позволяет формировать способность самостоятельно вычленять и решать профессиональные творческие задачи, а также добиться ассимиляции будущим педагогом стандарта необходимой системы знаний, умений и навыков. Исходя из сопоставительного анализа теоретических исследований и практики необходимо выделить проблемы преподавания психологии для непсихологов. Успешность профессионального становления студентов, по нашему мнению, зависит от того, насколько современное содержание образования заполняет образующийся в результате столкновения с педагогической практикой информационный дефицит.

Следует отметить, что в современной психологической науке накоплен теоретический и практический багаж изучения вопросов психологии обучения иностранному языку: психологический аспект обучения говорению на иностранном языке (И.А.Зимняя), психологические особенности обучения чтению на иностранном языке (С.И.Клычникова), проблемы психологических механизмов, обеспечивающих эффективное освоение

иностранного языка (В.А.Артемов, Б.А.Бенедиктов). [2] Исходя из анализа данных работ, можно выделить ряд особенностей профессиональной психолого-педагогической подготовки учителя иностранного языка: акцент на коммуникативную компетентность, значимость развития экспрессивных характеристик студента, освоение целой системы психолого-педагогических приемов, активизации и регуляции коммуникативного поведения студентов.

Теоретический анализ проблемы подготовки учителя иностранного языка, а также специфика профессиональной деятельности по обучению иностранному языку показывает необходимость поиска новых образовательных технологий обучения будущего специалиста в ВУЗе. Нами были проанализированы учебные планы и образовательный процесс на отделении русского языка, литературы и иностранного языка филологического факультета МГУ. Мы пришли к выводу, что в процессе преподавания преобладают академические формы работы, такие как лекции, семинары, курсовые работы, а на практических занятиях изучаются диагностические методики, то есть психолого-педагогическое проектирование и моделирование. Исходя из вышеупомянутого анализа, мы полагаем, что более эффективным уровнем является интенсификация психологической подготовки будущих учителей иностранного языка за счёт личностно-ориентированного активного обучения и расширения интеграции психологии, педагогики и методики. На наш взгляд, необходимо в содержание курсов психолого-педагогических дисциплин ввести вопросы самопознания и самопроектирования будущего учителя наряду с психологическими особенностями освоения школьниками иностранного языка. Кроме этого, исходя из теоретического анализа и изучения педагогической деятельности преподавания иностранного языка на филологическом факультете МГУ, а также в результате исследования, проводимого нами в ходе педагогической практики студентов специальности «Русский язык и литература» квалификационного уровня «Бакалавр» в школе №18 и гимназии №2, были выделены три группы учителей и студентов-практикантов, характеризующихся разным уровнем принятия психологических знаний: признают связь между успешностью педагогической деятельности и уровнем психологической компетентности учителя иностранного языка (63%); признают значимость психологических знаний, но испытывают затруднения в использовании их в обучении иностранному языку (31%); принимают психологические знания, но не знают, как их применить в реальной деятельности (6%). Таким образом, значительное количество педагогов испытывают затруднения в применении психологических знаний в обучении иностранным языкам. Мы полагаем, что аудиторные занятия, построенные по традиционному типу, не обеспечивают должный уровень формирования психологических понятий. Образовательный процесс необходимо насытить формами организации

обучения эквивалентными педагогической практике. С целью компетентного отбора учебного содержания по психологическим дисциплинам необходимо дифференцировать психологические понятия с учетом их дальнейшего функционирования в будущей профессиональной деятельности.

**Выводы.** С нашей точки зрения, современный процесс образования необходимо строить на принципиально новой философской, психологической и педагогической основе – на основе творческого саморазвития личности. Изложенные выше особенности развития психолого-педагогической компетентности студента дают нам возможность выделить следующие выводы: психолого-педагогическая компетентность является одной из основных составляющих педагогической деятельности, а также входит в структуру общих педагогических способностей. Будущий учитель иностранного языка должен обладать таким уровнем психологической компетентности, который обеспечивал бы в полной мере построение педагогического взаимодействия, реализующего не только передачу определенного содержания от учителя учащемуся, но и их совместный личностный рост, личностное развитие.

### *Литература*

1. Асмолов А.Г. Психология личности: принципы общепсихологического анализа. / А.Г. Асмолов - М., 2001. – 416 с.
2. Зимняя И.А. Педагогическая психология. - Ростов-на-Дону: Феникс, 1997. – 480с.
3. Исаев Е. И., Слободчиков В. И. Психология человека: учебное пособие для вузов / Е.И. Исаев, В.И. Слободчиков -М.: Школа-Пресс, 1995. — 384 с.
4. Кузьмина Н.В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения. - М., 1990. - 180 с.
5. Монахов В.М. Проектирование траектории становления будущего учителя / В.М. Монахов, А.И. Нижников // Школьные технологии – 2000. - № 6. – С. 45-56
6. Педагогическая компетентность преподавателя. – СПб., 1995. – С. 8-17, 87-91, 94-97.
7. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии [Текст] / С.Л.Рубинштейн //Спб.: Питер, 2004. – 720с.

### *Н. Богданова*

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

**УДК 37. 0 + 004 ( 045 )**

### **ЕЛЕКТРОННИЙ ПІДРУЧНИК ЯК ЗАСІБ НАВЧАННЯ**

*У статті досліджено конструктивні елементи, з яких може бути складений електронний підручник. Визначені причини необхідності впровадження електронних підручників у сучасну систему освіти для студентів різних форм навчання. У статті досліджується необхідність*

запровадження сучасних комп'ютерних навчальних курсів у вищих навчальних закладах. Наведено у вигляді таблиці дидактичні особливості комп'ютерного підручника. Розглянуто дидактичні функції комп'ютерного підручника та особливості реалізації цих функцій. Його створено для підвищення якості знань студентів вищих навчальних закладів. З'ясовано педагогічні задачі, які успішно розв'язуються за допомогою комп'ютерного засобу навчання. Проаналізовано цінності можливостей комп'ютерних технологій з дидактичної точки зору. У ході виконання даного дослідження перед нами було сформульовано таке завдання як аналіз електронного підручника як елемента освітнього середовища, конструктивних елементів, з яких він може бути складений, етапи його розробки і причини необхідності впровадження електронних підручників у сучасну систему освіти для студентів різних форм навчання. Зміст статті доводить доцільність використання комп'ютерних технологій.

**Ключові слова:** електронний підручник, студенти, освіта, комп'ютери, викладачі, інформатизація, заняття, модернізація, засоби навчання, самостійна робота, навчальний процес, форми навчання.

**Н. Богданова**

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

### **ЭЛЕКТРОННЫЙ УЧЕБНИК КАК СПОСОБ ОБУЧЕНИЯ**

В статье исследованы конструктивные элементы, из которых может быть создан электронный учебник. Определены причины необходимости введения электронных учебников в современную систему образования для студентов разных форм обучения. В статье исследуется необходимость введения современных компьютерных учебных курсов в высших учебных заведениях. Представлены в виде таблицы дидактические особенности компьютерного учебника, дидактические функции и особенности реализации этих функций. Рассмотрены дидактические функции компьютерного учебника и особенности реализации этих функций.

**Ключевые слова:** электронный учебник, студенты, образование, компьютеры, преподаватели, информатизация, занятие, модернизация, способы обучения, самостоятельная работа, учебный процесс, формы обучения.

**N. Bogdanova**

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

### **ELECTRONIC TEXBOOK AS A MEAN OF EDUCATION**

In this article the constructive elements for composition of electronic textbook were analysed and investigated, stages of its elaboration, reasons of

*necessity of introduction of electronic textbook for modern system of education for students different form training.*

*The constructive elements for creating of electronic textbook were investigated and analyzed. Didactical peculiarities of computer text-book in tables, didactical functions and realization they were presented. The stages of elaboration of electronic textbook were considered in details. The reasons of necessity introducing of electronic textbook to modern educational system for students of different form of education were put up.*

**Key words:** *electronic text-book, students, education, training, computers, teachers, informatization, lessons, modernization, means of training, self-work, educational process, form of education.*

**Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок з важливими науковими чи практичними завданнями.** Вирішення нових завдань, поставлених перед системою освіти України, кардинальними змінами в суспільно-політичному житті суспільства, вимагає вироблення адекватної організаційної структури системи освіти, яка б забезпечувала виховання особистості, здатної до творчої праці, самонавчання і професійного розвитку, мобільної в освоєнні та впровадженні новітніх наукомістких технологій. Одним з вирішальних чинників модернізації системи освіти є створення нового покоління засобів навчання, які поєднують досягнення сучасної педагогічної науки з потужними дидактичними можливостями інформаційних технологій.

Реформа сучасної освіти може відбутися лише за умови створення таких комп'ютерних пакетів (електронних підручників, посібників, тренажерів, тестерів і т.п.), наявність яких забезпечить то саме комп'ютерне середовище в спеціалізованій аудиторії на практичних заняттях, у комп'ютерному класі навчального закладу або гуртожитку, обладнаному для самостійної роботи студентів, а також удома на персональному комп'ютері.

За роки інформатизації освіти накопичено досить багатий практичний досвід розробки комп'ютерних дидактичних засобів, зокрема електронних підручників. Аналіз існуючих підходів до створення комп'ютерного підручника свідчить про відсутність єдиної педагогічної концепції його проектування. Відчувається потреба у проведенні ґрунтовних теоретичних досліджень, результати яких становили б дидактичні основи створення якісних електронних підручників.

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



**Аналіз основних досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми і на які спирається автор, виділення невирішених раніше частин загальної проблеми, котрим присвячується означена стаття.** Перспективи і проблеми використання комп'ютерів в освіті як засіб навчання розглядалися багатьма авторами, такими як Е.І.Машбіц, І.В.Роберт, В.М.Монахов, Е.С.Полат і ін. Проблемами розробки навчальних посібників і, зокрема, підручників займалися зокрема Д.Д.Зуєв, І.Я.Лернер, Н.М.Шахмаєв, Л.Я.Зоріна і ін. Існують роботи і в області створення і використання різних мультимедійних засобів - С.А.Хрїсточевського, Е.С.Полат та ін. Проте, певні напрацювання у цій області, залишаються невирішеними питання, пов'язані з аналізом конструктивних елементів, з яких може бути складений електронний підручник.

**Формулювання цілей статті (постановка завдання).** Метою даної роботи є аналіз електронного підручника як елемента освітнього середовища, конструктивних елементів, з яких він може бути складений, етапи його розробки і причини необхідності впровадження електронних підручників у сучасну систему освіти для студентів різних форм навчання.

**Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів.** Ґрунтуючись на офіційних визначеннях електронного видання (ЕВ), навчального електронного видання (НЕВ) і електронного підручника (ЕП), необхідно розширити й конкретизувати поняття ЕП.

Електронний підручник (навіть найкращий) не може й не повинен замінити книгу. Так само як екранізація літературного твору належить до іншого жанру, так і електронний підручник належить до зовсім нового жанру добутоків навчального призначення. І так само як перегляд фільму не замінює читання книги, по якій він був поставлений, так і наявність електронного підручника не тільки не повинне замінити читання й вивчення звичайного підручника (у всіх випадках ми маємо на увазі кращі зразки будь-якого жанру), а навпроти, спонукувати студента взятися за книгу.

Саме тому для створення електронного підручника недостатньо взяти гарний підручник, створити гіпертексти і багатий ілюстративний матеріал (включаючи мультимедійні засоби) і втілити на екрані комп'ютера. Електронний підручник не повинен перетворюватися ні в текст із картинками, ні в довідник, тому що його функція принципово інша. Такий підручник повинен максимально полегшити розуміння й запам'ятовування (причому активне, а не пасивне) найбільш істотних понять, тверджень і прикладів, втягуючи в процес навчання інші, ніж звичайний підручник, можливості людського мозку, зокрема, слухову й емоційну пам'ять, а також використовуючи комп'ютерні пояснення.

Текстова складова повинна бути обмежена – адже залишаються звичайний підручник, папір і ручка для поглибленого вивчення вже засвоєного на комп'ютері матеріалу.

Як і в створенні будь-яких складних систем, при підготовці електронного підручника вирішальним для успіху є талант і майстерність авторів. Проте, існують такі форми електронних підручників, точніше, конструктивних елементів, з яких може бути побудований підручник.

Тест. Зовні, це проста форма електронного підручника. Основну складність складає підбір і формулювання питань, а також інтерпретація відповідей на питання. Хороший тест дозволяє отримати об'єктивну картину знань, умінь і навиків, якими володіє учень в певній наочній області. Як правильно поставлений діагноз є першим кроком до одужання, так і результати об'єктивного тестування дозволяють вибрати оптимальний шлях до вершин знань.

Енциклопедія. Це базова форма електронного підручника. На змістовному рівні термін енциклопедія означає, що інформація, сконцентрована в електронному підручнику, має бути повною і навіть надмірною по відношенню до стандартів освіти. Адже вона повинна задовольнити кожного з тих, хто до неї звернеться. Природно, що інформація має бути представлена в адекватній формі. Для електронних енциклопедій характерний відповідний сервіс: посилання, закладки, можливість повтору анімацій і звукових записів, пошук за ключовими словами і так далі.

Задачник. На мою думку, це найважливіша форма електронного підручника. Задачник в електронному підручнику найприродніше здійснює функцію навчання. Термін задачник не повинен вводити в оману. Задачник може бути і по гуманітарних дисциплінах. Головне в електронному задачнику – дозована допомога. Студент отримує саме ту і лише ту навчальну інформацію, яка необхідна для вирішення конкретного завдання. Головна проблема – підбір завдань, які перекривають весь теоретичний матеріал. При підборі завдань доводиться вирішувати суперечливу оптимізаційну проблему. З одного боку, кожне завдання повинне розкривати або гарантувати через дозовану допомогу засвоєння певного теоретичного матеріалу і бути під силу кожному з тих студентів, на яких розрахований електронний підручник. З іншого боку, кількість завдань не повинна лякати студента і не позбавляти його такій важливій упевненості в своїх силах. Формування якісного електронного задачника під силу тільки методистам найвищої кваліфікації.

Креативне середовище. Сучасні електронні підручники повинні забезпечувати творчу роботу студента з об'єктами, і з моделями систем взаємодіючих об'єктів. Саме творча робота, краще в рамках проекту, сформульованого викладачем, сприяє формуванню і закріпленню комплексу навичок і умінь у студента. З погляду програміста, креативне

середовище є однією з найбільш трудомістких складових частин електронного підручника. Дуже складно вирішити проблему інтерфейсу креативного середовища. Тут потрібні і талант, і знання, і майстерність. Адже вивчення інтерфейсу креативного середовища не має бути додатковим бар'єром, який несподівано виникає передвикладачем і студентом. Креативне середовище дозволяє організувати колективну роботу студентів над проектом.

Авторське середовище. Електронний підручник має бути адаптуєм до навчального процесу. Тобто дозволяти враховувати особливості конкретного ВУЗу, конкретної спеціальності, конкретного студента. Це забезпечується надмірністю навчальних матеріалів, яка дозволяє викладачеві прокласти необхідну траєкторію, що визначається вибраною стратегією навчання. Проте досвід показує, що творчо активні викладачі хочуть самі формувати навчальні матеріали електронного підручника. Для цього необхідне відповідне авторське середовище. Таке середовище, наприклад, забезпечує включення додаткових матеріалів в електронну енциклопедію, дозволяє поповнювати задачник, готувати матеріали і методичні посібники з предмету. Фактично, це подібність інструменту, за допомогою якого створюється сам електронний підручник. Але такий інструмент повинен, в принципі, бути доступний методистові і викладачам різних спеціальностей (не тільки викладачу інформатики).

Невербальне середовище. Традиційно електронні підручники вербальні за своєю природою. Вони викладають теорію в текстовій або графічній формі. Це є спадщиною поліграфічних видань, вербальних за своєю природою. На мою думку, вербальні методи викладу інформації після певного порогу приводять до перевантаження студента. Адже він повинен спочатку засвоїти систему словесного кодування знань, запам'ятати інформацію, що описує знання в закодованій формі, розкодувати знання і навчитися застосовувати його для вирішення проблем, спочатку навчальних, а потім і реальних. При цьому дуже багато сил і часу витрачається на засвоєння словесних описів знань і навичок. Сучасні комп'ютерні технології дозволяють істотно спростити цю роботу для студента. Так в електронному підручнику можливо реалізувати методичний прийом «роби як я». При цьому багатослівні інструкції замінюються конкретними діями над об'єктом вивчення. Хочеться підкреслити, що мова йде не про ілюстрації у формі відео- або кінофрагментів, а саме про спільну діяльність викладача і студента. Подібного роду невербальні середовища тільки з'являються, але за ними велике майбутнє. Таке середовище наділяє електронний підручник рисами живого викладача.

Перераховані «архітектурні» форми частково реалізовані в електронних підручниках з різних дисциплін. Однак все залежить від задуму «архітектора» електронного підручника. «Архітектор» повинен

володіти знаннями про сутність і можливості електронних підручників. Успіх електронного підручника залежатиме від того, як він «впишеться» в ландшафт існуючої системи.

#### **Експериментальна частина.**

На першому етапі розробки електронного підручника доцільно підібрати як джерела такі друкарські і електронні видання, які:

- ✓ відповідають стандартній програмі
- ✓ лаконічні і зручні для створення гіпертекстів
- ✓ містять велику кількість прикладів і завдань
- ✓ зручність форматів.

На другому етапі укладення договорів з отриманого набору джерел відбираються ті, які мають оптимальне співвідношення ціни і якості.

На третьому етапі розробляється зміст, тобто проводиться розбиття матеріалу на розділи, що складаються з модулів, мінімальних за об'ємом, але замкнених за змістом, а також складається перелік понять, які необхідні і достатні для оволодіння предметом (двух- або трирівневий індекс).

На четвертому етапі переробляються тексти джерел відповідно до змісту, індексу і структури модулів; виключаються тексти, що не увійшли до переліків, і пишуться ті, яких немає в джерелах; розробляється система контекстних довідок (Help); визначаються зв'язки між модулями і іншими гіпертекстними зв'язками. Таким чином, готуються проект гіпертексту для комп'ютерної реалізації.

На п'ятому етапі гіпертекст реалізується в електронній формі.

На шостому етапі розробляється комп'ютерна підтримка.

В результаті створюється працюючий електронний підручник, який володіє властивостями, які роблять його необхідним для студентів, корисним для аудиторних занять і зручним для викладачів. Такий електронний підручник може розповсюджуватися на комерційній основі.

На сьомому етапі змінюються способи пояснення окремих понять і тверджень, відбираються тексти для заміни мультимедійними матеріалами.

На восьмому етапі розробляються тексти звукового супроводу окремих модулів з метою розвантаження екрану від текстової інформації і використання слухової пам'яті розуміння, полегшення, і запам'ятовування матеріалу студентом.

На дев'ятому етапі розроблені тексти звукового супроводу записуються на диктофон і реалізуються на комп'ютері.

На десятому етапі розробляються сценарії візуалізації модулів для досягнення найбільшої наочності, максимального розвантаження екрану від текстової інформації і використання емоційної пам'яті розуміння, полегшення, і запам'ятовування матеріалу, який вивчається.

На одинадцятому етапі проводиться візуалізація текстів, тобто комп'ютерне втілення розроблених сценаріїв з використанням малюнків,

графіків і, можливо, анімації (потрібно мати на увазі, що анімація коштує дуже дорого).

На цьому закінчується розробка електронного підручника і починається його підготовка до експлуатації. Слід зазначити, що підготовка до експлуатації електронного підручника може припускати деякі корекції його змістовним і мультимедійним компонентами.

З зазначеного вище, структура електронного підручника є формою реалізації його змісту та дидактичних функцій, тому варто розглянути, на якому рівні і за рахунок яких специфічних засобів реалізуються в комп'ютерному підручнику основні дидактичні функції.

Зв'язок між особливостями комп'ютерного підручника та реалізацією основних дидактичних функцій представимо у вигляді таблиці 1. [4].

Таблиця 1

Дидактичні особливості комп'ютерного підручника	Дидактична функція	Особливості реалізації функції
Новий принцип побудови навчального матеріалу	Інформаційна	Забезпечення розширеного і поглибленого опанування предметної галузі за рахунок легкого та швидкого доступу до потрібних фрагментів інформації.
	Самоосвіти	Формування у студентів бажання та вміння самостійно отримувати знання, будувати власну траєкторію навчання; стимулювання навчально-пізнавальної мотивації.
	Розвивально-виховна	Створення умов для стимулювання пізнавального інтересу, для формування пізнавальної активності.
	Систематизуюча	Надання можливості отримання як загального уявлення про зміст та структуру навчального матеріалу, так і про взаємозв'язок його окремих фрагментів.
	Закріплення	Створення умов для усвідомлення і глибокого засвоєння матеріалу завдяки наявності системи зв'язків.

Можливості здійснення діяльнісного характеру навчання	Розвивально-виховна	Орієнтація на розвиток логічного, аналітичного, конструктивного мислення; стимулювання розумової діяльності; формування творчих навичок учня.
	Закріплення	Створення умов для якісного опрацювання навчального матеріалу.
	Синтезуюча	Надання можливості оперування укрупненими навчальними одиницями.
	Самоосвіти	Створення умов для формування активної позиції в навчанні.
Забезпечення якісного зворотного зв'язку	Корекції та контролю	Забезпечення контролю за навчально-пізнавальною діяльністю студента при перевірці результатів виконання тестів.
	Прогностична Зворотного зв'язку	Накопичення статистичної інформації про хід навчального процесу.
	Розвивально-вихована Самоосвіти	Стимулювання бажання поглибити знання, покращити результати навчання, завдяки забезпеченню індивідуальної допомоги, рекомендацій за результатами тестування.
Інтегрованість	Інтегруюча та координуюча	Інтегрування знань з різних джерел.
	Інформаційна Самоосвіти	Стимулювання навчально-пізнавальної активності.
	Розвивально-виховна	Формування навичок самоосвіти.
	Систематизуюча	Надання можливості встановити внутрішньо- і міжпредметні зв'язки матеріалу, що вивчається

Аналіз наведеної таблиці дозволяє зробити наступні висновки.

**Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок у даному напрямку.** 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 друкарській навчальній літературі, способів подачі матеріалу: індуктивний підхід, дія на слухову і емоційну пам'ять і т.п.;

✓ допускає адаптацію відповідно до потреб студента, рівня його підготовки, інтелектуальних можливостей і амбіцій;

✓ звільняє від громіздких обчислень і перетворень, дозволяючи зосередитися на суті предмету, розглянути більшу кількість прикладів і вирішити більше завдань;

✓ надає щонайширші можливості для самоперевірки на всіх етапах роботи;

✓ дає можливість красиво і акуратно оформити роботу і здати її викладачеві у вигляді файлу або роздруку;

Підручник необхідний студенту, оскільки без нього він не може отримати більш якісні і різнобічні знання і уміння по даному предмету.

Електронний підручник корисний на практичних заняттях в спеціалізованих аудиторіях тому, що він:

✓ дозволяє використовувати комп'ютерну підтримку для вирішення більшої кількості завдань, звільняє час для аналізу отриманих рішень і їх графічної інтерпретації;

✓ дозволяє викладачеві проводити заняття у формі самостійної роботи за комп'ютерами, залишаючи за собою роль керівника і консультанта;

✓ дозволяє викладачеві за допомогою комп'ютера швидко і ефективно контролювати знання студентів, задавати зміст і рівень складності контрольного заходу.

Електронний підручник необхідний для викладача, оскільки з ним він може надати знання і уміння по своєму предмету, при цьому витратити на це менше часу.

Подальші дослідження вимагають створення організаційної структури системи освіти, яка б забезпечувала виховання особистості, здатної до творчої праці, самонавчання і професійного розвитку, мобільної в освоєнні та впровадженні новітніх наукомістких технологій. Одним з вирішальних чинників модернізації системи освіти є створення нового покоління засобів навчання, які поєднують досягнення сучасної педагогічної науки з потужними дидактичними можливостями інформаційних технологій.

### *Література*

1. Антонова С.Г., Тюрина Л.Г. Современная учебная книга. М., 2001.-216с.
2. Беспалько В.П. Образование и обучение с участием компьютера (педагогика третьего тысячелетия). - М.: Издательство НПО «Модэк», 2002.-310с.

3. Гречихин А.А., Древе Ю.Г. Вузовская учебная книга: Типология, стандартизация, компьютеризация: Учеб.-метод. пособие в помощь авт. и ред.-М.: Логос: МГУП, 2000.- 255с.
4. Гризун О. М. Дидактичні основи створення сучасного комп'ютерного підручника: Дисертація на здобуття наукового ступеня канд. пед. наук: 13.00.09 / Харківський державний педагогічний університет ім.Г.С.Сковороди. – Х., 2001. – 210с.
5. Древе Ю.Г. Теория и практика создания электронных учебников: Учебно-методическое пособие в помощь автору CD-ROM.-М.: Изд – Термика, 2004.
6. Технология разработки электронных учебников. // Сб. материалов конференции «Информационные технологии в образовании». - М., 2001.- 206с.
7. Хуторской А.В. Электронный учебник: педагогические основы создания // Вестник Хакасского государственного университета им.Н.Ф.Катанова. Серия 2: Педагогика. Психология. Вып. 3. / Отв. ред. Миндибекова Л.А. – Абакан: Издательство Хакасского государственного университета им. Н.Ф. Катанова, 2005. – С.46-50.

### ***І. Главатських***

*- к.пед.н., ст. викладач кафедри загальноінженерних дисциплін Української інженерно-педагогічної академії*

**УДК 514.18 (045)**

### **РЕАЛЬНІ КРОКИ ПОСИЛЕННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ СПРЯМОВАНOSTІ КУРСУ ВИЩОЇ МАТЕМАТИКИ**

*Стаття присвячена професійній спрямованості математичної підготовки майбутніх фахівців, де розглянуто методичну систему навчання вищої математики, яка здатна посилити професійну спрямованість курсу, забезпечити підвищення якості математичної освіти та інтересу до математичних методів пізнання дійсності й сформуванню готовності майбутніх інженерів-педагогів розв'язувати професійні задачі.*

*На базі концептуальної моделі реалізації професійної спрямованості курсу вищої математики розроблено і обґрунтовано цілі, завдання, методи, форми, засоби навчання вищої математики інженерів-педагогів. Чинниками професійної спрямованості визначено мотиваційний фактор та системно-структурний розподіл матеріалу. Ціль викладання математики -формування базового фонду математичних знань, вмінь, що дозволяють застосовувати їх при вивченні спеціальних дисциплін і в подальшій професійній діяльності.*

*На основі дослідження міжпредметних зв'язків виявлено місце та структуру змісту курсу вищої математики для інженерів-педагогів. Вміння застосовувати математику в професійній діяльності формуються шляхом розгляду великої кількості прикладних й професійних задач, в процесі розв'язування яких студенти будують та досліджують*



математичні моделі різних процесів. Показано можливість і необхідність використання сучасних інформаційно-комунікаційних технологій. Наведено результати перевірки методичної системи.

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

### **I. Главатских**

- к.пед.н., ст. преподаватель кафедры общинженерных дисциплин  
Украинской инженерно-педагогической академии

## **РЕАЛЬНЫЕ ШАГИ УСИЛЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ КУРСА ВЫСШАЯ МАТЕМАТИКА**

Статья посвящена профессиональной направленности математической подготовки будущих специалистов, где рассмотрена методическая система обучения высшей математике, способная усилить профессиональную направленность курса, обеспечить повышение качества математического образования, интереса к использованию математических методов познания действительности, сформировать готовность будущих инженеров-педагогов к решению профессиональных задач.

На базе концептуальной модели реализации профессиональной направленности курса высшей математики, разработано и обосновано цели, задания, методы, формы, средства обучения инженеров-педагогов.

На основании исследования межпредметных связей определено место, роль, значение математики в процессе профессиональной подготовки инженеров-педагогов, структурировано содержание курса.

Умения использовать математику в профессиональной деятельности формируются путем рассмотрения большого количества прикладных и профессиональных задач, в процессе решения которых студенты составляют и исследуют математические модели разных процессов.

Показана возможность и необходимость использования современных информационно-коммуникационных технологий.

Приведены результаты экспериментальной проверки разработанной методической системы.

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

### **I. Glavatskikh**

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

## **REAL STEPS GAIN PROFESSIONAL ORIENTATION COURSE OF HIGHER MATHEMATICS**

The article is devoted to the professional orientation of the mathematical preparation of future professionals, where the methodical system of teaching

higher mathematics is able to strengthen the professional direction of the course, improve the quality of mathematics education and interest in the use of mathematical methods of cognition of reality, to generate the readiness of future engineers and educators to solve professional problems.

On the basis of a conceptual model of the implementation of vocational courses in higher mathematics, developed and scientifically substantiated objective, tasks, methods, forms and means of teaching higher mathematics to engineers and educators. The aim of teaching mathematics at the training of engineers and educators is to create a basic foundation of mathematical knowledge and skills of students, allowing them to apply for studying special disciplines and future professional activities.

Based on the study interdisciplinary connections mentioned, defined, role, importance of mathematics in the training of engineers, teachers, structured course content in higher mathematics. Ability to use mathematics in their professional activities are formed by considering the large number of applied and professional goals, in which students make decisions and explore mathematical models of processes. The possibility and necessity of using modern information and communication technologies. Results of experimental verification of the developed methodological system.

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

**Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок з важливим науковим та практичним завданням:** За останні десятиріччя змінилися умови існування людського суспільства. Здобутки науково-технічного прогресу та нові інформаційно-комунікаційні технології значно розширюють можливості для його розвитку. Зміни в житті України створили нові умови функціонування народного господарства. Все це в значній мірі обумовило тенденції процесу реформування системи освіти, який триває вже не перший рік. Оновлюється зміст, уточнюються завдання, збагачуються методи, форми, розширюються засоби навчального процесу у ВНЗ тощо.

Без фундаментальної математичної підготовки неможлива сучасна якісна технічна, інженерна. Математика сьогодні – це не лише потужний динамічний пласт людських знань, засіб компактизації інформації і засіб розвитку психічних якостей людини, а й метод пізнання дійсності, засіб вирішення життєво важливих практичних та професійних задач. Математика є основою інженерної освіти, мовою інженерних досліджень і в діяльності інженера повинна допомагати вирішувати професійні задачі.

Часто в системі підготовки фахівця певного профілю курс математики недостатньо підпорядковується концептуальним засадам формування спеціаліста. Одна з проблем якості освіти - недостатня

реалізація на практиці принципу професійної спрямованості математичних курсів. Парадоксально виглядає ситуація, коли навчальні заклади різних профілів користуються одними збірниками задач, в яких блок прикладних задач або відсутній взагалі, або є мізерним. Не менш гостро стоїть проблема змісту математичної освіти, який мав би бути строго структурованим за функціями та цілями. Вважаємо, що професійна спрямованість може бути посиленою за рахунок вдосконалення усіх компонентів методичної системи.

**Аналіз основних досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми і на які спирається автор, виділення невирішених раніше частин загальної проблеми, котрим присвячується означена стаття:** Проблема реалізації прикладної спрямованості давно в полі зору науковців-методистів (Г.П.Бевз, О.І.Маркушевич, А.Д.Мишкіс, З.І.Слепкань, А.М.Колмогоров, О.В.Александров, О.М.Астряба, В.О.Швець, Е.С.Вентцель, Н.В.Морзе тощо), але в основному це стосувалося шкільного курсу математики і значно менше уваги приділялося вищій школі. Роботи О.І. Богомолова, М.І.Бобнєва, Г.Б.Юсилевич, М.Е.Позіна, П.А.Лебедева тощо, мають загальну технічну спрямованість і не відображають специфіки конкретних напрямків та спеціальностей або стосуються спеціальних дисциплін. Проблеми, пов'язані з методикою навчання математики у вищій школі, є в роботах Т.В.Крилової, В.І.Клочка, О.В.Семенихіної, Л.І.Новицької, Л.Л.Панченко тощо.

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

**Формування цілей статті (постановка завдання):** Все це послужило основою для визначення завдання дослідження, яке полягає у розробці методичної системи навчання вищої математики інженерів-педагогів.

**Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів:** Українська інженерно-педагогічна академія здійснює підготовку кадрів для системи професійної освіти, здатних проводити соціально-професійну та виробничо-технологічну діяльність в навчальних закладах (викладачів та майстрів виробничого навчання ліцеїв, коледжів, технікумів), а також працювати на підприємствах.

Унікальність професії інженера-педагога полягає в тому, що людина, яка її отримала має володіти компетентностями двох «спеціальностей» (інженера та педагога) одночасно, мати високі професійні якості педагога і бути готовим до розв'язання професійних задач інженера. Тому підготовка таких фахівців має яскраво виражену специфіку. Кожна ланка навчального процесу має бути підпорядкована розвитку обох граней спеціаліста. Інженер повинен розуміти чимало

технологічних процесів виробництва, бути знайомим з будовою і принципами функціонування обладнання, володіти великою кількістю інформації, вміти знаходити її при необхідності, а педагог має володіти ґрунтовними знаннями, сучасними навчальними технологіями, ефективними методиками, високими моральними якостями.

Експеримент, проведений в УІПА показав, що студенти перших курсів недооцінюють роль математики в майбутній професії, слабо вмотивовані, а викладачі професійно-орієнтованих дисциплін наголошують на низький рівень базових математичних знань. Це свідчить про недостатню професійну спрямованість курсу математики методичної системи, що використовувалася.

Оскільки комплексний підхід до розв'язання проблеми професійної спрямованості курсу математики для студентів інженерно-педагогічних спеціальностей є недостатньо розробленим, відсутнє належне дидактичне забезпечення навчального процесу, є потреба визначення професійно-значущих розділів математики, тому актуальними є: розробка концепції практичної реалізації професійної спрямованості курсу вищої математики; створення навчально-методичного забезпечення усіх ланок навчального процесу; формування системи прикладних задач; вивчення доцільності використання інформаційних технологій; системного підходу до формування вміння свідомо використовувати метод математичного моделювання.

Отже, проблема нашого дослідження полягала в розробці методичної системи навчання вищої математики, підпорядкованій загальній концепції формування фахівця, готовності якісно розв'язувати всі професійні задачі, здатної забезпечити високий рівень професійної спрямованості курсу вищої математики, сформувати у студентів навички використовувати на практиці метод математичного моделювання.

Реалізація професійної спрямованості курсу вищої математики в системі підготовки інженерів-педагогів сприятиме підвищенню ефективності та результативності процесу навчання, посилить його мотиваційні основи та забезпечить:

- основи для оволодіння професійно-орієнтованими дисциплінами;
- здатність будувати різного рівня складності математичні моделі явищ та процесів в галузі хімічного машинобудування та досліджувати їх;
- розвиток інженерно-технічного мислення, навичок конструювання та раціоналізаторства;
- підвищення рівня педагогічної підготовки випускників.

Після аналізу галузевих стандартів, навчальних планів підготовки інженерів-педагогів, виявлено взаємозв'язки математики з дисциплінами навчального плану, визначено місце, роль, значення математичних методів та математики у розв'язанні професійних задач фахівцями. Встановлено, що найбільш важливі для вивчення циклу дисциплін професійної та

практичної підготовки – це наступні розділи вищої математики: векторна алгебра, диференціальне, інтегральне числення, диференціальні рівняння, аналітична геометрія, а також математична статистика.

Наступний крок - встановлення відповідності між математичними поняттями і їх тлумаченням в спеціальних дисциплінах (похідна – швидкість неперервного процесу; випадкова величина: дискретна - число відмов виробів за певний час, неперервна - термін служби, час роботи до відмови, час простою в ремонті, час відновлення працездатності, число годин роботи між ремонтами, тривалість технічного обслуговування, профілактики, диференціальні рівняння – це термодинамічні функції реальних газів, математичні моделі реакторів з різними умовами руху реакційного середовища і моделі хіміко-технологічних процесів (гідродинамічна модель потоків частинок в апаратах тощо). Визначена потреба апарату векторного числення для розв'язання задач механіко-інженерного змісту та доцільність глибокого оволодіння векторним, координатно-векторним і кінематичним методом розв'язання задач та теорії диференціальних рівнянь хіміко-технологічного змісту.

На основі проведеного аналізу, теоретично обґрунтовано, побудовано, експериментально перевірено методичну систему навчання математики майбутніх інженерів-педагогів, спрямованої на реалізацію професійної спрямованості курсу з урахуванням міжпредметних і міжмодульних зв'язків, розвитку творчого мислення, навичок раціоналізаторства й винахідництва в галузі хімічного машинобудування. Особливість системи - наповнення всіх ланок навчального процесу задачами прикладного характеру, прикладами продуктивності понять і теорій та акцентування уваги на універсальність математичних методів пізнання навколишнього світу, озброєння студентів методом математичного моделювання.

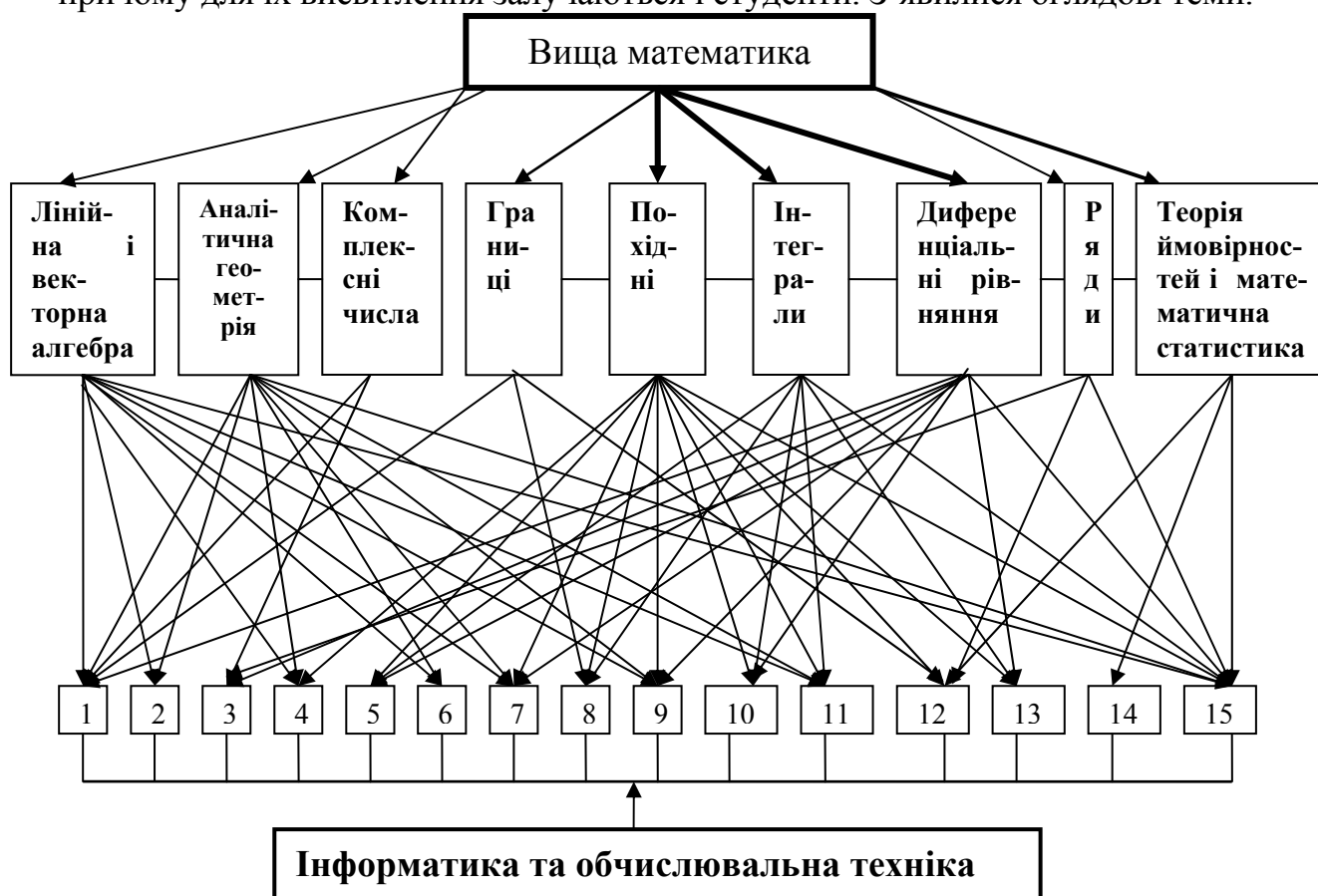
Було створено дидактичне і навчально-методичне забезпечення курсу: збірник прикладних задач, які формують вміння створювати та досліджувати математичні моделі процесів і явищ; конспекти лекцій, практикуми для самостійної роботи з кожного модуля курсу; методичні рекомендації для викладачів (з вивчення теорії, організації самостійної роботи та активної навчальної діяльності з елементами проблемного і пошукового навчання) та студентів; електронний підручник, який містить теоретичний, практичний, текстовий і контрольний матеріали, професійно орієнтовані індивідуальні завдання, пакети діагностичних, самостійних, контрольних, екзаменаційних завдань. Вивчено доцільність і ефективність використання в процесі навчання математики нових інформаційних технологій, можливість використання їх для вивчення матеріалу алгоритмічної природи, а також розглянуто можливості застосування дистанційного навчання й інженерної педагогіки - наукової галузі, що переміщує акценти з передачі знань на

реорганізацію освітньої діяльності з метою отримання освітньої продукції. Ефективність методики перевірено експериментально.

Проаналізовано програми спеціальних дисциплін для узгодження з темами математики, які мають найбільшу питому вагу в цих дисциплінах, знайдено точки перетину тем і основних понять, що дозволять з'ясувати потребу в вивченні математики, використовувати знання при подальшому навчанні та в практичній діяльності.

Дослідження реалізації професійної спрямованості проведено в методичному, змістовному і психологічному напрямках.

Результатом аналізу стала уточнена програма курсу «Вища математика» для інженерів-педагогів, в якій враховані вимоги і потреби викладачів спеціальних і загальнонаукових дисциплін до найбільш важливих для них модулів математики, окреслені точки перетину, узгоджені загальні поняття, навички. Суттєве те, що кожний модуль математики закінчується питаннями застосування отриманих знань в професійній діяльності, в житті, причому для їх висвітлення залучаються і студенти. З'явилися оглядові теми.



**Схема 1. Міжпредметні зв'язки математики з дисциплінами навчального плану інженерів-педагогів.**

Схема відображає міжпредметні зв'язки математики з дисциплінами навчального плану інженерів-педагогів, де 1 - фізика; 2 – хімія; 3 –

електротехніка; 4 – нарисна геометрія; 5 - деталі машин; 6 – технологія конструкційних матеріалів; 7 - опір матеріалів; 8 – теорія машин та механізмів; 9 – теоретична механіка, 10 - теплотехніка; 11 – гідравліка; 12 – взаємозамінність, стандартизація, технічні вимірювання; 13 – процеси і апарати хімічних виробництв; 14 – експлуатація та обслуговування машин; 15 – основи проектування в хімічному машино та апаратобудуванні.

Під професійною спрямованістю навчання вищої математики майбутніх інженерів-педагогів хімічних виробництв розуміємо дидактичний принцип, який полягає в цілеспрямованому корегуванні програми і змісту освіти з урахуванням аналізу застосування математичних знань в хімічній галузі, використанні підібраних педагогічних прийомів і методів з ціллю посилення професійної спрямованості курсу математики та сформованості математичної готовності майбутнього фахівця до професійної діяльності.

Результати аналізу структури діяльності фахівця визначають методи, цілі, зміст, форми його підготовки. Мета навчання вищої математики у підготовці інженерів-педагогів полягає в формуванні дієвого фонду знань, вмінь студентів з математики, що дає можливість застосовувати їх у вивченні спеціальних дисциплін і подальшій професійній діяльності. Для досягнення мети необхідно: формувати знання, вміння, навички з математики; вивчати математичні моделі, пов'язані з діяльністю фахівців; формувати уміння складати математичні моделі об'єктів і процесів; застосовувати математичні знання та вміння до вивчення фахових дисциплін; формувати й розвивати аналітичне мислення.

**Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок у даному напрямку:** Проведене дослідження та власний багаторічний досвід викладання вищої математики дозволяють зробити наступні висновки:

➤ Питання професійної спрямованості математики для інженера взагалі і для інженера-педагога, зокрема, є дуже важливим;

➤ Існує три напрями для посилення успішного вивчення математичних і спеціальних дисциплін майбутніх інженерів-педагогів:

1. Реалізація міжпредметних зв'язків математики і спеціальних та технічних дисциплін;

2. Професійна орієнтація курсу вищої математики;

3. Застосування універсальних обчислювальних систем.

➤ Є критерії рівня готовності студентів до продуктивного застосування математики, її методів при розв'язанні професійних та соціоекономічних проблем;

➤ Для поліпшення результатів роботи, враховуючи перспективи розвитку промисловості взагалі та регіону і підприємств зокрема, треба щорічно аналізувати навчальні плани, робочі програми всіх дисциплін з

метою внесення доповнень і змін; методичне забезпечення кожної дисципліни, її місце і роль в підготовці фахівця.

➤ Тільки інтегральний підхід до вирішення проблеми належної професійної спрямованості курсу вищої математики може дати бажаний результат: інтерес до навчання, оволодіння алгоритмами, методами розв'язання задач, методом математичного моделювання – потужним методом пізнання навколишньої дійсності.

➤ Для успішної реалізації принципу професійної спрямованості навчання зміст курсу вищої математики має бути чітко структурованим за цілями. В системі підготовки інженерів-педагогів вивчення розділів та тем курсу вищої математики має слідувати схемі: 1) задачі, що приводять до понять, 2) теоретичний виклад матеріалу, 3) коментарі та інтерпретації фактів, 4) прикладні аспекти теми (застосування).

➤ Педагогічно доцільне впровадження методики реалізації професійної спрямованості курсу математики з урахуванням психолого-педагогічних основ навчальної діяльності забезпечує належний рівень формування у студентів вмінь застосовувати математику при вивченні спеціальних дисциплін і в подальшій професійній діяльності та підвищує ефективність навчання вищої математики в технічному навчальному закладі взагалі; сприяє якісному, свідомому засвоєнню навчального матеріалу; формуванню навичок, вмінь самостійної роботи; надає навчально-пізнавальній діяльності дослідницького, творчого характеру.

➤ Організація навчальної діяльності повинна здійснюватися на основі системного, діяльнісного, комплексного, особистісно-орієнтованого підходів і потребує педагогічно доцільної диференціації навчання та комплексного використання традиційних засобів і нових інформаційно-комунікаційних технологій.

➤ Збалансованість програм, узгоджена діяльність викладачів математики і спеціальних дисциплін щодо єдиної стратегії професійно-орієнтованого навчання студентів підвищує рівень готовності їх до професійної діяльності.

Серед перспективних напрямків подальших досліджень:

➤ Розробка електронних навчально-методичних комплексів;  
➤ Залучення студентів до формування банку прикладних задач, пов'язаних з хіміко-технологічними процесами, обладнанням підприємств хімічного машинобудування, знайомство з Інтернет-ресурсами та їх використання, виконання творчих завдань, участь в конференціях, підготовка публікацій, керування гуртками в ліцеях, коледжах та технікумах сприяє розвитку як творчих здібностей особистості, так і професійних якостей педагога.

➤ Виконане дослідження, звичайно, не вичерпує проблему професійної спрямованості математичної підготовки інженерів-педагогів в



цілому. Слід працювати над вдосконаленням методичного забезпечення навчального процесу і далі, гармонізацією методів, форм, більш глибокого врахування міжпредметних зв'язків.

➤ Далі ми плануємо розробити методику використання методу проектів, до складу яких входять математичні компоненти.

### *Література*

1. Главатських І.М. Вища математика і спеціальні дисципліни інженерів-механіків-педагогів /І.М. Главатських //Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова. Серія 5. Педагогічні науки: реалії та перспективи: збірник наукових праць.– К.: НПУ ім. М.П. Драгоманова, 2009.– Вип. 15.– С.12-23.
2. Главатських І.М. Експериментальна перевірка ефективності реалізації принципу професійної спрямованості навчання математики майбутніх інженерів-педагогів /І.М.Главатських //Науковий часопис НПУ імені М.П.Драгоманова. Серія 5. Педагогічні науки: реалії та перспективи: збірник наукових праць. – К.: НПУ імені М.П.Драгоманова, 2009.–Вип. 17.– С. 54-61.
3. Крилова Т.В. Проблеми навчання математики в технічному вузі /Т.В. Крилова. – К.: Вища школа, 1998. – 437 с.

### *К. Зозуля*

*- аспірант Луганського національного педагогічного університету імені Тараса Шевченка*

**УДК 3781.13:17.022.1**

### **СИСТЕМА ЦІННІСНИХ ПРІОРИТЕТІВ МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ**

*У статті схарактеризовані теоретичні підходи визначення системи ціннісних пріоритетів майбутніх вчителів початкових класів. На думку автора, до системи ціннісних пріоритетів відносимо саме ті цінності, які створюють підґрунтя професійності вчителя.*

**Ключові слова:** *цінність, пріоритет, система цінностей, гуманність, духовність, принцип.*

### *К. Зозуля*

*- аспірант Луганського національного педагогічного університету імені Тараса Шевченка.*

### **СИСТЕМА ЦЕННОСТНЫХ ПРИОРИТЕТОВ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ**

*В статье охарактеризованы теоретические подходы определения системы ценностных приоритетов будущих учителей начальных классов. По мнению автора, к системе ценностных приоритетов относим те ценности, которые лежат в основе профессионализма учителя.*

**Ключевые слова:** *ценность, пріоритет, система цінностей, гуманность, духовность, принцип.*

**K. Zozulja**

*- The post-graduate student of Lugansk national pedagogical university of a name of Tarasa Shevchenka.*

### **SYSTEM OF VALUABLE PRIORITIES OF THE FUTURE TEACHERS OF INITIAL CLASSES**

*In article are studied values and priorities which are necessary for formation of the future teacher initial classes. According to the author, to system of valuable priorities it is carried those values which underlie professionalism of the teacher.*

**Keywords:** *value, a priority, system цінностей, humanity, spirituality, a principle.*

**Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок з важливим науковими чи практичними завданнями.** Важливим аспектом у контексті формування ціннісних пріоритетів майбутніх вчителів початкових класів, є визначення системи ціннісних пріоритетів. Ми виходили з того, що система ціннісних орієнтацій має певну специфіку. До складових ціннісної системи вчителів відносимо гуманістичні цінності, духовні цінності як ядро системи ціннісних орієнтацій, педагогічні ціннісні орієнтації, професійно-педагогічні цінності, національні цінності. Специфіка ціннісних орієнтацій вчителя полягає в конкретній реалізації моральних принципів щодо завдань й умов педагогічної діяльності; в ставленні вчителя до учня з позиції виховання особистості.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми і на які спирається автор, виділення невирішених раніше частин загальної проблеми, котрим присвячується означена стаття.** Система цінностей стала предметом дослідження С. Анісімова, Н. Асташової, І. Бежа, Б. Бім-Бада, М. Богусловського, С. Вершловського, В. Вульфова, В. Зінченка, І. Ісаєва, Д. Леонтєва, Б. Лихачова, М. Нікандрова, З. Равкіна, Л. Рувинського, Т.Скрябіної, В. Сластьоніна, Г. Чижакової, Є. Шиянова. Видатні науковці, розглядаючи різні аспекти вищезазначеної проблеми, мають свою точку зору стосовно системи ціннісних пріоритетів та їх класифікації.

**Формулювання цілей статті (постановка завдання).** У статті систему цінностей розглядаємо, як ціннісну сферу особистості вчителя. Робимо спробу окреслити коло сфери духовних цінностей особистості та визначити якості необхідні вчителю у педагогічній діяльності. Для нашого дослідження важливим є визначення системи цінностей, які є головними пріоритетами для формування професійності майбутнього вчителя початкових класів.

**Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів.** Розглядаючи ціннісну сферу особистості вчителя, ми не можемо залишити поза увагою

“систему цінностей”. Система цінностей педагога – його внутрішній світ, що виникає переважно як результат процесу професійно-педагогічної підготовки майбутнього вчителя у вищому навчальному закладі. У структурі професійно-педагогічної підготовки вчителя категорії цінність належить особливе місце, як фундаменту, на який спираються всі інші компоненти системи. Цінності тут – це духовні феномени, що мають особистісний смисл і виступають орієнтирами людської поведінки та формування життєвих і професійних установок студентів, майбутніх вчителів-вихователів підростаючого покоління. Духовний розвиток особистості вчителя здійснюється якісніше і ґрунтовніше в умовах, коли пріоритетним у змісті професійно-педагогічної підготовки є аксіологічний компонент, що уособлює необхідність прилучення вчителя до методологічних, теоретичних і прикладних знань про цінності, про їхню природу, механізми розвитку і способи функціонування, а також про професійно-педагогічні цінності, що характеризують професійне становлення і самовдосконалення особистості сучасного вчителя.

Д. Леонтьєв пропонує діючу ієрархічну систему цінностей, яка визначає вікові особливості активності особистості: безпосередні цінності етичного порядку (чесність, порядність, доброта тощо); цінності міжособистісного спілкування (вихованість, життєрадісність, чуйність); цінності професійної самоактуалізації (відповідальність, ефективність у справах, наполегливість, ретельність); індивідуалістичні цінності (незалежність, відповідальність, конформізм тощо) [8, с.13-14].

Гуманістичні цінності – це позитивне діяльно-активне ставлення до людини, яке засноване на визнанні людського життя, усвідомленні його недоторканості, визнанні життя головною цінністю. Це виявляється в постійному дотриманні гуманістичних принципів, цінностей, а також альтруїстичному характері почуттів та переживань. Таке ставлення знаходить своє вираження у визнанні інтересів та потреб іншої людини, орієнтації на позитивне в людях; у терпимості до поглядів, вірувань, національних традицій інших; у великодушності. Воно реалізується у відповідних вчинках, діях, поведінці людей, у протидії жорстокості, злу, несправедливості, критичному ставленні до своїх чеснот та недоліків, що зумовлює подальше самовдосконалення. Усі ці складові змісту гуманістичних цінностей органічно пов’язані між собою, знаходяться у тісній єдності у процесі формування особистості [15, с. 532].

“Соціальне “Я” людини, яке гармонійно вміщує в суб’єктивній формі сукупність суспільно значущих цінностей, створюється в процесі розвитку її морально-духовної свідомості та самосвідомості. При цьому свідомість забезпечує розвиток ставлень до певних моральних норм, їх особистісного смислу, особистісних властивостей, а самосвідомість забезпечує їх емоційно ціннісну оцінку, тобто приводить до перетворення їх на відповідні

особистісні цінності [2, с. 240–241]. У наукових працях І.Д. Бега знаходимо визначення: “особистісні цінності... виступають унормованим утворенням, як певні приписи, що задають необхідну чи бажану поведінку...”, що може бути “у вигляді ідеалу, зразка для наслідування...” [2, с. 8]. “У вихованні особистості мірилом унормованості поведінки слугує її відповідність соціальним нормам, тобто вимогам суспільства, до якого належить індивід. Звичайно, цивілізоване суспільство завжди гармонійно поєднує загальнолюдські та національні моральні норми – цінності, які й мусить свідомо привласнити людина” [2, с. 9]. Нам більше імпонує думка вченого про те, що методологічний підхід “...розглядає природу особистісної цінності як суб’єкт-об’єктне утворення, що належить одночасно і суб’єктові, й об’єктивному життєвому світу” [2, с. 9]. Щільно до поняття “особистісні цінності”, на нашу думку, прилягає поняття “духовні цінності”, бо мова йде про “...розвиток гуманної, вільної і відповідальної особистості...”, який “...пов’язаний із системою її духовних цінностей, які є опозицією цінностям утилітарно-прагматичним...” [2, с. 196].

Духовні ціннісні орієнтації розуміємо як такі, що спрямовані на досягнення людиною високих духовних цінностей, вдосконалення духовного світу. Говорячи про духовні ціннісні орієнтації зокрема і систему ціннісних орієнтацій в цілому, варто зупинитися на понятті „духовність”, яку ми вважаємо ціннісним змістом свідомості. Духовність – це потенційно закладена в людині здатність до духовного життя. Духовність виступає як „ціннісно-смісловий, інтегруючий, інспіруючий, спрямовуючий, якісно визначальний, регулюючий чинник у структурі життєвої компетентності”. Духовні ціннісні орієнтації є визначальними для розвитку й функціонування світогляду майбутнього вчителя початкових класів.

Т.О. Скрябіна дає цікаве визначення духовним цінностям, - «своєрідне ядро ціннісної системи». Вони є каркасом всієї ціннісної свідомості особистості. Грунтуючись на духовних ціннісних орієнтаціях, морально-етичні, соціально-громадські, національні, професійні та валеологічні цінності в свою чергу впливають на стан духовних цінностей, сприяють їх розвитку та трансформації [14]. Духовне ядро особистості виявляється у спрямованості та світогляді людини, у її знаннях, уміннях і життєвій силі, яскраво виступаючи особистісною характеристикою в соціально зумовлених відносинах, діяльності та спілкуванні.

Класифікуючи цінності, С. Анісімов відокремлює вищі цінності (людина, людство), цінності матеріального життя, цінності соціального життя й цінності духовного життя та культури. До останнього належать наукові знання, філософські, моральні, естетичні й інші уявлення, ідеї, норми й ідеали, покликані задовольняти духовні потреби людей. Дослідник розглядає духовні цінності як смислоутворювальний момент життя людини [1].

Як зазначає І.Д. Бех, “...розвинуті духовні цінності становлять основу внутрішнього світу особистості...” [2, с. 196]. За науковими позиціями І.Д. Беха можна окреслити коло сфери духовних цінностей.



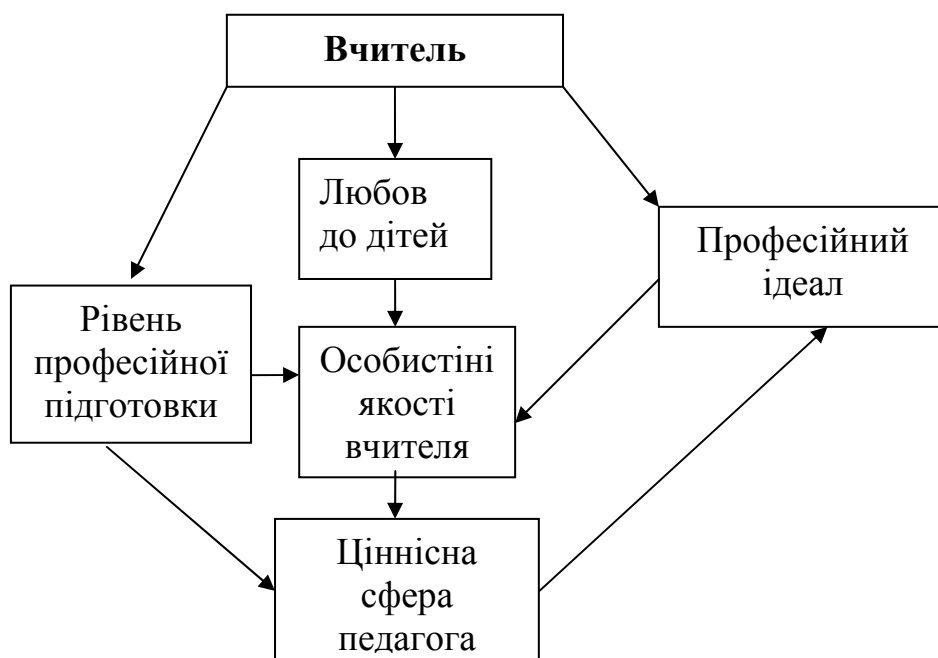
**Рис. 1. Коло сфери духовних цінностей особистості.**

Це коло повністю виключає честолобство, владолюбство, страх, боягузтво [2, с. 197]. Майбутній вчитель початкових класів чітко повинен усвідомити, що справедливість, толерантність, чесність та любов є ознакою зрілості особистості, цілісності, надійності, вірності певним ідеалам, активній життєвій позиції.

Сучасний вчитель початкових класів недостатньо готовий до формування духовних цінностей своїх вихованців та молодих колег. Визначення рівня сформованості ціннісної сфери вчителя та ціннісних орієнтацій у молодого спеціаліста – справа непроста, потребує розробки певних концептуальних підходів і критеріїв, вибору методики проведення констатувального експерименту та обробки отриманих результатів. Отже, подальше дослідження спрямовує нас до визначення якостей, необхідних вчителю у педагогічній діяльності. Ми окреслили це в певному колі.

Коли цінності висвітлюються й реалізуються в діяльності, вони стають якостями особистості вчителя та підштовхують до нового розуміння основ і критеріїв ефективної педагогічної діяльності, бо “...цінністю для людини стає те, що приваблює, збагачує, спрямовує індивіда та творить його буття у всіх його вимірах, проявах і спрямуваннях...” [17, с. 147].

Проблему морального й духовного виховання молоді доводиться вирішувати у складних і несприятливих кризових умовах. Сучасна духовна криза призвела до розпаду звичних форм організації життя, втрати ідеалів, ерозії та деформації системи цінностей, різкого падіння моральності. Духовності потрібно вчити, як вчать іншим предметам.



**Рис.2. Коло визначення якостей необхідних вчителю у педагогічній діяльності.**

Сучасний український вчитель має всі необхідні концептуальні підстави та методичні рекомендації для роботи в царині духовно-морального виховання учнів. Робота ця ведеться, проте суттєвих успіхів у ній небагато. Перешкодою стає неготовність самих педагогів до духовного виховання підростаючого покоління. Молоді вчителі часто не можуть розкрити духовний потенціал предметів шкільної програми. Особливо на уроках мистецтва, історії, літератури тощо. Духовний розвиток – це особлива лінія в житті особистості. Тому духовне становлення майбутнього вчителя вимагає від педагогіки широкої та ґрунтовної постановки даної проблеми. Варто наголосити, що шлях учителювання – це путь відродження власної душі. Вчитель має бути ліхтарем на шляху духовного розвитку учня, тому він повинен багато працювати над власним внутрішнім світом, а поштовхом до цього повинно бути навчання та прищеплення духовних цінностей під час підготовки майбутніх викладачів у вищих навчальних закладах.

3. Равкін [12] вважає, що цінності, які розуміють як мету, умову, засаду розвитку освіти в цілому, взаємопов'язані між собою й утворюють фундамент педагогічної системи. Б. Лихачов виокремлює виховні цінності, які "...становлять духовну основу, базисний духовний компонент особистості, визначають сутність її внутрішнього світу [9, с.6]".

У численних дослідженнях проблеми педагогічних цінностей виділяються так звані неперехідні цінності педагогічної діяльності, без яких педагогічна діяльність неможлива, або протікає на низькому

професійному рівні, і переважна більшість яких не залежить від ідеології, суспільного устрою. Так, науковці Н.С. Литвиненко та І.М. Литвиненко виділяють ряд неперехідних цінностей ідеального педагога: 1) ініціативність; 2) високий рівень загальної освіти; 3) знання споріднених наук про людину; 4) знання методики викладання своїх предметів; 5) розуміння учнів; 6) володіння сучасними технологіями навчання і виховання; 7) дисциплінованість та відповідальність; 8) суспільна активність та низка інших якостей [10, с. 131]. Ми поділяємо думку В.Крижка стосовно того, що вчитель має знати самого себе та свою здатність до добра. Найбільшу цінність, як вважає науковець, має не той учитель, який володіє глибокими знаннями, а ті освічені люди, в яких є чуйність, сила почуттів, воля [7, с. 18].

В. Сластьонін видокремлює пріоритетне значення професійно-ціннісних орієнтацій, визначаючи їх як стрижень особистості вчителя, системний компонент професійної культури, що детермінує готовність до освітньої діяльності відповідно до високих духовних цінностей. Дослідник пов'язує цінності педагогічної діяльності з можливістю задоволення матеріальних, духовних потреб учителя й класифікує цінності в такий спосіб:

- цінності, що сприяють утвердженню вчителя в суспільстві;
- цінності, що впливають на розвиток комунікативної культури;
- цінності, що ведуть до самовдосконалення;
- цінності самовираження;
- цінності, пов'язані з утилітарно-прагматичними запитами.

Розгляд проблематики ціннісних відносин у педагогічній системі безпосередньо пов'язаний з розвитком культури особистості. Серед педагогів, які активно розробляють зв'язки аксіологічних і культурологічних підходів у педагогіці, відокремлюється позиція Н. Щуркової. Методологічна теза вченої, що задає тон професійно-педагогічної діяльності, така: виховання - це входження в культуру, яке розглядається як кропіткий процес присвоєння цінностей через надзвичайно складні духовні зусилля кожної людини.

І. Ісаєв [5, с. 77] відокремлює такі рівні існування педагогічних цінностей: суспільно-педагогічні, професійно-групові й індивідуально-особистісні. *Суспільно-педагогічні* цінності відображають соціальний рівень і сконцентровані в суспільній свідомості. Такі цінності подано у вигляді ідей, норм і правил, що регламентують виховну діяльність у межах суспільства. *Професійно-педагогічні* цінності охоплюють концепції, норми й ідеї, що лежать в основі професійно-педагогічної діяльності й регулюють її. Це цілісна система, що має відносну стабільність й повторюваність та є орієнтиром для певних професійних груп. *Індивідуально-особистісні* цінності є складним соціально-психологічним утворенням, що відбиває цільову й мотиваційну спрямованість. Сукупність ціннісних орієнтацій

подано системою когнітивних утворень у поєднанні з емоційно-вольовою складовою. Ця система виступає як внутрішній орієнтир особистості, асимілюючи суспільно-педагогічні та професійно-педагогічні цінності.

Аналіз педагогічних цінностей дозволяє відокремити дві площини їхнього існування: *вертикальну* (суспільно-педагогічні, професійно-педагогічні й індивідуально-особистісні) та *горизонтальну* (цінності-цілі, цінності-засоби, цінності-знання, цінності-відносини, цінності-якості). Горизонтальна площина педагогічних цінностей подана І. Ісаєвим і В. Сластьоніним такими групами:

-цінності, що розкривають значення й зміст цілей діяльності педагога (цінності-цілі): концепція особистості студента-професіонала в її різноманітних проявах у різних видах діяльності та концепція Я-професійне як джерело й результат професійного самовдосконалення;

-цінності, що розкривають значення способів і засобів здійснення професійно-педагогічної діяльності (цінності-засоби): концепції педагогічного спілкування, педагогічної техніки й технології, педагогічного моніторингу й інноватики тощо;

-цінності, що розкривають значення й зміст відносин як основного механізму функціонування цілісної педагогічної діяльності (цінність-відносини): концепція власної професійної позиції, що включає ставлення викладача до учнів, до себе, до своєї професійної діяльності, інших учасників педагогічного процесу;

-цінності, що розкривають значення й зміст психолого-педагогічних знань у процесі здійснення педагогічної діяльності (цінності-знання): теоретико-методологічні знання про формування особистості й діяльності, знання провідних ідей і закономірностей педагогічного процесу;

-цінності, що розкривають значення й зміст якостей особистості педагога (якості-цінності): різноманіття взаємопов'язаних індивідуальних, особистісних, комунікативних, статусно-позиційних, діяльнісно-професійних і зовнішньо поведінкових якостей особистості викладача як суб'єкта професійно-педагогічної діяльності, що виявляються у спеціальних здібностях. Таким чином, система педагогічних цінностей має синкретичний характер, тобто її функціонування залежить від переплетення всіх її складових. Запропонована система педагогічних цінностей утворює стрижень професійної культури педагога й визначає архітектоніку аксіологічної тканини освітнього простору.

Ми поділяємо думку Л. Мітіної, яка визначає "педагогічну спрямованість" (у широкому значенні) "...як систему ціннісних орієнтацій, яка задає ієрархічну структуру домінуючих мотивів особистості педагога, що спонукає вчителя до її утвердження в педагогічній діяльності й спілкуванні [11, с 67]". Ціннісні орієнтації, які розглядаються у психологічній площині, є



змістовним шаром спрямованості та становлять внутрішній механізм, що впливає на ставлення людини до навколишнього світу і його діяльності.

Професія вчителя є центральною фігурою суспільних перетворень, від його образу, соціальної позиції, ціннісно-цільових установок залежать результати професійної спроможності кожної людини. "Унікальність педагогічної професії полягає ще й у тому, що, створюючи умови для стимулювання активності своїх вихованців, продумуючи й аналізуючи комплекс різномірних завдань, педагог творчо актуалізується, використовуючи власні творчі ресурси" [4, с.500]. Ці ресурси й складають аксіологічну основу вчительської педагогічної дії. Ще А. Дістервег підкреслював, що уможливлення якісного виконання освітніх завдань, поставлених перед вчителем, залежить в основному від набору професійних цінностей. Всесвітньо-знаний педагог визначив спектр цінностей, без яких неможливо уявити особистість вчителя. "Вся діяльність вчителя має служити прикладом організованості, точності, сумлінності виконання своїх обов'язків [3, с. 317]. А. Дістервег підкреслював при цьому необхідність інтериоризації цієї системи цінностей, їх "привласнення", перетворення вчительською свідомістю в деякий внутрішній стандарт людської поведінки і відношень. Для виконання своїх обов'язків вчителю необхідно визнавати їх своїми, внутрішньо бути з ними згодним [3, с. 318].

Проблема професійно-педагогічних ціннісних пріоритетів переважно досліджується на рівні визначення та аналізу всього аспекту цінностей сучасного вчителя, шляхом порівняння з характеристиками з представників інших професій, спроб класифікації вищезгаданих орієнтацій педагога. Питання ціннісних пріоритетів педагога до цього часу розглядалися недостатньо, що, ймовірно, пов'язано зі складністю, міждисциплінарністю, поліфункціональністю, динамізмом самого явища ціннісної орієнтації.

Поділяючи точку зору С.С. Єрмакової, ми розуміємо професійно-педагогічні цінності як комплекс інтегративних утворень особистості, які виявляються у вибірковому ставленні до різних видів педагогічної діяльності залежно від рівня засвоєння нею досвіду, загальноприйнятих цінностей, професійних знань, умінь та навичок, що фіксуються в потребах, мотивах, установках, оцінках, ідеалах й інтересах особистості [16, с. 18].

Проблема дослідження професійно-педагогічних цінностей розглядається перш за все реальними потребами суспільства, гуманізацією педагогічної освіти, високими якостями виховання. У практиці вищої педагогічної освіти набута значна кількість досвіду, яка є основою побудови системи психолого-педагогічної підготовки вчителя початкових класів. Фундаментальні проблеми теорії професійної освіти та професійних пріоритетів висвітлені у працях багатьох вчених.

Цінності в структурі особистості майбутнього фахівця початкової школи системоутворювальне ядро в професійній діяльності та внутрішньому світі людини. Наявність професійних цінностей забезпечує відповідальне ставлення до майбутньої діяльності, спонукає до творчого пошуку, удосконалює в свідомості студента умовну модель майбутньої професійної діяльності, яка слугуватиме орієнтиром у професійному саморозвитку [6].

Поряд з вибором тієї чи іншої системи цінностей існує і проблема їх ієрархічності. Пріоритетними цінностями сучасної освіти є цінності національні, що виявляються в досягненнях національної культури, мистецтва, науки і техніки. Суттєве значення в прилученні майбутнього вчителя до національних цінностей учіння в процесі його професійно-педагогічної підготовки має класифікація національних освітніх цінностей. Національні цінності, на думку вчених, включають досягнення культури, зокрема й педагогічної, історично усталені традиції народу у сфері виховання й учіння, класичну спадщину видатних національних педагогів, їхні основоположні ідеї, теорії і концепції, дидактичні й методичні розробки, навчальні книги й методичні посібники, технологічні способи й прийоми навчання, інноваційний творчий педагогічний досвід, правові й законодавчі акти, програмові документи, що визначають прогресивні реформи, підтримують педагогічне покликання і талант, розвивають ціннісні підходи до потенціалу інноваційної діяльності вчителя, визначають професійно-ціннісні якості для їх виховання і розвитку в освітній системі тощо [13, с.6-7].

Національні цінності своєрідними похідними від загальнолюдських, національно-духовних та матеріальних цінностей будь-якого суспільства і його народу є. Такі цінності зумовлюють вибір тих педагогічних цінностей, що здатні скласти систему аксіологічних пріоритетів. Вони активно стимулюють розвиток теорії і практики освіти, професійно-педагогічної підготовки сучасного вчителя. Національні цінності лише тоді стають цінностями освіти, коли не допускають протиставлення однієї дитини іншій при належності до різних національностей, коли навчають кожен з них розуміти і підтримувати національні почуття, відчувати і бачити велич й історичне значення внеску кожного народу в культуру і духовний розвиток людства. Важливе значення в залученні майбутнього вчителя початкової школи до національних цінностей освіти в процесі його професійно-педагогічної підготовки має запропонована З.І. Равкіним і В.Г. Пряніковою класифікація національних цінностей освіти. Національні цінності, на думку вчених, охоплюють досягнення культури, традиції народу в галузі виховання і навчання, класичну спадщину видатних національних педагогів, їхні провідні ідеї, теорії і концепції, дидактичні та методичні розробки, навчальні книги і методичні розробки, технологічні способи і прийоми навчання, інноваційний творчий педагогічний досвід, педагогічне покликання і талант, творчий потенціал інноваційної діяльності вчителя та інше [13].

Дослідження пріоритетних національних цінностей, на думку З.І. Равкіна, сприяє глибшому підходу до виявлення якісної своєрідності, специфічно провідних аксіологічних орієнтирів освіти, характерних для тієї або іншої нації, і водночас виразнішому визначенню їх співвідношення з педагогічними цінностями світового, загальнолюдського значення [13, с.7]. На погляд науковця, вищезазначені цінності відіграють основоположну роль під час вибору тих педагогічних цінностей, які здатні сформувати систему аксіологічних пріоритетів, що активно стимулюють розвиток теорії та практики освіти, професійно-педагогічної підготовки сучасного вчителя початкової школи.

**Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок у даному напрямку.** Проаналізувавши роботи видатних вчених з проблеми цінностей та ціннісних пріоритетів можемо підвести підсумок вищевикладеного матеріалу:

- до складових ціннісної системи вчителів відносимо гуманістичні цінності, духовні цінності як ядро системи ціннісних орієнтацій, педагогічні ціннісні орієнтації, професійно-педагогічні цінності, національні цінності;

- специфіка ціннісних орієнтацій вчителя полягає в конкретній реалізації моральних принципів щодо завдань й умов педагогічної діяльності; в ставленні вчителя до учня з позиції виховання особистості.

Визначенню моральних принципів педагогічної діяльності майбутнього вчителя початкових школи буде присвячена наша подальша робота.

### *Література*

1. Анисимов С. Ф. Духовные ценности: производство и потребление / С. Ф. Анисимова. – М. : Мысль, 1988. – 178 с.
2. Бех І.Д. Виховання особистості : у 2 кн. / І.Д. Бех – К. : Либідь, 2003. – Кн. 1: Особистісно орієнтований підхід: теоретико-технологічні засади. – 280 с.; -344с.
3. Дистервег А. [избр. пед. соч.] / А. Дистервег. – М.: Изд-во АПН РСФСР, 1987.
4. Зязюн І. А. Філософія педагогічної дії / І.А.Зязюн. – Київ-Черкаси: В-во ЧНУ, 2008. – 605с.
5. Исаев И. Ф. Профессионально-педагогическая культура преподавателя : учебн. пособие / И. Ф. Исаев. - М.: Издательский центр "Академия", 2004. -208с.
6. Крамаренко А.М. Професійно-педагогічні цінності майбутніх учителів початкової школи у контексті Болонського процесу [Електронний ресурс]. - Режим доступу [http://www.bdpu.org/scientific\\_published/conf\\_2008/articles/Section\\_1/Kramarenko.doc/view](http://www.bdpu.org/scientific_published/conf_2008/articles/Section_1/Kramarenko.doc/view)
7. Крижко В.В. Соціально-психологічні та аксіологічні фактори громадянського становлення вчителя // Педагогіка і психологія формування творчої особистості: проблеми і пошуки : Зб. наук. праць / Ред. кол. Т.І.Сущенко (відп. ред.) та ін. – Київ-Запоріжжя, 2000. – Вип. 19. – С. 14-19.

8. Леонтьев Д. А. Методика изучения ценностных ориентаций / Д. А. Леонтьев. – М. : Смысл, 1993. – 17 с.
9. Лихачев Б. Т. Философия образования / Б. Т. Лихачев. - М. : Прометей, 1995.- 282с.
10. Литвиненко Н.С., Литвиненко І.М. Формування ідеального педагога як мета підготовки вчителя // Наукові записки психолого-педагогічного факультету: Зб. наук. праць Полтавського державного педагогічного інституту ім. В.Г. Короленка. – Полтава, 1998. – С. 131-133.
11. Митина Л. М. Психология труда и профессионального развития учителя: учебное пособие / Л. М. Митина. - М. : Издательский центр "Академия", 2004- 320с
12. Равкин З. И. Конструктивно-генетическое исследование ценностей образования - одно из направлений развития современной отечественной педагогической теории / З. И. Равкин // Образование: идеалы и ценности (историко-теоретический аспект). - М.: ИТОиП РАО, 1995. - С. 4-12.
13. Равкин З.И., Пряникова В.Г. Национальные ценности образования как ориентиры развития отечественной педагогической аксиологии (идеи и положения к разработке концепции исследования) // Национальные ценности образования: история и современность. Материалы XVII сессии Науч. совета по проблемам истории образования и пед. науки. - М., 1996. – С. 6-7.
14. Скрябіна Т.О. Формування ціннісних орієнтацій студентів вищих медичних навчальних закладів у процесі вивчення дисциплін соціально-гуманітарного циклу : дис. ... канд. пед. наук : 13. 00.04 /Скрябіна Тетяна Александрівна. – Луганськ, 2010. – 227 с.
15. У пошуках нової особистісно зорієнтованої педагогіки // Педагогіка толерантності. - 1998. - №2.
16. Єрмакова С.С. Формування професійно-педагогічних цінностей у майбутніх учителів початкових класів : автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. – О., 2003. – 20 с.
17. Popielski K. Noeticzny wymiar osobowosci / Popielski K. – Lublin, 1994.

### **О. Золотарьова**

*- асистент кафедри хімічної технології неорганічних речовин Української інженерно-педагогічної академії*

**УДК 378.034 (045)**

## **СУТНІСТЬ ТА ЗНАЧЕННЯ ЦІННІСНИХ ОРІЄНТАЦІЙ У СТУДЕНТІВ ТЕХНІЧНИХ ВНЗ**

*Стаття присвячена проблемам формування ціннісних орієнтацій у студентів ВНЗ. У педагогіці вищої школи програми виховання студентів не отримали належного дослідження і обґрунтування. У зв'язку з цим виникли проблеми організації виховної роботи у ВНЗ. Під час дослідження були розглянуті різні визначення, терміни, поняття ЦО, були зіставлені позиції різних авторів, що дають визначення і обґрунтування цьому.*

**Ключові слова:** *ціннісні орієнтації, особа студента, соціальні норми, моральність, естетичність, суб'єкт.*

**Е. Золотарева**

*- ассистент кафедры химической технологии неорганических веществ  
Украинской инженерно-педагогической академии*

### **СУЩНОСТЬ И ЗНАЧЕНИЕ ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ У СТУДЕНТОВ ТЕХНИЧЕСКИХ ВУЗОВ**

*Статья посвящена проблемам формирования ценностных ориентаций у студентов Вузов. В педагогике высшей школы программы воспитания студентов не получили должного исследования и обоснования. В связи с этим возникли проблемы организации воспитательной работы в ВУЗе. Во время исследования были рассмотрены различные определения, термины, понятия ЦО, были сопоставлены позиции различных авторов, дающих определения и обоснования этому.*

**Ключевые слова:** *ценностные ориентации, личность студента, социальные нормы, нравственность, эстетичность, субъект.*

**E. Zolotareva**

*- assistant of department of chemical technology of inorganics of the Ukrainian  
engineer-pedagogical academy*

### **ESSENCE AND VALUE OF THE VALUED ORIENTATIONS FOR STUDENTS OF TECHNICAL INSTITUTES OF HIGHER**

*The article is devoted the problems of forming of the valued orientations for the students of higher educational establishments. In pedagogics of higher school of the program of education of students did not get due research and ground. In this connection there were problems of organization of an educate work in higher educational establishment. During research different determinations, terms, concepts of the valued orientations, were considered, positions of different authors were confronted, givings determination and ground to it.*

**Keywords:** *valued orientations, personality of student, social norms, morality, aesthetically beautifulness, subject.*

**Постановка проблеми в загальному вигляді та її зв'язок з важливими науковими і практичними завданнями.** Зміни, що сталися в нашій країні за останні десятиліття, істотно відбилися на соціальному, економічному і моральному стані студентів. За рівнем злочинності, корупції, аморальної поведінки людей Україна вийшла на лідируючі місця у світі. Велику тривогу викликають значні зміни соціальних цінностей і моральних орієнтирів у сучасної молоді. Зміни в ціннісно-нормативній системі суспільства супроводжуються зниженням впливу соціальних норм поведінки на індивіда. У молодіжному середовищі на перше місце в системі цінностей виходять проблеми матеріального і індивідуалістичного характеру, тоді як громадські і духовні інтереси йдуть на задній план. Відбувається посилення споживчих інтересів серед молоді, збільшення кількості людей з егоїстичними установками, що призводить до протиріч з соціально-економічним прогресом суспільства. У світлі економічних і

політичних перетворень, що відбуваються, в нашій країні сучасним суспільством затребувані такі особи, які здатні гармонійно поєднувати особисті і громадські цінності, орієнтуватися не лише на споживання, але і на творення, не забуваючи при цьому особистих інтересів.

Виникло протиріччя між необхідністю готувати підростаюче покоління до повноцінних стосунків в соціальному і природному середовищі і існуючою постановкою виховання, що не забезпечує рішення цієї задачі. Це протиріччя породжує безліч проблем вищої школи, пов'язаних з формуванням системи цінностей.

Для вирішення цих проблем необхідно розробити програми формування ціннісних орієнтацій майбутніх молодих фахівців в умовах вищої школи.

Нині недостатньо тільки передавати молоді накопичений досвід, знання і цінності. Необхідно виховувати у неї соціальну самостійність, ініціативу, творчий професіоналізм і високу соціальну відповідальність. Нова соціально-економічна ситуація в нашій країні вимагає від людини повної самостійності, уміння приймати відповідальні рішення, бути особою і відповідати за якість своєї діяльності.

У педагогіці сучасної вищої школи програми виховання студентів не отримали належного дослідження і обґрунтування.

**Аналіз основних досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми і на які спирається автор, виділення невирішених раніше частин загальної проблеми, котрим присвячується означена стаття:** Проведений науковий пошук (Л.С. Выготский, В.Е. Гурин, Д. Дьюи, В.В. Зеньковский, Я.А. Коменский, А.И. Кочетов, П.Ф. Лесгафт, Д. Локк, А.С. Макаренко, Э.Г. Малиночка, Ж.Ж. Руссо, Г. Спенсер, Л.Н. Толстой, СТ. Шацкий) засвідчив, проблеми по формуванню ціннісних орієнтацій присвячено досить значна кількість наукових праць вітчизняних та зарубіжних учених.

**Формування цілей статті (постановка завдання):** У зв'язку з цим виникла проблема організації виховної роботи у ВНЗ таким чином, щоб фахівці, що випускаються, були успішні, могли визначити направленість професійної діяльності, надати їй цінність, дозволити зайняти певну позицію в сучасному соціумі.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Проблеми формування ціннісних орієнтацій у молоді виникали протягом ряду останніх століть. І тому увага багатьох педагогів приваблювало формування особи, що знаходиться в гармонії з собою і з суспільством, особи, з одного боку здатної до самореалізації, а з іншого боку, відповідною нормам громадянського суспільства. Вплив виховання на соціальний статус і спосіб життя індивіда має різні аспекти і додатки.

Кожне суспільство має унікальну ціннісно-орієнтаційну структуру, в якій відбивається у тому числі і самобутність культури. Оскільки набір цінностей, які засвоює індивід, в процесі соціалізації йому диктує саме суспільство. Дослідження системи ціннісних орієнтацій особі представляється особливо актуальною проблемою в ситуації серйозних соціальних змін, коли багато цінностей виявляються зруйнованими, зникають соціальні структури норм [1].

Система ціннісних орієнтацій, будучи психологічною характеристикою зрілої особистості, виражає змістовне відношення людини до соціальної дійсності і в цій якості визначає мотивацію його поведінки, чинить істотний вплив на усі сторони його діяльності. Як елемент структури особи ціннісні орієнтації характеризують внутрішню готовність до здійснення певної діяльності по задоволенню потреб і інтересів, вказують на спрямованість її поведінки.

У науковій літературі існує безліч різних визначень, понять, термінів, що лежать в площині цієї проблеми. Ми спробуємо розглянути і зіставити позиції різних авторів, що дають визначення і обґрунтування цих визначень тим основним поняттям і термінам, які будуть використані надалі в нашій роботі.

Цінності - це уявлення людини про значущість для нього різних явищ, предметів, про головні цілі життя, праці, а також про засоби досягнення цих цілей. Це набір стандартів і критеріїв, які людина наслідуює в житті (Л.А. Попов) [2]. Однією з форм цінностей представляються ідеали як вища мета, як абсолютне поєднання позитивних якостей і властивостей явищ, предметів, особи.

Інші автори зв'язують цінності з суб'єктно-об'єктними відношеннями, де об'єкт (матеріальний або духовний) вступає у відносини і є значущим для суб'єкта (людини або соціуму). М. С. Каган вважає, що "цінність об'єкту - це є його відношення до суб'єкта, його роль в людській життєдіяльності" [3].

Цінність виникає з практичного відношення людей до дійсності. Це відношення між об'єктом і людськими потребами, що несуть відбиток історичної епохи.

Л.А. Попов [2] виділяє наступні види цінностей :

- 1) теоретичні (існування меж добро - зло);
- 2) економічні (прибутково - неприбутково);
- 3) естетичні (хаос - гармонія);
- 4) соціальні (любов - ненависть);
- 5) політичні (влада - її відсутність);
- 6) релігійні (наслідування заповідей);

7) відношення до роботи: а) задоволеність роботою, б) захопленість роботою, в) прихильність організації.

Розглянувши ряд визначень ціннісних орієнтації, основоположним визначенням нами було прийнято визначення ціннісних орієнтації "Сучасного словника по педагогіці" В.С. Рапацевича: Ціннісні орієнтації - "віддзеркалення у свідомості людини цінностей, що визнаються їм як стратегічні життєві цілі і світоглядних орієнтири" [4].

Ціннісні орієнтації - це відносно стійке і соціально обумовлене виборче відношення особи до сукупності матеріальних і духовних благ, цінностей, ідеалів, зухвале прагнення до їх досягнення і те, що служить йому орієнтиром в поведінці і діях. Ціннісні орієнтації людини формуються соціальним середовищем, оточенням [2].

Проте нам здається цікавим і корисним і інше визначення: "Ціннісні орієнтації – інтегральне (інформативно-емоційно-вольова) властивість і стан готовності особи до того, щоб свідомо визначити і оцінити своє місце розташування в часі і просторі природного і соціального середовища, обрати стиль поведінки і напрям діяльності, ґрунтуючись на особистому досвіді і відповідно до конкретних умов постійно змінливою ситуації" [193]. У цьому визначенні Д.І. Фельдштейна відзначається найважливіша роль ціннісних орієнтацій людини як один з регулювальників його поведінки і діяльності.

Ціннісні орієнтації або установки є засвоєними і прийнятими людиною соціальні норми і культурні цінності, що виступають цілей життя і основних засобів досягнення цих цілей. Вони відіграють важливу роль в регулюванні соціальної поведінки людини і являються, у свою чергу, продуктом соціалізації.

Студентський вік є завершуючим періодом інтенсивного формування системи ЦО, що надає вплив на становлення характеру і особи в цілому. Це пов'язано із зміцненням на цьому віковому етапі необхідних для повного формування ЦО передумов: оволодінням самостійним логічним мисленням, накопиченням достатнього морального і первинного професійного досвіду, заняттям певного соціального положення. Процес формування системи ЦО стимулюється значним розширенням спілкування, збільшенням потоків інформації, зіткненням з різноманітними форм поведінки, поглядів, ідеалів. Поява і зміцнення переконань в студентському віці свідчить про значний якісний перелом в характері становлення системи моральних і соціальних цінностей.

Особа студента - це особа молодої людини, підготовленої до висококваліфікованого виконання функцій фахівця в тій або іншій області трудової діяльності. В ході навчання у студента формуються необхідні для цієї якості, знання, уміння і навички. Студент входить до особливої соціальної групи, яка поповнює ряди інтелігенції. Головні напрями в житті студента - вчитися, розвивати свій інтелект, рости духовно, морально,



фізично, естетично, опанувати професію. Особу студента як людину певного віку може характеризуватися з трьох сторін:

1) соціальної, яка проявляється в особі студента завдяки включеності його в студентську групу, виконанню ним функцій учня у ВНЗ;

2) з психологічної, яка є єдністю психічних процесів, станів, утворень і властивостей особи;

3) з біологічної, яка включає тип вегетативної нервової діяльності, будову органів чуття, інстинкти, фізичну силу, статуру та ін.

Ознаками соціально-психологічної зрілості студента є: громадянська позиція, професіоналізм, діловитість, рівень мислення, естетична письменність, етична культура, активність, самовдосконалення та ін. [3].

Рішення загальнонародних завдань України, виведення її з кризи і відродження багато в чому залежить від процесу соціалізації студентської молоді, суть якої полягає в індивідуальній і громадській зумовленості розвитку особистості, формування її свідомості і поведінки в різних системах суспільства.

**Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок у даному напрямку.** З усього вище сказаного можна зробити висновок, що ціннісні орієнтації - найважливіша складова структури особи, що виділяє мотиваційний, когнітивний, емоційний і оцінний компоненти. Вони є найбільш гнучкими, припускаючи вільний вибір, зв'язок між особою і суспільством, його інститутами, культурою, цінностями з урахуванням індивідуальних інтересів і потреб людини.

Важлива роль ціннісних орієнтації полягає в тому, що вони повідомляють спрямованість професійної діяльності, надають їй цінності, що містять сенс, дозволяють зайняти певну позицію, регулюють поведінку, формують способи самоактуалізації.

Ціннісні орієнтації особи, її життєві перспективи, плани, є проекцією духовного життя суспільства, формуються під впливом громадських дій, обумовлені системою виховання і навчання .

### *Література*

1. Леонтьев Д.А. Методика изучения ценностных ориентации. М., -1992., 17 с.
2. Экономика и социология труда // Электронный учебник Института Информатики РЭА им. Плеханова / под рук. Попова Л. А.
3. Шадриков В.Д. Психология деятельности и способности человека: Уч. пособие. - М.: Логос, 1998. - 320 с.
4. Рапацевич Е.С. Современный словарь по педагогике. - Минск, "Современное слово", 2001. - 928 с.
5. Психология формирования и развития личности. / Под ред. Анциферовой Л.И., - М.: Наука, 1981.

*О. Павлова**- Донецький університет інформатики та штучного інтелекту*

УДК 316.74: 37

**ОСОБИСТІСНО-ОРІЄНТОВАНІ ІННОВАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ В УМОВАХ ВИЩОЇ ШКОЛИ**

*У статті розкриваються особливості використання особистісно-орієнтованих інноваційних технологій у практиці навчання майбутніх соціальних працівників у вищій школі. У контексті даних технологій виділені наступні її види: гуманістично-особистісна, технологія співпраці, технологія підтримки. Вони розглядаються як синтез гуманістичної філософії, психології та педагогіки, у центрі уваги яких ставиться особистість.*

*Впровадження різних підходів (полісуб'єктного, пошукового, гуманістично-особистісного, синергетичного) у контексті використання особистісно-орієнтованих інноваційних технологій сприяє активізації інноваційної діяльності студентів. У цьому процесі науково-педагогічний працівник виступає як інноваційна особистість. Він має нести повну соціальну, особистісну відповідальність та орієнтуватися на діалогічність, підтримку молоді та на співпрацю з ними у навчально-виховному процесі.*

**Ключові слова:** *особистісно-орієнтовані технології, технологія співпраці, технологія підтримки, гуманістично-особистісна технологія, синергія.*

*О. Павлова**Донецький університет інформатики и искусственного интеллекта***ЛИЧНОСТНО ОРИЕНТИРОВАННЫЕ ИННОВАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В УСЛОВИЯХ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ**

*В статье раскрываются особенности использования личностно-ориентированных инновационных технологий в практике обучения будущих социальных работников в высшей школе. В контексте данных технологий выделены следующие их виды: гуманно-личностная, технология сотрудничества, технология поддержки. В центре внимания данных технологий находится личность.*

*Внедрение разных подходов (полисубъектного, поискового, гуманно-личностного, синергетического) в контексте использования личностно-ориентированных инновационных технологий способствует активизации инновационной деятельности студентов. В этом процессе научно-педагогический работник должен нести полную социальную, личностную ответственность и ориентироваться на диалогичность, поддержку молодежи и на сотрудничество с ними в учебно-воспитательном процессе.*

**Ключевые слова:** *личностно-ориентированные технологии, технология сотрудничества, технология поддержки, гуманистически личностная технология, синергия.*

**О. Pavlova**

*- Donetsk university of informatics and artificial intelligence*

### **INNOVATIVE TECHNOLOGIES ARE PERSONALITY ORIENTED IN THE CONDITIONS OF HIGHER SCHOOL**

*The article reveals peculiarities of implementing person-oriented innovation technologies into practice of teaching future social workers in the higher educational establishment. The following types of technologies can be distinguished in the context of the problem: human-personal technology, cooperation technology, support technology. Personality is in the center of the mentioned above technologies.*

*Implementing various approaches (poly-subjective, searching, human – personal, synergetic) in the context of using person-oriented innovation technologies promote innovation activities of students. In this process a scientific pedagogical worker is supposed to bear full social and personal responsibility and to be orientated to dialogue, support on the part of the youth and to cooperation with them in the process of education and bringing up.*

**Keywords:** *personality-oriented technologies, technology of collaboration, technology of support, humanism personality technology, synergy.*

**Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок з важливими та науковими чи практичними завданнями.** Сучасне реформування системи вищої освіти в Україні потребує вдосконалення навчально-виховного процесу в ВНЗ на засадах використання у практиці навчання студентської молоді інноваційних технологій, зокрема особистісно-орієнтованих. У цьому процесі важливу роль відіграють інноваційні властивості (інноваційна, корпоративна свідомість, інноваційна поведінка, толерантність) професорсько-викладацького складу ВНЗ, від яких залежить рівень професійної підготовки студентів.

**Аналіз основних досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми і на які спирається автор, виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми, котрим присвячується означена стаття.** Досліджень та публікацій з проблеми використання особистісно-орієнтованих інноваційних технологій у практику навчання молоді у вищій школі не дуже багато. Це вказує на значення наукових досліджень психологів, педагогів, філософів щодо розв'язання даної проблеми. Деяка кількість досліджень, серед яких можна виділити роботи Носкова В, Кальянова А., Мірошніченко О. [1], Ширяєвої В. [2], Штейнберга В. [3], Мітчелла У. [4], Роджерса Е., Шумейкера Ф. [5] та інших присвячені розкриттю ролі розповсюдження та реалізації інноваційних технологій в умовах навчання студентської молоді у вищій

школі. Однак проблеми, які сьогодні існують у ВНЗ, потребують належного психолого-педагогічного забезпечення для реалізації особистісно-орієнтованих інноваційних технологій.

**Формулювання цілей статті (Постановка завдання).** Метою статті є розробка підходів щодо використання особистісно-орієнтованих інноваційних технологій у практиці навчання студентської молоді в умовах вищої школи.

**Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів.** Дослідження було спрямовано на виявлення особливостей використання особистісно-орієнтованих інноваційних технологій в навчанні майбутніх соціальних працівників під впливом цілеспрямованої діяльності науково-педагогічних працівників сучасного ВНЗ. Робота проведена на базі Донецького державного університету інформатики і штучного інтелекту, діяльність якого спрямована на створення найсприятливіших умов для інноваційного навчання молоді як соціально-адаптивних та соціально-продуктивних особистостей.

Одним з етапів дослідження було виявлення суттєвих характеристик особистісно-орієнтованих інноваційних технологій в умовах ВНЗ. Аналіз та систематизація літературних даних з особистісно-орієнтованих інноваційних технологій соціальної роботи дозволив виділити наступні їх види; гуманістично-особистісна технологія; технологія підтримки; технологія співпраці.

Термін «особистісно-орієнтовані» або «індивідуально-орієнтовані» технології започатковано нами в дослідженні із педагогіки. В педагогічній науці вони визначаються як втілення гуманістичної філософії, психології та педагогіки. У центрі даних технологій знаходиться особистість, яка відкрита для сприйняття нового досвіду, здатна до усвідомлюваного та відповідального вибору у різних життєвих ситуаціях.

Особистісно-орієнтовані інноваційні технології розглядалися в цьому дослідженні як технології, що характеризуються антропоцентричністю; гуманістичною суттю; психотерапевтичною спрямованістю.

Джерело розвитку даних технологій має місце в положеннях діалогової концепції культури М.Бахтіна – В. Біблера, де обґрунтовано ідею всезагальності діалогу як основи людської свідомості. Як стверджує М. Бахтін, діалог, який характерний для людської свідомості, виступає адекватною формою буття та спілкування культур [6]. Це положення ученого вказує на те, що діалог сприяє розвитку спілкування між людьми з різними культурами. У контексті навчання студентської молоді діалог впливає на вирішення їх соціальних та життєвих проблем у країнах з різною культурою.

На думку В. Біблера, статус суб'єкта як іншого «Я» у діалозі сприяє розвитку, перетворенню його неповторної індивідуальності [7]. Висновки ученого вказують на те, що шлях до діалогічного засвоєння соціальних

проблем в суспільстві має прокласти метапозиція особистості. Вона є інтегральною позицією, яка служить загальною характеристикою місця особистості у статутно-рольовій внутрішньогруповій структурі.

До основних установок особистісно-орієнтованих інноваційних технологій роботи з молоддю у вищій школі нами віднесені спілкування, взаєморозуміння між студентом та викладачем, професійна підтримка молоді та їхня співпраця.

Як свідчить наше дослідження, при використанні технології підтримки, що виражає суть гуманістичної позиції особистості науково-педагогічного працівника до студента, актуальним є впровадження полісуб'єктного (діалогічного) підходу. Цей підхід пов'язано з багатоаспектним спілкуванням у межах інноваційного навчального середовища як соціокультурного простору, де здійснюється діалогічна взаємодія суб'єктів (науково-педагогічного працівника з молоддю), що має діяльнісно-творчий характер. Реалізація полісуб'єктного підходу до використання технології підтримки потребує від науково-педагогічного працівника проявлення довіри до молоді, яка шукає для себе шляхи допомоги для подолання труднощів у навчальній діяльності та у житті. У контексті даного підходу використання технології підтримки у ВНЗ вимагає від науково-педагогічного працівника проявлення вміння не тільки розуміти соціальні та життєві проблеми молоді, але і вміння вступати з ними у змістовний діалог. Це вміння характеризує розвинутий інтелект, креативність і комунікативні здібності особистості сучасної молоді.

У процесі дослідження було встановлено, що під час використання гуманістично-особистісної технології роботи з молоддю науково-педагогічний працівник має орієнтуватися на гуманістично-особистісний підхід. Метою такого підходу є пробудження до життя внутрішніх сил та можливостей особистості кожного студента для самостійного вирішення ним своїх життєвих проблем та проблем у навчанні.

Впровадження гуманістично-особистісного підходу у процесі використання гуманістично-особистісної технології, як свідчить наше дослідження, вимагає від науково-педагогічного працівника умінь створювати інноваційне діалогічне середовище для молоді при вирішенні ними своїх соціальних і життєвих проблем, а також реалізації інноваційного потенціалу у спільній навчальній діяльності зі студентами.

При використанні технології співпраці, особливе значення має впровадження пошукового підходу. Він має розгортатися у ході реалізації пошукових дій науково-педагогічного працівника, спрямованих на розв'язання соціальних та життєвих проблем молоді. Важливу роль у цьому процесі відіграє використання науково-педагогічним працівником таких форм пошукової науково-дослідницької діяльності, як систематичне дослідження соціальних проблем студентської молоді, моделювання форм

пошукової роботи з молоддю, реалізація дискусійних форм пошукової діяльності з метою вирішення соціальних та життєвих проблем молоді.

Критеріями ефективності застосування пошукового підходу в технології співпраці, є наступні характеристики науково-педагогічного працівника: особистісно-усвідомлювальне ставлення до процесу реалізації даної технології, потреба у пошуковій інноваційній діяльності, вміння творчо застосовувати сучасні пошукові методи та форми роботи з молоддю.

Серед вищезазначених підходів до використання особистісно-орієнтованих інноваційних технологій в навчанні студентської молоді особливе значення має синергетичний підхід. У сучасних умовах він виступає методологічною концепцією в галузі соціальної роботи. Синергетична концепція була розроблена Фуллером. Під синергією автор розуміє «загальний досвід якісних та кількісних зв'язків, які можуть бути досягнуті у даній системі» [8, с.49].

Синергетичний підхід спрямований на відхід від застосування таких підсистем як «особистість-середовище», «середовище-особистість» та базується на підсистемі «Я» та інші». Даний підхід суттєво активізує роль при використанні особистісно-орієнтованих інноваційних технологій діалогічних методів та прийомів, що спрямовані на реалізацію діалогічних взаємовідносин між науково-педагогічним працівником та «Я»-іншими (молоддю, колегами по роботі).

Впровадження вищезазначених підходів при використанні особистісно-орієнтованих інноваційних технологій роботи з молоддю у вищій школі, сприяє активізації інноваційної діяльності студентів. На нашу думку, реалізація особистісно-орієнтованих інноваційних технологій в перспективі дасть можливість змінити всю систему підготовки майбутніх фахівців для соціальної сфери у вищій школі. У цьому процесі науково-педагогічний працівник виступає як інноваційна особистість. Він має нести повну соціальну та особистісну відповідальність, орієнтуватися на такі загальнолюдські цінності, як повага до особистості студента та визнання його самоцінності; прийняття молоді такою, якою вона є, емпатія, емоційна відвертість та контрольоване приєднання, тобто уміння досягти емоційного зв'язку з молоддю, але при цьому контролювати себе.

Дані детермінанти особистості науково-педагогічного працівника при використанні особистісно-орієнтованих інноваційних технологій відображають гуманістичну спрямованість його професійної діяльності, яка звернена до молоді на засадах гуманістичних норм та ідеалів.

**Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок у даному напрямку.** Отримані наукові результати свідчать про те, що використання особистісно-орієнтованих інноваційних технологій при підготовці майбутніх фахівців у вищій школі вимагає від науково-

педагогічного працівника дій щодо взаємодії на засадах діалогічності, підтримки молоді та співпраці учасників навчально-виховного процесу.

### *Література*

1. Носков В.И., Кальянов А.В., Мірошніченко О.В. Психологические барьеры при применении инновационных технологий в условиях вуза (Совершенствование реализации инновационных технологий) / Носков В.И., Кальянов А.В., Мірошніченко О.В.//Практична психологія та соціальна робота. – 2009. – № 11. – С.36-41.
2. Ширяева В.А. Теория сильного мышления. – Учебный курс по ТРИЗ для старшеклассников / Ширяева В.А. // Школьные технологии. – 2001. - № 3. – С. 66-84.
3. Штейнберг В.Э. Практика конструкторско-технологической деятельности / Штейнберг В.Э. // Школьные технологии. – 2000. - №6. – С. 16-27.
4. Роджерс Э., Агарвала-Роджерс Р. Коммуникация в организациях
5. [ Пер. с англ.] / Роджерс Э., Агарвала-Роджерс Р. – М.: Экономика, 1980. – 176 с.
6. Rogers E. M., Shoemaker E. E. Communication of innovation /
7. Rogers E. M. – N. Y. – Free- Press, 1971. – P. 211- 219.
8. Философия М.М. Бахтина и этика современного мира. Сб. науч. ст. - Саранск.: Изд-во Мордовск. Ун-та, 1992. – 112с.
9. Библер В.С. На гранях логики культуры: Книга избранных очерков / Библер В.С. – М.: Русское феноменологическое общество, 1997. – 440с.
10. Павлова О.В. Інноваційні технології соціальної роботи у вищій школі: Навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів / Павлова О.В. – Донецьк: Видавництво «Норд-Прес», 2010. – 197 с.

### *Л. Погорєлова*

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

### *І. Якименко*

*студентка електротехнологічного факультету Української інженерно-педагогічної академії*

**УДК 378.14 +004.023**

## **МЕТОДИКА ВИКОРИСТАННЯ ЕЛЕКТРОННОГО НАВЧАЛЬНОГО КУРСУ «ТЕХНОЛОГІЇ ВИРОБНИЦТВА ПРОДУКЦІЇ РЕСТОРАННОГО ГОСПОДАРСТВА»**

*У статті розглянуто актуальні проблеми та сучасні вимоги до вивчення студентами технології виробництва продукції ресторанного господарства. Ураховано інтенсифікацію, комп'ютеризацію та оптимізацію навчального процесу у вищій школі. Проаналізовано функції таких комп'ютерних засобів навчання, як графічні редактори та електронні підручники. Наведено та систематизовано приклади*

відповідних завдань. Доведено, що підвищити рівень знань, вмінь та навичок майбутніх інженерів-педагогів можна завдяки розробленій методиці з застосуванням електронного навчального курсу.

**Ключові слова:** графічний редактор, електронний навчальний курс, комп'ютерні технології, (ТВПРГ) технологія виробництва продукції ресторанного господарства.

**Л. Погорелова**

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

**И. Якименко**

- студентка электротехнологического факультета Украинской инженерно-педагогической академии

### МЕТОДИКА ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ЭЛЕКТРОННОГО УЧЕБНОГО КУРСА „ТЕХНОЛОГИИ ПРОИЗВОДСТВА ПРОДУКЦИИ РЕСТОРАННОГО ХОЗЯЙСТВА”

В статье рассматриваются актуальные проблемы и современные условия к изучению студентами технологии производства продукции ресторанного хозяйства. Учтена интенсификация, компьютеризация и оптимизация учебного процесса в высшей школе. Проанализированы функции таких компьютерных способов обучения, как графические редакторы та электронные учебники.

**Ключевые слова:** графический редактор, электронный учебный курс, компьютерные технологии, технология производства продукции ресторанного хозяйства.

**L. Pogorelova**

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

**I. Yakimenko**

- student of electro-technological faculty of Ukrainian Engineer-Pedagogical Academy

### «THE METHODICS OF THE USING OF ELECTRONIC EDUCATIONAL COURSE «TECHNOLOGY OF PRODUCTION OF OUTPUT IN PUBLIC CATERING»

In article actual problems and modern conditions are studied by students of the technology of production of output in public catering taking into account an intensification, a computerization and optimization of educational process at the higher school are considered; it is analyzed functions of such computer ways of training, as graphic editors that electronic textbooks.

**Key words:** the graphic editor, an electronic training course, computer technologies, the technology of production of output in public catering.

**Постановка проблеми.** Вирішення нових завдань, поставлених перед системою освіти України, кардинальними змінами в суспільно-



політичному житті суспільства, вимагає вироблення адекватної організаційної структури системи освіти, яка б забезпечувала виховання особистості, здатної до творчої праці, самонавчання і професійного розвитку, мобільної в освоєнні та впровадженні новітніх наукомістких технологій. Одним з вирішальних чинників модернізації системи освіти є створення нового покоління засобів навчання, які поєднують досягнення сучасної педагогічної науки з потужними дидактичними можливостями інформаційних технологій.

Реформа сучасної освіти може відбутися лише за умови створення таких комп'ютерних пакетів (електронних підручників, посібників, тренажерів тощо), наявність яких забезпечить то саме комп'ютерне середовище в спеціалізованій аудиторії на практичних заняттях, у комп'ютерному класі навчального закладу, а також удома на персональному комп'ютері.

За роки інформатизації освіти накопичено досить багатий практичний досвід розробки комп'ютерних дидактичних засобів, зокрема електронних підручників. Аналіз існуючих підходів до створення комп'ютерного підручника свідчить про відсутність єдиної педагогічної концепції його проектування. Відчувається потреба у проведенні ґрунтовних теоретичних досліджень, результати яких становили б дидактичні основи створення якісних підручників.

Особливу роль процеси інформатизації відіграють на різних рівнях професійно-технічної освіти, де вміння працювати з інформацією та володіння новітніми інформаційними технологіями стають визначальними при оцінці якості підготовки фахівця у тій чи іншій галузі народного господарства. З огляду на це, проблема використання електронних навчальних курсів при вивченні дисциплін харчового профілю як засобу інформатизації освітньої галузі є дійсно актуальною [2].

**Аналіз досліджень і публікацій з теми.** Вивченням проблем розробки та використання електронних навчальних курсів в освітньому процесі займається велика кількість сучасних дослідників. Предметом наукового аналізу стають педагогічні підходи до комп'ютеризації навчального процесу (Б.С.Гершунський, Є.І.Машбиць, І.П.Підласий), концептуальні педагогічні положення про дистанційне навчання (В.І.Андрєєв, Е.С.Полат, А.В.Хуторський), психолого-педагогічні проблеми використання комп'ютерів у навчально-виховному процесі (Ю.І.Машбиць, В.І.Шандригось), інноваційні засоби, методи і форми організації професійної підготовки майбутніх фахівців у вищій школі (А.О.Вербицький, М.І.Приходько та ін). Однак, проаналізувавши роботи цих дослідників, ми прийшли до висновку, що не достатньо уваги приділено саме технології організації і проведення навчання дисциплінам харчового профілю з використанням електронних навчальних курсів.

**Формування цілей статті (постановка завдання):** Мета даної статті полягає у розробці методики використання електронного навчального курсу ТВПРГ у контексті проблеми науково-педагогічного дослідження формування евристичної компетентності майбутніх інженерів-педагогів харчового профілю.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Використання електронних навчальних курсів допомагає вирішувати цілий ряд навчально-виховних завдань: підвищення ефективності та якості навчального процесу; інтенсифікація та оптимізація навчання; індивідуалізація навчального процесу за змістом, об'ємом і темпами засвоєння навчального матеріалу; мотивація та активізація пізнавальної діяльності; поглиблення міжпредметних зв'язків; реалізація принципу розвивального навчання; автоматизація процесів контролю та корекції результатів навчальної діяльності; підвищення об'єктивності оцінки знань студентів; розвиток мислення; естетичне виховання; розвиток комунікативних здібностей; формування інформаційної культури студентів [3].

Застосування електронних навчальних курсів при підготовці студентів з дисциплін харчового профілю в системі вищої професійної освіти сприяє формуванню наступних умінь: автоматизування пошуку, збору, зберігання, аналізу, обробку і передачу відповідної інформації; автоматизування обробки та розрахунків результатів дослідження, проектування і конструювання; організування інтерактивного діалогу і оперативної взаємодії між учасниками виробничого процесу; імітування і моделювання роботи складних об'єктів, протікання різних явищ і процесів в реальному, прискореному або уповільненому масштабах часу.

При цьому забезпечується доступний виклад навчального матеріалу підвищеної складності, обумовленої складністю змісту освітніх областей вищої освіти, абстрагуванням, ідеалізацією об'єктів і явищ, що вивчаються, різноманіттям реальних систем і режимів їх існування і функціонування. Також забезпечується відображення великого об'єму теоретичних понять, що використовуються в дисциплінах харчового профілю вищої професійної освіти, високого ступеня їх логічного взаємозв'язку і високого рівня ієрархічності системи цих понять [1].

Під час розробки електронного навчального курсу з *ТВПРГ* було визначено основні тематичні розділи та зміст кожного розділу окремо. Таким чином, до основних структурних елементів курсу відносяться: титульний екран; зміст; передмова; теми лекційних занять; повний виклад навчального матеріалу (текст, ілюстрації, відеодемонстрації, аудіопояснення); цифровий диктант; евристичні питання; евристичні приписи; евристичні завдання; тестові завдання; лабораторні роботи; перелік посилань; інформація про авторів; пошукова система; система управління роботою з електронним навчальним курсом (гіперпосилання).

Перед проведенням кожної лекції викладачу спочатку потрібно з'ясувати наскільки студенти готові до сприйняття нового матеріалу. Для цього викладачем проводиться опитування: задаються евристичні питання з теми, для проведення попереднього контролю знань.

До кожної підтеми надано евристичні приписи, які не тільки вказують логічний шлях, як треба робити, але й дають часткові вказівки, пояснення того, як найбільш доцільніше зробити. В евристичному приписі є застереження від можливих помилок при розв'язуванні даного класу завдань.

Кожна тема, розглянута у навчальному посібнику допоможе викладачам управляти евристичною діяльністю студентів під час лекційних, лабораторних та практичних занять. Евристичні завдання, для розв'язування яких застосовуються евристичні рекомендації та приписи, нададуть можливість студентам пригадати вивчений раніше матеріал й застосувати його для обґрунтування кулінарних процесів і закономірностей, що вивчаються в загальноінженерних та інших дисциплінах харчового профілю.

По завершенню певного циклу лекцій студенту пропонується пройти тестування на оцінку, що дозволяє швидко та об'єктивно перевірити якість засвоєння програмного матеріалу. Після переходу за гіперпосиланням "Пройти тест" відкривається сторінка системи тестового контролю.

По завершенню тематичного тестування, що дозволяє виявити рівень теоретичної підготовки студента, за позитивних результатів можна переходити до виконання лабораторної роботи, яка дозволяє закріпити отримані теоретичні знання на практиці. Посібник містить 13 лабораторних робіт за темами курсу, виконання яких сприятиме формуванню прийомів евристичної діяльності.

Типова сторінка лабораторної роботи містить тему заняття; освітні, розвивальні та виховні цілі; інструменти, інвентар, посуд; зміст роботи; евристичні питання для проведення попереднього контролю знань, умінь і навичок студентів; евристичні завдання, які будуть розв'язуватись на занятті студентами разом з викладачем і самостійно, для перевірки та оцінювання знань, умінь, навичок набутих студентами на лабораторному занятті; вказівки до проведення роботи.

Наприклад, структура лабораторного заняття при вивченні *технології виробництва продукції ресторанного господарства* може мати наступний вид. За допомогою медіапроектора викладач повідомляє тему і мету, розкриває порядок проведення лабораторного заняття, повідомляючи основні уміння і навички, які повинні засвоїти студенти.

Лабораторний блок електронного навчального курсу допомагає викладачу автоматизувати підготовку студентів до роботи, допуск до проведення дослідницької роботи, безпосереднє виконання дослідницької

роботи, обробку даних, оформлення результатів лабораторної роботи, захист роботи. Електронний навчальний курс дозволяє варіювати темп самостійної роботи студента, містить моделюючі компоненти для створення віртуальних комплексів обладнання для вивчення різноманітних явищ або процесів у прискореному або уповільненому масштабі часу.

Таким чином, за результатами проведеного дослідження, на нашу думку, можна стверджувати, що запропонована структура електронного навчального курсу з *ТВПРГ* є раціональною, тому як: розширює можливості традиційного навчання; робить навчальний процес більш різноманітним; дозволяє збільшити інтерес до *ТВПРГ* та покращити якість знань студентів; підвищити ефективність самостійної роботи студентів; підвищити рівень мотивації до навчання; візуалізувати процес навчання *ТВПРГ*; підвищити ефективність управління навчальним процесом; удосконалити методику викладання *ТВПРГ*; стимулювати розвиток інтелектуального потенціалу студентів; підвищити об'єктивність оцінки знань студентів; автоматизувати процес контролю та оцінювання здобутків студентів.

**Висновки.** Серед напрямів подальших досліджень у даній галузі можна виділити розробку та підключення модулю відеолекцій з виконання евристичних професійно-орієнтованих завдань; розробку евристико-дидактичних конструкцій для закріплення лекційного матеріалу; вдосконалення інтерфейсу та системи управління тощо.

### *Література*

1. Беляев М.И. и др. Основы концепции создания образовательных электронных изданий // Федеральная целевая программа "Развитие единой образовательной информационной среды". Министерство образования РФ. – М., 2002. – С. 24–50.
2. Королев Д.А. Области применения электронных учебников в учебном процесс // Информационные технологии в менеджменте качества и инновационном менеджменте. – 2002. – № 4. – С. 43–48.
3. Хуторской А.В. Электронный учебник: педагогические основы создания // Вестник Хакасского государственного университета им. Н.Ф. Катанова. Серия 2: Педагогика. Психология. Выпуск 3/ Отв. редактор Миндибекова Л.А. – Абакан: Изд. ХГУ им. Н.Ф. Катанова, 2005. – С.46-50.

**А. Посторонко**

- кандидат технічних наук, доцент кафедри хімічної технології неорганічних речовин Української інженерно-педагогічної академії

**І. Марченко**

- кандидат хімічних наук, доцент кафедри хімії і охорони праці Донбаської машинобудівної академії

**В. Гайворонський**

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

УДК 378.1:66

**МОДЕЛЬ ФОРМУВАННЯ СПЕЦІАЛІСТА ХІМІЧНОГО НАПРЯМКУ**

В статті розглядаються проблеми формування спеціаліста хімічного напрямку на сучасному етапі. Визначені принципи формування моделі, основні методи розробки її. Розроблені приблизні вимоги до формування моделі спеціаліста для хімічної промисловості, накреслені основні підходи до контролю готовності спеціаліста до професійної діяльності.

**Ключові слова:** формування, модель, спеціаліст, хімічна промисловість, якість підготовки.

**А. Посторонко**

- кандидат технических наук, доцент кафедры химической технологии неорганических веществ Украинской инженерно-педагогической академии

**И. Марченко**

- кандидат химических наук, доцент кафедры химии и охраны труда Донбасской машиностроительной академии

**В. Гайворонский**

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

**МОДЕЛЬ ФОРМИРОВАНИЯ СПЕЦИАЛИСТА ХИМИЧЕСКОГО НАПРАВЛЕНИЯ**

В статье рассматриваются проблемы формирования специалиста химического направления на современном этапе. Определены принципы формирования модели, основные методы разработки ее. Разработаны приблизительные требования для формирования модели специалиста для химической промышленности, начерчены основные подходы к контролю готовности специалиста к профессиональной деятельности.

*Ключевые слова:* формирование, модель, специалист, химическая промышленность, качество подготовки.

**A. Postoronko**

- candidate of technical sciences, associate professor of the department of chemical technology of inorganic substances, Ukrainian Engineering Pedagogics Academy

**I. Marchenko**

- candidate of chemical sciences, associate professor of the department of chemistry and protection of labour, Donbass Machine-building Academy

**V. Gayvoronskiy**

- lectures of the department of chemical technology of inorganic substances, Ukrainian Engineering Pedagogics Academy

### **THE MODEL OF FORMATION FOR SPECIALISTS OF CHEMICAL PROFILE**

*In the article the problems of formation for specialists of chemical profile are considered on a modern way. The principles of formation of the model, for specialists of chemical profile basic methods of elaboration are determined. Approximate requirements to formation of the model for specialists of chemical industry are elaborated, basic approach to control of readiness a specialist in professional activity.*

**Key words:** formation, model, specialist, chemical industry, quality of training.

**Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок з важливими науковими чи практичними завданнями.** Згідно „Конституції України, Національній доктрині розвитку освіти України у ХХ столітті, Законах України „Про вищу освіту” головним завданням освітньої політики України є забезпечення сучасної якості освіти на основі збереження його фундаментальності й відповідності актуальним і перспективним потребам особистості, суспільства й держави.

Рішення цієї проблеми, на нашу думку, може бути знайдене шляхом аналізу сучасних і перспективних вимог, висунутих вищою освітою і характером професійної діяльності фахівців з вищою освітою до випускників вузів, з наступним проектуванням на їхній основі республіканського та національно-регіонального компонентів державного освітнього стандарту, а також розробки способів контролю підготовленості фахівців для хімічної промисловості.

Ці вимоги визначаються рядом факторів, органічно пов'язаних із соціально-економічним і культурним розвитком українського суспільства, а також тенденціями розвитку цієї сфери в розвинених закордонних країнах і опосередкованому їхньому впливі на постановку вищої освіти. Проведені нами дослідження показали, що найважливішими серед цих факторів є:

- вимоги до фахівців з вищою освітою, пропоновані розвитком сучасної хімічної промисловості, науки, техніки;
- вимоги різних сфер професійної діяльності до рівня й характеру професійної компетентності випускників, а також рівню їхньої освіченості й вихованості;
- потреби особистості в задоволенні загальнокультурних і професійних інтересів, у володінні широкою інформацією, у створенні умов і можливостей для зміни й продовження утворення, розширення профілю підготовки, зміни професії й т.п.

Джерелами одержання інформації про сутність цих факторів є вітчизняні й закордонні програми й прогнози розвитку науки й технологій, соціальної сфери, модернізації різних галузей освіти, розвитку змісту виховної діяльності вузів. Аналіз зазначених джерел дозволив зробити досить об'єктивні й достовірні висновки про актуальні й перспективні характеристики випускників інженерно-технологічних факультетів вузів для хімічної промисловості України, певні висновки й рекомендації із проектування моделі фахівця хімічної промисловості як основи державного освітнього стандарту вищої професійної освіти.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми.** Розробці моделі фахівця з вищою освітою присвячені дослідження Є.Е.Смирнової [1], В.А. Сластьоніна [2], Є.Н.Ісаєва [3], Ю.В. Варданян [4], Ю.А.Дмитрієва [5], Л.В.Антропової [6] і ін.

У роботі Є.Е.Смирнової [1] описані принципи аналізу діяльності, шляхи формування методичного апарата й досвід створення конкретної професійної моделі промислового психолога.

В.А.Сластьонін, розкриваючи сутність моделювання, використовує метод моделювання через професіограму й вважає, що професіограма є моделлю, тому що вона моделює передбачуваний результат, який існує ідеально, але повинен бути отриманий реально по закінченні строку навчання.

Є.Н. Ісаєв [3] визначає науково-теоретичні основи педагогічної освіти, головним чином, у плані універсалізації й професіоналізації, тобто висуває на перше місце не предметну підготовку, а професійно-психолого-педагогічну, логічно обґрунтовуючи це тим, що в умовах багатопредметності педагогічної праці, мобільності педагога фахівець при необхідності може самостійно опанувати предметним змістом і перейти від змісту одного предмета до іншого.

Педагогічна діяльність - це діяльність по створенню умов для утворення особистості. У теоретичній педагогіці ця проблема поставлена у формі необхідності виділення педагогічної діяльності із цілісного педагогічного процесу (А.І.Міщенко, В.А.Сластьонін).

Предметом дослідження Ю.В. Варданян є професійна компетентність педагога й процес її становлення в умовах педагогічного навчального закладу [4]. Вона розглядається автором як складова частина професійної освітньої системи і являє собою єдину сукупність цілей, змісту й технологій оволодіння професією, вибудованих з урахуванням педагогічних умов і психологічних механізмів, при яких, по-перше, що навчається стає не просто студентом, а що формується й розвивається фахівцем, а, по-друге, накопичений їм потенціал забезпечує поступальний саморозвиток професійної компетентності в умовах моделюючої, імітуючої або реальної професійної діяльності.

Механізм перетворення висунутих вимог у модель фахівця й модель його підготовки розглядається в роботі Г.Л.Таукача [7, с. 82]. Постановка такої наукової проблеми, як інженерна спеціалізація, обумовлена необхідністю розробки програм-завдань на підготовку й підвищення кваліфікації інженерних кадрів. Іншими словами, створення моделі професійної інженерної діяльності, що відбиває об'єктивні закономірності розвитку виробництва і що дає поняття о сутності і задачах інженерної спеціалізації, викликано необхідністю розробки моделі змісту професійної підготовки фахівця для хімічного виробництва. У якості початкового (і основного) етапу створення моделі професійної діяльності Г.Л.Таукач розглядає аналіз інженерної діяльності як різновиду розумової праці з обов'язковим обліком прогнозу розвитку науки, техніки, економіки. Спільний розгляд предметної й функціональної структур діяльності дає можливість скласти на основі розробленої загальної моделі «детальні професійні характеристики виробничої діяльності ІТП, що визначають склад і зміст виконуваних ними робочих функцій, потрібний рівень кваліфікації, вимоги, пропоновані до цих фахівців, способу їх мислення й дії» [7, с.8]. При оцінці основних характеристик інженерної праці виробнича діяльність фахівця на певнім робочому місці розчленовується на ряд функцій і операцій. Кожна з них оцінюється за складністю, тривалістю, обсягу спеціальних знань, що вимагаються для виконання даної функції, і по деяких інших характеристиках, в основному, методом експертних оцінок.

Важливою умовою успішності професійної діяльності є мотиваційно-ціннісні орієнтації фахівця, які можуть проявлятися в професійному покликанні, професійних намірах професійних схильностях, професійних домаганнях і очікуваннях, професійних установках і інтересах, професійній спрямованості особистості. Фахівець повинен усвідомлювати свою мотиваційно-ціннісну орієнтацію.

Інженерна освіта - одна з найбільш масштабних і важливих у соціально-економічному відношенні видів освіти.



Тому результати аналізу стану й перспектив інженерної освіти [6] варто розглядати в якості одного з найбільш важливих факторів, що визначають розробку принципів і методів формування моделі фахівця з вищою освітою в галузі хімічної промисловості.

**Метою статті** є розробка моделі формування спеціаліста хімічного напрямку.

**Виклад основного матеріалу дослідження з обґрунтуванням отриманих наукових результатів.** Основною метою професійної освіти є підготовка кваліфікованого інженера хіміка-технолога відповідного рівня, конкурентноздатного на ринку праці, компетентного, відповідального, що вільно володіє своєю професією, здатного до ефективної праці зі спеціальності на рівні світових стандартів, готового до постійного професійного росту.

Визначальним в розглянутому напрямку є відношення до кваліфікації підготовлюваних інженерів хіміків-технологів, тобто підготовка фахівців до рішення певного класу професійних завдань при роботі на хімічних комплексах.

Аналіз впливу розвитку хімічної промисловості на зміст підготовки інженерів хіміків-технологів, зміст і характер підготовки випускників кафедри хімічної технології неорганічних речовин Української інженерно-педагогічної академії дозволяє говорити про їх істотне об'єктивне ускладнення через необхідність значного нарощування характеристик змісту вищої освіти: фундаменталізації підготовки, інтелектуалізації змісту, забезпечення готовності до рішення професійних завдань, формування творчого підходу до виконання професійної діяльності. Основою змісту підготовки майбутніх фахівців в академії були й залишаються знання. Досягнення їхньої справжньої фундаментальності й високої якості є найважливішою вимогою формування сучасного інженера хіміка-технолога.

Стосовно до інженерної освіти фундаменталізація його змісту припускає не тільки оснащення математичними, природничо-науковими й спеціальними знаннями, але й формування способів творчої діяльності, умінь і навичок використання цих знань у конкретній професійній області, а також вироблення необхідної психологічної установки на реалізацію творчої діяльності майбутнього фахівця в області хімічної технології.

Формування інтелектуального потенціалу особистості студентів хімічного профілю необхідно здійснювати з урахуванням вирішення проблеми інженерних знань. Для цього в навчальних планах підготовки інженерів-технологів по циклу спеціальних хімічних дисциплін включені новітні відомості про інформаційні технології, прикладних інтелектуальних системах; завдання, пов'язані з інженерією професійних і спеціальних дисциплін.

Спрямованість на розвиток творчих здатностей і формування основ професійно-творчої діяльності випускників кафедри є визначальною інновацією в підготовці фахівців для хімічної промисловості, що обумовлено тим, що в рамках професійної діяльності сучасного інженера-технолога володіння методологічними основами й сучасним інструментарієм наукової й технічної творчості, здатності до нього стають найбільш ефективним і досконалим видом сформованості, конкурентоздатності й самоствердження майбутнього фахівця в області хімічної технології.

Професійно-творча спрямованість навчання студентів припускає освоєння основ методології й досвіду наукової й технічної творчості й повинна забезпечувати активне володіння:

- принципами й методами відбору необхідної інформації, уміннями генерування ідей, навичками ведення дискусій і мозкового штурму на основі застосування різноманітних методів навчання конструкторської діяльності з використанням умов, що утрудняють, проблемних завдань, а також інтенсифікації колективної науково-технічної діяльності;

- теорією й методикою рішення винахідницьких завдань, що включає, залежно від профілю спеціальності й характеру розв'язуваних завдань, що впливають розділи: винахідницькі прийоми, алгоритми рішення винахідницьких завдань, пошуку технічних рішень із використанням комп'ютерної технології технічної творчості.

Важливим показником якості вищої професійної освіти є готовність фахівця до рішення того класу професійних завдань на хімічних заводах, які йому має бути виконувати в трудовій діяльності.

Необхідність побудови моделі професійної діяльності й особистості фахівця в області хімічної технології диктується рядом обставин. По-перше, дана модель дає представлення про цілісний зміст професійної діяльності, її внутрішній структурі, взаємозв'язку й взаємозалежності її елементів. По-друге, розробка такої моделі дозволяє об'єднати інформацію про окремі сторони професійної діяльності, розосереджену в різних курсах, навчальних дисциплін, і вже тим самим створює можливості для систематизації виключення дублювання, виявлення відсутнього матеріалу.

Моделювання розглядається в літературі як метод дослідження об'єктів пізнання на їхній моделях; сам процес моделювання являє собою побудову й вивчення моделей реально існуючих предметів і явищ (органічних і неорганічних систем, інженерних пристроїв, різноманітних процесів фізичних, хімічних, біологічних, соціальних) і об'єктів, що конструюються для визначення або поліпшення їхніх характеристик, раціоналізації способів їхньої побудови й керування ними й т.п.

Модель - це «така подумки представлена або матеріально реалізована система, що, відображаючи або відтворюючи існуючий або

проектований об'єкт дослідження, здатна заміщати її так, що її вивчення дає нам нову інформацію про цей об'єкт».

Загальні вихідні принципи побудови моделей і послідовність операцій при їхній розробці припускають:

- визначення цілей і конкретних завдань моделювання;
- збір і систематизацію інформації, що ставиться до сформульованих завдань;
- виділення основних факторів, що впливають на зміну тенденцій і закономірностей досліджуваного об'єкта або явища.

Реформування змісту інженерної освіти здійснюється в напрямку його трансформації відповідно до національних і світових сучасних вимог, закономірностями, тенденціями й пріоритетами розвитку науки, технологій, економіки й культури.

Інновації в сфері змісту й технологій навчання передбачають:

- широку фундаментальну й професійно-орієнтовану гуманітарну підготовку;
- перехід від дисциплінарно-інформаційного підходу до реалізації міждисциплінарних знань, оволодінню методологією предмета, інтелектуальними основами, універсальним інструментарієм професійної діяльності;
- активне використання в навчальному процесі результатів і технологій наукового пошуку, підвищення на цій основі ефективності самостійної творчої роботи студентів, зниження аудиторного навчального навантаження викладачів і студентів, впровадження в навчальний процес високих інтелектуальних технологій, що передбачають формування знань із метою одержання нового інтелектуального продукту.

В умовах ринкової економіки головними якостями інженера хіміка-технолога стають здатність вирішувати проблеми й універсалізм. Особливе місце в інженерній освіті є професійно-творча підготовка студентів - розвиток здатностей і оволодіння сучасною методологією й інструментарієм пошуку нових конкурентоздатних науково-технічних рішень в області хімічної технології.

Важливе місце в професійній компетентності, а виходить, і в змісті підготовки інженера хіміка-технолога приділяється освоєнню навичок з'єднувати теоретичні знання із практичною підготовкою, властиво інженерна справа зі знаннями й досвідом в області порівняльного аналізу технологій, системи збуту, захисту інтелектуальної власності, патентно-ліцензійної роботи, економіко-нормативних умов функціонування підприємств, хімічних комплексів з різними формами власності, основ ринкового механізму, керування виробництвом.

Переважними є механізми інтеграції інженерної освіти з фундаментальною наукою й виробництвом, у яких на перше місце

поставлені наука, техніка, технологія, а підготовка студентів безпосередньо «занурена» у дослідження, конструкторські й технологічні розробки.

Таким чином, аналіз стану й перспектив розвитку інженерної освіти показує: від фахівця з вищою освітою сьогодні потрібні аналітичні, творчі здатності, а також здатності до природничих наук і математики, до моделювання, інформатиці, критичне мислення, позитивне відношення до мистецтва. Це обумовлює використання адекватних методів формування моделі фахівця й адекватного відбиття їх у структурі й змісті норм Державного освітнього стандарту.

Випускникам кафедри хімічної технології неорганічних речовин і на хімічних комплексах у своїй майбутній професійній діяльності прийдеться управляти науковими, конструкторськими або технологічними колективами або працювати в таких колективах.

Кафедра хімічної технології неорганічних речовин веде підготовку фахівця в області хімічної технології, що не тільки володіє певними професійними алгоритмами, але й здатного створити нове. Інноваційна діяльність фахівця спрямована на творче відновлення технологічного процесу, пошук нових форм, методів і засобів удосконалення виробництва.

Важливе значення для визначення принципів і методів формування моделі фахівця має аналіз перспективних систем індикаторів і показників для оцінки, якості освіченості випускників кафедри.

Розуміння кожним викладачем частки своєї відповідальності за досягнення єдиного рівня освіти для всіх студентів, що навчаються, виявляється істотно важливим для забезпечення, по-перше, певного рівня інтелектуального потенціалу країни; по-друге, єдиною освітнього простору на Україні; по-третє, задоволення індивідуальних запитів і потреб особистості в галузі освіти. На даному етапі ми приділяємо увагу забезпеченню готовності до практичної професійної діяльності випускників кафедри, до рішення того класу професійних завдань, які відрізняють діяльність фахівця з вищою освітою. Кафедра й кожний його викладач повинні усвідомлювати, що кінцевим результатом підготовки інженера хіміка-технолога є не тільки засвоєння мінімуму змісту по окремих навчальних дисциплінах, але й досягнення загального рівня освіченості, властивого фахівцеві з вищою освітою.

У педагогіці моделювання при вивченні проблеми підготовки фахівців хімічного профілю вимагає системного розгляду, з одного боку, професійної діяльності, до якої готують студентів (модель діяльності особистості фахівця), з іншого боку - змісти й технології освіти й навчання (модель підготовки). Внаслідок значної об'ємності й багатогранності того й іншого об'єкта доводиться представляти їх у вигляді моделей, які в згорнутому виді відбивають найбільш істотні риси діяльності й підготовки.

Практично як такі моделі виступають, з одного боку, кваліфікаційні характеристики (вимоги, до вмінь, знанням і особистісним якостям фахівців), з іншого боку - навчальні плани й навчальні програми (зміст навчальної інформації й комплекс навчальних завдань, що забезпечують формування системи знань, умінь, що сприяють виробленню професійно значимих особистісних якостей). Актуальною проблемою в цьому випадку є створення адекватних моделей професійної діяльності й побудова найбільш відповідним вимогам професійної діяльності моделі освітнього процесу, насамперед, змісту навчання.

Для моделювання підготовки спеціаліста хімічного напрямку ми виділяємо найбільш істотні вимоги до розробки змісту освіти й змісту навчання в системі професійної освіти фахівця в області хімічної технології, які виступають як принципи формування моделі фахівця хімічного профілю:

- відповідність змісту сучасним потребам держави, суспільства й особистості;
- відповідність підходів до формування змісту принципам розробки державних освітніх стандартів;
- відповідність розроблювального змісту вимогам до рівня вищої освіти як однієї із шаблів професійної освіти;
- використання методу моделювання змісту підготовки відповідно до моделі діяльності й особистості підготовлюваного фахівця.

Механізм побудови моделі діяльності фахівця припускає аналіз професійної діяльності, що включає наступні складові компоненти:

- визначення широти профілю діяльності фахівця;
- виявлення узагальнених трудових функцій;
- аналіз структури праці;
- аналіз професійних функцій;
- аналіз утруднень і помилок, що найбільш часто зустрічаються у фахівця;
- аналіз прогнозу сфери праці.

Досить значимим елементом другого покоління державних освітніх стандартів є включені в їхній склад кваліфікаційні характеристики фахівців, які розкривають сутність змісту їх цілісної професійної діяльності й саме в такому виді представляють вимоги до готовності фахівця із закінчення навчання в академії.

Розробка моделі підготовки фахівця хімічного профілю припускає визначення змісту й технології навчання, що відповідають моделі діяльності й особистості фахівця й, що забезпечує її реалізацію. Отже, реальна логіка формування взаємозалежні моделі діяльності й особистості фахівця, з одного боку, і моделі підготовки фахівця (зміст і технологія навчання), з іншої, повинна бути такою: визначення змісту професійної

діяльності - зміст комплексу професійно спрямованих завдань зміст інформаційного забезпечення вмінь - зміст вимог до знань фахівця.

### *Література*

1. Смирнова Е.Э. Пути формирования модели специалиста с высшим образованием. – Л.: Из-во ЛГУ, 1977. – 140 с.
2. Слостенин В.А. Формирование личности учителя в процессе профессиональной подготовки// Слостенин. – М.: Просвещение, 2002. – 160 с.
3. Исаев Е.И. Основы проектирования психологического образования педагога: Автореф. дис... докт. психол.наук. – М., 1998. – 41 с.
4. Варданын Ю.В. Строение и развитие профессиональной компетентности специалиста с высшим образованием (на материале подготовки педагога и психолога): Автореф. дис. ... докт. пед. Наук. – М., 1999. – 29 с.
5. Дмитриев Ю.А. Подготовка учителя к трудовому воспитанию младших школьников: Автореф. дис. ... докт. пед. Наук. – М., 2003. – 38 с.
6. Антропова Л.В. Формирование профессиональной готовности учителя у педагогической деятельности в адаптивной школе: Автореф. дис. ... докт. пед. наук. – М., 2004. – 44 с.
7. Таукач Г.Л. Теория инженерной специализации. – Киев: Вища шк., 1976. – 114 с.

### *В. Прошкін*

*– кандидат педагогічних наук, доцент, завідувач відділу аспірантури  
Луганського національного університету імені Тараса Шевченка*

**УДК 001.89:378.091.12-057.54**

## **СИСТЕМА СТИМУЛЮВАННЯ ВИКЛАДАЧІВ УНІВЕРСИТЕТУ ДО НАУКОВОЇ РОБОТИ**

*У статті розглянуто основні підходи до побудови системи матеріального й морального стимулювання викладачів університету до наукової роботи, а також досвід використання такої системи в діяльності Луганського національного університету імені Тараса Шевченка.*

**Ключові слова:** *система стимулювання, наукова робота, інтеграція науки й освіти.*

### *В. Прошкин*

*– кандидат педагогических наук, доцент, заведующий отделом аспирантуры Луганского национального университета имени Тараса Шевченко*

## **СИСТЕМА СТИМУЛИРОВАНИЯ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ УНИВЕРСИТЕТА К НАУЧНОЙ РАБОТЕ**

*В статье рассмотрены основные подходы к построению системы материального и морального стимулирования преподавателей университета к научной работе, а также опыт использования такой системы в деятельности Луганского национального университета имени Тараса Шевченко.*

---

**Ключевые слова:** система стимулювання, научна робота, інтеграція науки і освіти.

**V. Proshkin**

*– a candidate of pedagogical sciences, associate professor a head of postgraduate courses department of Luhansk Taras Shevchenko national university*

### **SYSTEM OF STIMULATION OF TEACHERS OF UNIVERSITY TO THE ADVANCED STUDY**

*In this article the author considers the main approaches to construction of the system of material and moral incentives of lecturers to scientific work and experience of usage of such system within the activity of Luhansk Taras Shevchenko national university.*

**Key words:** system of incentives, scientific work, integration of science and education.

**Постановка проблеми.** Сучасні уявлення про вищу школу дозволяють розглядати її не тільки як складну систему, що орієнтована на підготовку майбутніх фахівців, а також як своєрідну соціальну структуру, що суттєво впливає на економічні, ідеологічні, культурні та інші сфери життя регіону й країни. Виходячи з цього, провідною місією університету є вплив на суспільство через науку й освіту, посилення ролі університету в поширенні національних й європейських культурних цінностей. На наш погляд, однією з найважливіших умов реалізації вищезазначених позицій є зміцнення наукової бази університету, а також інтеграція наукових досліджень й освітньої діяльності.

Вищеназвані тези співпадають з ідеями Лісабонської декларації “Університети Європи після 2010 року: різноманіття при єдності мети”. У документі, зокрема, наголошується, що сучасні університети повинні активніше прагнути до підвищення ефективності своєї науково-дослідної діяльності й зміцнення інноваційного потенціалу. Тенденція створення університетами з їх партнерами об'єднань у групи за певними напрямками наукових досліджень одержує свій подальший розвиток як один з найважливіших елементів інноваційного процесу [2].

Приведення системи вищої освіти України у відповідність до умов Болонської декларації підкреслює необхідність переходу на якісно нову форму організації освіти, що поставить викладачів і студентів у позицію першовідкривачів, здобувачів істини. Науковці повинні самостійно знаходити суперечності в досліджуваному процесі, формулювати проблему, знаходити способи вирішення, проводити експеримент, обробляти й інтерпретувати його результати, робити висновки й узагальнення. У процесі навчання необхідно спеціально організоване наукоорієнтоване освітнє середовище, а системна науково-дослідна робота повинна виступати як одна з умов удосконалення професійної підготовки.

**Аналіз останніх досліджень.** Останнім часом в Україні реалізується низка досліджень, в яких вивчаються різні аспекти організації наукової роботи в університеті, а також розкривається роль, що відіграє наука в процесі професійної підготовки майбутніх фахівців. Так, наукові пошуки Г. Кловак, О. Мартиненко, О. Микитюка, Н. Пузирьової та ін. присвячені історичним аспектам становлення університетської науки. У роботах науковців (Н. Гловин, П. Горкуненко, М. Князян, Є. Кулик, В. Кулешова, О. Миргородська, Т. Мишковська, І. Сенча, Л. Султанова, О. Рогозіна, Н. Уйсімбаєва, М. Фалько, С. Щербина та ін.). розкриваються різні аспекти проблеми формування навичок науково-дослідної діяльності студентів.

**Формулювання цілей статті.** Аналіз наукових джерел, власний досвід організації наукової діяльності університету дозволяє нам стверджувати, що основним фактором удосконалення професійної підготовки майбутніх фахівців повинна виступати освіта через науку, тобто єдність дослідницької діяльності й навчання, коли навчальний процес ґрунтується на наукових дослідженнях, що виконують викладачі спільно зі студентами й аспірантами. Разом з тим, аналіз реальної практики організації й проведення науково-дослідної роботи в педагогічних університетах України говорить про слабкий взаємозв'язок науки з навчальним процесом, а також про недостатньо виражену мотивацію викладачів до наукової діяльності. Причиною цього виступає, перш за все, недостатнє стимулювання такої діяльності з боку керівництва університетів. Тому метою нашої статті є розгляд успішного досвіду використання в діяльності університету системи матеріального й морального стимулювання викладачів до наукової роботи (на прикладі Луганського національного університету імені Тараса Шевченка).

**Виклад основного матеріалу дослідження.** У контексті поставлених дослідницьких завдань роботи “Інтеграція науково-дослідної і навчальної роботи в університетській підготовці майбутніх учителів” (державний реєстраційний номер 0108U07930), вважаємо за необхідне розглянути основи стимулювання до організації й проведення наукової роботи у ВНЗ.

З одного боку, як зазначає В. Краєвський [1], творчість, у тому числі наукова діяльність, не піддається жорсткій регламентації. З іншого, – неможливо проігнорувати організацію й координацію наукової роботи, а також вибудовування певних стратегічних напрямів досліджень в освіті.

Упродовж останніх років в ЛНУ імені Тараса Шевченка проходить розробка й впровадження системи морального й матеріального стимулювання досягнень викладачів і студентів у науковій роботі.

Відомо, що “стимул” – те, що викликає зацікавленість у здійсненні чого-небудь; спонукальна причина до здійснення чогось або подразник, який викликає реакцію [5].



У ході дослідження Л. Литвинюк з'ясовано, що проблему педагогічного стимулювання професійного зростання фахівців необхідно розглядати в трьох аспектах: психологічному, оскільки ефективність процесу стимулювання особистості залежить від урахування її потреб і мотивів діяльності, а також спричиняє зміни в мотиваційному полі людини; педагогічному, бо мета використання стимулів полягає в тому, щоб викликати позитивні зміни в поведінці та діяльності, що являє собою педагогічну взаємодію; соціальному, оскільки стимулювання покликане підвищити продуктивність праці сучасного фахівця в нових соціально-економічних умовах [3, с. 13].

Основна мета університетської системи стимулювання – підвищення ефективності організації наукової роботи на кафедрах університету, подальша інтенсифікація науково-дослідної роботи, моральне та матеріальне стимулювання діяльності вчених. На підвищення якості наукової роботи університету позитивно впливає розроблене нами “Положення про стимулювання наукових досліджень і матеріальну підтримку науково-педагогічних працівників університету” [4].

Перш за все зазначимо, в Положенні подано рейтинг результатів наукової роботи викладачів, що ми розглядаємо як своєрідний моніторинг якості університетських наукових досліджень. До основи рейтингу покладено реальні показники, що досягнуті кафедрами й окремими викладачами за календарний рік. Такий рейтинг виступає виключно як найважливіший засіб активізації університетських наукових досліджень в умовах “здорової конкуренції” й стимул для викладачів щодо покращення рівня їх наукової діяльності.

Як зазначає Л. Литвинюк, до методів педагогічного стимулювання належать методи здорової конкуренції. Під поняттям “здорова конкуренція” розуміється така організація змагання, коли кожен має шанс на самореалізацію в умовах сприятливого творчого соціально-психологічного клімату в педагогічному колективі [3, с. 16].

Для побудови рейтингу ми використовуємо, перш за все, власне уявлення про організацію наукової роботи в університеті, в контексті якого можна виділити пріоритетні напрями розвитку науки: підготовка науково-педагогічних кадрів (факт захисту докторської, кандидатської дисертацій), підготовка монографій, публікацій в українських, міжнародних виданнях, зокрема таких, що входять до міжнародних наукометричних баз даних Web of Science, SCOPUS, INSPEC тощо.

Особливо значуще місце в рейтингу відводиться студентській науці (участь і перемога в наукових конкурсах, олімпіадах, публікації студентів та ін.). Також у рейтингу виділено заходи науково-організаційного характеру: патент на винахід, корисну модель, промисловий зразок; виконання наукового міжнародного гранту, участь у фінансованому

науковому проєкту; організація й проведення конференції, студентської олімпіади, конкурсу наукових робіт.

Виділимо інші складові системи стимулювання.

Важливе значення має матеріальне й моральне заохочення кафедр і науково-педагогічних працівників університету за результатами щорічного рейтингу наукових досягнень. Кафедри з кожного напрямку (філологічні, психолого-педагогічні, соціо-гуманітарні, природничо-математичні, технічні та економічні науки), що за рейтингом виборють I-III місця, отримують нагороду. Науково-педагогічні працівники, які наберуть більшість балів, нагороджуються преміями. Крім того, кафедри й науково-педагогічні працівники, які за рейтингом виборють перші місця, нагороджуються дипломами.

Також для науково-педагогічних працівників установлюються премії за досягнення в окремих напрямках наукової діяльності:

- за досягнення в підготовці докторів, кандидатів наук; за успіхи в науковій роботі зі студентами, магістрантами;
- за підготовку та видання підручників і навчальних посібників з грифом МОН України;
- за успіхи в виконанні міжнародних наукових проєктів або програм;
- за розробку наукової продукції, що користується попитом на ринку освітніх послуг і принесла прибуток університету;
- за досягнення молодого вченого (віком до 35 років) у науковій роботі;
- за досягнення в науковій роботі викладачів відокремлених структурних підрозділів.

Переможці номінацій отримують відповідні дипломи. Нагородження відбувається в урочистій обстановці на День університету.

Важливу роль у системі стимулювання відіграє матеріальна підтримка науково-педагогічних працівників, які виходять на захист кандидатських і докторських дисертацій. Університет забезпечує послуги: друкування остаточного варіанта дисертації; розмноження тексту дисертації, автореферату; друкування монографії здобувачів наукового ступеня доктора наук. Університет сплачує три відрядження після прийняття дисертації до захисту спеціалізованою вченою радою; процедуру захисту в спеціалізованій вченій раді; надає матеріальну допомогу в розмірі посадового окладу після розсилки автореферату.

Далі розглянемо систему матеріального стимулювання викладачів, які захистили кандидатські, докторські дисертації, та керівників і наукових консультантів:

1. Аспіранти, які захистили кандидатську дисертацію достроково або подали її до захисту в спеціалізовану вчену раду до закінчення строку

навчання в аспірантурі, преміюються трьома посадовими окладами, їх наукові керівники – двома посадовими окладами.

2. Науково-педагогічні працівники, які захистили дисертації протягом року після закінчення строку навчання в аспірантурі, преміюються двома посадовими окладами, їх наукові керівники – одним посадовим окладом.

3. Науково-педагогічні працівники, які захистили дисертації, не навчаючись в аспірантурі, преміюються двома посадовими окладами, їх наукові керівники – одним посадовим окладом.

4. Випускники аспірантури, які захистили кандидатську дисертацію в строк або достроково, рекомендуються на посаду старшого викладача.

5. Науково-педагогічні працівники, які захистили докторську дисертацію, преміюються трьома посадовими окладами.

6. Наукові консультанти по докторських дисертаціях преміюються одним посадовим окладом.

Одним із найважливіших напрямків сучасної університетської науки є підготовка науково-педагогічних кадрів. Відповідно до цього нами розроблено систему стимулювання науково-педагогічних працівників, які активно працюють над виконанням докторської дисертації, а саме:

1. першочергове направлення в докторантуру;
2. надання творчої відпустки від 1 до 6 місяців;
3. оплата публікацій у провідних наукових фахових виданнях;
4. оплата наукових відряджень;
5. надання матеріальної допомоги, пріоритетне придбання обладнання та реактивів;
6. надання грантів терміном від 1 до 3 років.

Система стимулювання науково-педагогічних працівників, які активно працюють над виконанням докторської дисертації, діє протягом одного навчального року. Кожний науково-педагогічний працівник може претендувати на включення до системи стимулювання двічі. Зрозуміло, до системи можна включати лише тих науковців, які відповідають певним критеріям. У процесі роботи нами були визначені критерії активної роботи над докторською дисертацією. Найбільш значущі з них такі: тему докторської дисертації затверджено Вченою радою університету; наявність не менше 7 статей у наукових фахових виданнях за темою докторського дослідження; наявність не менше 30% тексту дисертації; рекомендація кафедри.

Розглянемо процедуру подання кандидатури науково-педагогічного працівника до системи стимулювання:

1) Науково-педагогічний працівник, який активно працює над виконанням докторської дисертації, повинен підготувати обґрунтовану доповідь на засіданні відповідної кафедри, а потім наукової комісії університету про необхідність включення його кандидатури до системи стимулювання.

Наукова комісія встановлює відповідність кандидатури науково-педагогічного працівника відповідним критеріям й виносить кандидатуру на розгляд Вченої ради університету.

2) Ухвалою Вченої ради університету науково-педагогічний працівник, який активно працює над виконанням докторської дисертації, включається до системи стимулювання.

3) Науково-педагогічний працівник, якого включено до системи стимулювання, двічі протягом навчального року повинен підготувати звіт про стан виконання докторської дисертації на засіданні наукової комісії. Науково-педагогічний працівник, який отримав грант, один раз у 3 місяці робить фінансовий звіт і звіт про стан виконання докторської дисертації на засіданні наукової комісії. У разі незадовільного звіту наукова комісія має право рекомендувати Вченій раді скасувати грант.

Крім того, в університеті успішно впроваджуються заходи щодо підтримки й стимулювання молодих учених. З метою об'єднання молодих науковців університету (аспірантів, викладачів, співробітників) і для вираження їх інтересів у професійній сфері й розв'язання найважливіших соціально-економічних проблем в університеті з 2003 р. успішно функціонує Рада молодих учених.

Серед пріоритетних напрямків роботи з молодими вченими виділяються:

- організація конференцій, семінарів, конкурсів молодих учених, циклів лекцій провідних науковців університету, наукових й освітніх центрів України, інших країн;
- методична й організаційна підтримка публікацій робіт молодих учених;
- сприяння впровадженню результатів досліджень молодих учених і фахівців;
- організація участі молодих учених у наукових конференціях, форумах, семінарах, що проводяться в інших містах України й за кордоном;
- співробітництво з науковими, студентськими, громадськими організаціями;
- збір і розповсюдження інформації про фонди, що здійснюють грантову підтримку наукових досліджень;
- організація соціологічних досліджень наукової молоді з метою виявлення проблем діяльності й пошуку шляхів їх вирішення; допомога в усуненні соціальних проблем молодих учених університету; заохочення видатних представників наукової молоді та ін.

**Висновки з даного дослідження.** Таким чином, нами розглянуто систему стимулювання наукових досліджень і матеріальну підтримку викладачів університету. У системі відображено заходи заохочення кафедр

і викладачів за результатами щорічного рейтингу наукових досягнень; матеріальна підтримка викладачів, які виходять на захист і захистили кандидатські, докторські дисертації; стимулювання викладачів, які активно працюють над виконанням докторської дисертації; заходи щодо підтримки молодих учених. Систему розроблено, урахувавши специфіку конкретного університету – Луганського національного університету імені Тараса Шевченка. Разом з тим, вважаємо, що основні компоненти системи мають загальний характер і можуть бути рекомендовані до впровадження в діяльність інших університетів України.

Розробка системи стимулювання, що спрямована на підвищення інтеграції науково-дослідної й навчальної роботи майбутніх учителів у процесі університетської підготовки може стати предметом наших подальших наукових пошуків.

### *Література*

1. Краевский В. В. Проблема научного обоснования обучения : методологический аспект / В. В. Краевский. – М. : Педагогика, 1977. – 287 с.
2. Лиссабонская декларация. Университеты Европы после 2010 года : многообразие при единстве целей [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://eua.be>. – Загол. з титул. екрану.
3. Литвинюк Л. В. Педагогічне стимулювання професійного зростання вчителів загальноосвітніх навчальних закладів : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Литвинюк Людмила Вікторівна. – Кіровоград, 2007. – 255 с.
4. Положення про стимулювання наукових досліджень і матеріальну підтримку науково-педагогічних працівників Луганського національного університету імені Тараса Шевченка [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://luguniv.edu.ua/?z1=b,1792>.
5. Портал української мови та культури [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://slovnyk.net>.

### *А. Гризозлазова*

*- співробітник лабораторії «Полікультурна освіта і виховання в умовах глобалізації» Інституту духовного розвитку людини Східноукраїнського національного університету імені Володимира Даля*

**УДК 378.011.3-051:331.101**

## **ГРАФІЧНИЙ ДИЗАЙН ЯК ЕЛЕМЕНТ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ УЧИТЕЛЯ ТЕХНОЛОГІЇ**

*Проаналізувавши спеціальну літературу і врахувавши соціально-економічні зміни, стан реформування загальної середньої освіти, зокрема освітньої галузі “Технологія”, автор зосереджує увагу на підготовці майбутніх вчителів технології. Графічний дизайн розглядається як елемент професійної підготовки учителя технології. Одним з головних*

завдань підготовки майбутніх учителів технології є формування у них професійної готовності до творчої професійної праці.

**Ключові слова:** графічний дизайн, підготовка, вчитель, творчість

**А. Гризозлазова**

- сотрудник лаборатории «Поликультурное образование и воспитание в условиях глобализации» Института духовного развития человека

Восточноукраинского национального университета имени

Владимира Даля

### **ГРАФИЧЕСКИЙ ДИЗАЙН КАК ЭЛЕМЕНТ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ УЧИТЕЛЯ ТЕХНОЛОГИИ**

*Проанализировав специальную литературу и учтя социально-экономические изменения, состояние реформирования общего среднего образования, в частности образовательной сферы "Технология", автор концентрирует внимание на подготовке будущих учителей технологии. Одним из основных заданий подготовки будущих учителей технологии является формирование у них профессиональной готовности к творческому профессиональному труду.*

**Ключевые слова:** графический дизайн, подготовка, учитель, творчество.

**A. Grizoglazova**

- research worker of laboratory of «Polikul'tur education and upbringing in the conditions of globalization» of the institute of spiritual development of man of the East Ukraine Volodymyr Dahl National University

### **GRAPHIC DESIGN AS THE ELEMENT OF VOCATIONAL TRAINING OF THE TEACHER OF TECHNOLOGY**

*Having analysed the special literature and having considered social and economic changes, a condition of reforming of the general secondary education, in particular educational sphere "Technology", the author concentrates attention to preparation of the future teachers of technology. One of the basic tasks of preparation of the future teachers of technology is formation at them professional readiness for creative professional work.*

**Key words:** graphic design, preparation, the teacher, creativity.

Ми живемо в епоху глобалізації та інформатизації, коли світове співтовариство визнає, що саме культура покликана сприяти новим взаєминам України з іншими народами, формуванню нового мислення і поведінки. Усвідомлення значущості культурної спадщини сприяє освоєнню нового способу життя.

Саме з цих позицій ми оцінюємо роль і місце дизайнерської діяльності вчителя технологій. Безумовно, що діяльність вчителя технологій ускладнюється відповідно до змін, що відбуваються у суспільстві і виробництві. Сьогодні школа націлена на виконання загальноосвітньої функції, а отже відповідно повинен змінитися і зміст

трудового виховання. Школа не повинна готувати кваліфікованих робітників та інженерів, швачок та кухарів. Сьогодні освіта повинна забезпечувати умови для реалізації творчих особистих потреб учнів та надавати можливості для самореалізації.

Сучасні шкільна освіта є профільною. Метою профільного навчання є забезпечення загальноосвітньої підготовки учнів, їхня поглиблена допрофесійна підготовка, спрямування старшокласників на раннє життєве та професійне самовизначення. Концепцією профільного навчання в старшій школі серед основних напрямів профілізації в технологічному напрямі визначено і навчальний профіль «Дизайн», який реалізується під час викладання за програмами «Основи дизайну», «Ландшафтний дизайн», «Промисловий дизайн», «Етнічний дизайн», «Графічний дизайн», «Дизайн середовища».

Підготовка вчителя технологій до викладання дизайну у старшій школі – це необхідність, що обумовлена сучасними потребами суспільства.

Одним з головних завдань підготовки майбутніх учителів технології є формування у них професійної готовності до творчої професійної праці. Вдосконалення системи знань про діяльність, її цілі, способи, засоби і умови протікання, а також вдосконалення взаємозв'язку практичних і теоретичних знань про неї. Пошук можливостей підвищення рівня узагальнення формованих знань про діяльність є однією з проблем формування змісту навчання майбутніх учителів технології.

Для вирішення цієї проблеми, на думку Новосьолової Т. Р., необхідна така організація практичного досвіду студентів, яка ґрунтується на завданнях, інтегруючих завдання проектування і виготовлення (виконання в матеріалі) виробів в області декоративно-прикладної творчості, можливих до застосування як в програмі технологічної підготовки що навчаються в загальноосвітній школі, так і програмах педагогічного навчального закладу [1].

Сфера дизайнерської діяльності при підготовці майбутнього учителя технології визначається специфікою його художньої підготовки через прояв ціннісного ставлення до певних видів своєї практичної діяльності – художньої обробки матеріалів (природних, текстильних і ін.) в процесі власної практичної, прикладної діяльності, у тому числі і по створенню композиції костюма.

Загальновідомо, що в основі художньої творчості лежить *композиція*, і розуміють її як творчий процес побудови мистецького твору. Композиція стверджується як закон, на якому ґрунтується споруда твору і який приймає всі рівні зображення ідейного задуму дій, що проходять усі ступені художнього пізнання. Перед педагогами постає нелегке завдання: навчити студентів композиції, сформувані і розвинути в них композиційні

вміння та навички, які необхідно використовувати в *навчально-композиційній діяльності, яка є складовою дизайнерської діяльності* [2].

Робота студентів над композицією становить комплекс складних інтелектуальних і практичних дій. Залежно від виду зображувальної діяльності змінюється її характер, особливості проходження процесу пізнання: від безпосереднього спостереження, вивчення, до переробки накопиченого матеріалу, узагальнення спостереження і вражень, а також втілення сприйнятого в художні образи. До цього слід додати художнє мислення, творче уявлення та виникнення ідейного задуму – все це разом створює необхідні умови для подальшої творчої *композиційної діяльності*.

Особливу важливість у композиційному процесі становить ланка «ідея-задум». Будь-який художній твір або витвір декоративно-прикладного мистецтва має містити в собі й відбивати одну пануючу ідею у всій її повноті та цілісності. Спосіб відображення цієї ідеї й відповідно до неї спосіб розташування, поєднання окремих частин (форм) – все це становить *сутність композиції*.

За результатами ознайомлення із визначенням та класифікацією композицій, у студентів має сформуватися базове уявлення про предмет і можливості композиції у мистецтві, активізуватися увага та інтерес до власної творчої композиційної діяльності.

Підготовка до майбутньої педагогічної діяльності повинна розпочинатись вже з перших курсів навчання, що сприятиме творчому розвитку особистості майбутнього вчителя. Такий підхід обґрунтовано у великій кількості педагогічних праць. Тому, органічною складовою композиційних знань є вивчення особливостей творчості і, зокрема, композиції.

Однак, слід зауважити, організація матеріалу у виробі на етапах художньої проробки та моделювання у сучасному виробництві несе суб'єктивний характер. Художник оперує власними відчуттями та інтуїцією, особливо коли треба отримати форму, подібну до геометричної – конус, куля, еліпс і т.п., або фігуру із складчастою чи хвилеподібною поверхнею, оскільки невідомі технологічні властивості матеріалу та їх зв'язок з технологічними методами та параметрами обробки, які використовуються для отримання вказаних поверхонь. Проектування ускладнюється ще й тим, що конструктивні лінії одягу можуть спотворювати напрям смужок рисунку, або на об'ємній поверхні можливе зорове сприйняття зміщення смужок. Тому необхідним є розгляд вимог до проектування одягу.

Форма костюму створюється на конкретний рухливий об'єкт, тобто на фігуру людини, яка має визначені розміри. При цьому композиція форми одягу будується на силуетних, конструктивних (шви), конструктивно-декоративних (рельєфи, підрізи, акцентовані шви), декоративних (підкреслених оздобленням) лініях. Перевантаження моделі



у композиційному вирішенні лініями різного характеру вносить дисгармонію і в той же час безмірна насиченість моделі однорідними (нюансними) лініями втомлює своєю монотонністю. Плечова лінія є однією з головних ознак моди (скруглена, скошена до низу, пряма і т.п.), лінія низу визначає пропорцію усієї фігури, спідниця розширеної форми підкреслює жіночність, а прилегла створює легкість форми. За характером дії прямі та лінії з постійним радіусом кривини викликають відчуття статичності, спокою, рівноваги. Лінії зі змінним радіусом кривини викликають відчуття мінливості, динаміки, неспокою. Параболи та гіперболи викликають активну емоційну реакцію, скоріше втомлюють психіку, тому їх використання у повсякденному одязі обмежене.

Питання тектоніки має своє відображення як у архітектурі, техніці, так і у художньому конструюванні одягу – тектоніка є категорією композиції костюму. Тектонічна система характеризується структурою, матеріалом та формою. До тектонічних систем віднесено тонкостінні та сітчасті багатошарові оболонки, поверхня яких може бути деформованою [3]. Слід зауважити, що така систематизація стосовно оболонок одягу має поверхневий характер. Закономірності тектоніки відображують логіку роботи конструкції та спираються на закони механіки, статички, динаміки, опору матеріалів, теорії пружності, теорії оболонок і т. ін.. Поняття тектоніки (архітектоніки) стосовно одягу трактується як конструктивно-структурна система твору, викладена у художній формі, що виявляється у взаємному розміщенні та співвідношенні тих, яких несуть, та несучих частин, у характері членування та ритмічній побудові форми, у пропорціях костюму. Сутність конструктивно-технологічної задачі архітектоніки полягає у правдивому і художньому відтворенні взаємозв'язку конструкції і форми, зрозумілому і наочному виявленні у зовнішньому вигляді предмета одягу його матеріальної та фізичної сутності, способу виготовлення. Можна зауважити, що оскільки без людини-носія одяг втрачає свій смисл (функціональне й інші призначення), то закономірності розвитку костюмних форм завжди незалежно від художніх смаків та вимог моди, підкорені тектоніці тіла людини.

Розвиток практики художнього конструювання одягу вимагає поглиблених теоретичних розробок у області кожного із засобів композиції, але таких робіт дуже мало і це гальмує подальший розвиток художнього конструювання. Тому розглянемо зв'язок тектоніки з іншими композиційними факторами. Виготовлення форми, яка б інформувала про взаємодію частин, характер розподілу та сприйняття зусиль у конструкції (легка конструкція повинна виглядати як легка, а важкий виріб не повинен маскуватися під легкий) залежить від пластики форми, її відповідності конструкції та матеріалу. Це породжує правдиву тектоніку предмету дизайну і, власне, стосується одягу. Сполучення ознак об'ємно-просторової

структури, тектоніки й ритму об'єднане загальним поняттям – пластики форми костюму. Від ритмічного розміщення частин форма костюму може мати різний емоційний вираз: модний, діловий або побутовий. Зміна ритмічного співвідношення дозволяє у кожному випадку створювати той чи інший характер виразу зовнішності людини у костюмі. Проявлення ритмів наступні: ритмічні малюнки на тканині (смужка, клітка); ритми у оздобленні (комір, лацкани, пояс, манжети, кишені); ритми маси (маса піджака до маси рукавів, брюк або жакета до маси спідниці); ритм аксесуарів. Для підвищення динаміки костюму використовують відхилення від вертикалі, зміну ритмічних рядів, асиметрію і т.п. На відміну від композиції у архітектурі та скульптурі костюм обмежує вибір об'єктів, які визначаються антропоморфними даними фігури, що є фундаментом, опорою для одягу. Найменшу об'ємність мають лінійні форми, витягнуті у одному напрямі [3].

Оскільки зовнішня форма одягу розрахована на сприйняття її поверхні, виникає необхідність розгляду особливостей зорового сприйняття, які пов'язані з ілюзійними ефектами. Це необхідно для визначення конструктивних і технологічних чинників, які мають вплив на ці ефекти.

Зорові ілюзії в одязі мають наступні причини [4]: фізичні (відбиття або злам променів); фізіологічні (пов'язані із недосконалістю зору – різна чутливість ока в різних місцях зорового поля); психологічні (пов'язані із впливом минулого досвіду, розумінням перспективи, напрямком уваги і т.п.). Це характеризується сприйняттям кольору, напрямом ліній, кутів, розміром, формою, площиною, переоцінкою відстані і т.п. Будь-який складний силует може бути представлений як сукупність геометричних форм, число яких у природі обмежене: сполучення прямокутників, трапецій, овалів, трикутників.

Силуети на основі прямокутників здаються статичними, а гострокутних нерівнобічних трикутників – гострими та святковими. Цьому сприяють наступні зорові ілюзії. Переоцінка вертикалей (вертикальна ділянка здається більшою за рівновелику горизонтальну) – якщо смуги досить часті – виникає зворотній ефект, тобто горизонтальні смуги подовжують фігуру, а вертикальні розширюють. Те саме і для квадратів із малими проміжками між лініями.

Ілюзія контрасту виникає за рахунок підсилення враження від сприйняття об'єкту, у порівнянні із протилежним. Малий предмет, у порівнянні з більшим, здається ще меншим, світлий поруч із темним – ще світлішим, а строга форма, у порівнянні із невибагливою – ще більш строгою.

Ілюзія підрівнювання – для двох подібних предметів за величиною та формою, які знаходяться поруч, різниця між ними стає малопомітною і вони починають походити один на одного. Тому повна фігура буде здаватися ще повнішою у широкій сукні та навпаки. Ілюзія незамкненого контуру зорово збільшує розміри якоїсь частини, площини або лінії фігури, наприклад, коротка шия при високому декольте буде здаватися ще

коротшою і т.п.. Ілюзія гострого кута – відстані між сторонами кута здаються більшими, а у тупих кутів – більшими. Між сторонами гострого кута предмет здається збільшеним із наближенням його до вершини. У костюмі ілюзія також виникає при вставках деталей, косокутному їх крої, гострих кутах комірів, кишень і т.п. Традиційний виріз горловини робить плечі більш широкими, а стегна – вузькими. Якщо фігура асиметрична за рахунок підйому плеча або стегна розміщують на більш високій частині смуги чи оздоблення (лінія крою, і т.п.).

Впровадження в педагогічний процес композиційних знань поєднується з творчим змістом підготовки студентів до діяльності пов'язаної із графічним дизайном. Творчо зорієнтована професійна підготовка майбутніх учителів технології є передумовою ефективною композиційної діяльності.

### *Література*

1. Есарева З.Ф. Особенности деятельности преподавателя высшей школы / Есарева З.Ф. – Л: ЛГУ, 1974. – 112 с.
2. Щербина В. Конструктивна система художньої композиції / Щербина В. // Мистецтво та освіта. – 2002. – № 4. – С. 2–7.
3. Кардашов В. Педагогічна модель художньо–творчого розвитку школярів на уроках образотворчого мистецтва / Кардашов В. // Теорія і методика викладання образотворчого мистецтва: навчальний посібник для студентів ВНЗ. – К., 2007. – С. 139–181.
4. Кузьменко В. Організація художньо–конструкторської діяльності учнів на уроках з конструювання і моделювання одягу / В. Кузьменко, Л. Шпак // Трудова підготовка в закладах освіти України. – 1998. – № 4. – С. 12–15.
5. Сидоренко В., Тхоржевська Т. Графічна культура школярів // Трудова підготовка в закладах освіти. – 1998. – № 2. – С. 37–39.

### *Г. Кривошеєва*

*– доцент, Донецький національний університет*

**УДК 37.015-057.87**

## **ТВОРЧА САМОРЕАЛІЗАЦІЯ СТУДЕНТІВ ГУМАНІТАРНОГО НАПРЯМУ ПІДГОТОВКИ ЯК ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА**

*У статті розглядається проблема творчої самореалізації студентів гуманітарного напрямку підготовки. Визначається і обґрунтовується її актуальність і значущість як для сучасного суспільства, так і для самої особистості. Наводяться і аналізуються результати бесід із студентами. Доводиться, що не завжди їх самореалізація має особистісно розвивальний позитивний характер. Вказується, що забезпечення процесу творчої самореалізації студентів гуманітарного напрямку підготовки під час навчання у вузі є одним з найголовніших завдань педагогічної науки. Дається*

характеристика студентів гуманітарного напрямку підготовки і зауважується, що потреби в оволодінні професією повинні збігатися з їх психічними і психофізичними можливостями в оволодінні професійно значущими знаннями, вміннями та навичками, а також здібностями застосовувати їх в майбутній діяльності.

**Ключові слова:** самореалізація, творчість, студент, гуманітарний напрям підготовки, ціннісні орієнтації

**Г. Кривошеева**

– доцент, Донецький національний університет

### ТВОРЧЕСКАЯ САМОРЕАЛИЗАЦИЯ СТУДЕНТОВ ГУМАНИТАРНОГО НАПРАВЛЕНИЯ ПОДГОТОВКИ КАК ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА

В статье рассматривается проблема творческой самореализации студентов гуманитарного направления подготовки. Определяется и обосновывается её актуальность и значимость как для современного общества, так и для самой личности. Приводятся и анализируются результаты бесед со студентами. Указывается, что обеспечение процесса творческой самореализации студентов гуманитарного направления подготовки во время обучения в вузе является одной из важнейших задач педагогической науки.

**Ключевые слова:** самореализация, творчество, студент, гуманитарное направление подготовки, ценностные ориентации

**G. Krivosheyeva**

– Associate Professor, Donetsk National University

### CREATIVE SELF-REALIZATION OF HUMANISTS AS A PEDAGOGICAL PROBLEM

The problem of creative self-realization of humanists is highlighted in the article. Its relevance and importance for modern society and for the person itself are described. Results of students' interviews are presented and analyzed. It is shown that the process of creative self-realization of humanists during study process in university is one of the main objectives of pedagogical science.

**Key words:** self-realization, creativity, student, humanists, values

**Постановка проблеми** у загальному вигляді та її зв'язок з важливим науковими чи практичними завданнями. Пріоритетним напрямом сучасної системи освіти є виховання творчої особистості здатної до самовизначення, самореалізації, самопрояву своїх здібностей. У сучасних складних економічних умовах людина, яка спрямована на самореалізацію, на неухильне розширення і поповнення знань, на творче перебудування напрямку і змісту своєї діяльності, у зв'язку з вимогами часу, може вважатися захищеною у соціальному відношенні. У другій половині минулого століття головними причинами активних міграційних процесів були економічні і політичні, у наш час поступово на перший план виступає

мотив самореалізації особистості. Все більше молодих людей шукають нові умови для самореалізації, долаючи труднощі на своєму шляху.

При зміні парадигм освіти, з утвердженням гуманістичної парадигми, змінюється і її мета. «Мета державної політики щодо розвитку освіти полягає у створенні умов для розвитку особистості і творчої самореалізації кожного громадянина України, вихованні покоління людей, здатних ефективно працювати і навчатися протягом життя...»[1,II.1]. З появою поняття «освіта впродовж життя» у центр нової парадигми освіти стає особистість із своїми інтересами, можливостями, в усій своїй неповторності. Освіченість особистості у наш час – це її розвинута здібність до самодослідження, самовизначення, самовдосконалення власних сил з тим, щоб адекватно природному призначенню і соціальним запитам знайти своє місце у житті, всебічно самореалізуватися, утвердити себе в суспільстві і обраній професії.

Але практика, більшою мірою, свідчить про те, що сучасна система навчання у вузі, насамперед, спрямована на формування знань, умінь, навичок і підготовку молодих людей до наступного життя, до майбутньої професійної діяльності. Мету навчально-виховного процесу університету розглядають як підготовку студента до професійної творчої самореалізації, а не як здійснення цієї самореалізації вже під час навчання. Аналіз психолого-педагогічної літератури дозволяє стверджувати, що набуття досвіду творчої самореалізації під час студентського життя задає траєкторію розвитку професійних і особистісних проявів фахівця, формує впевненість у власних силах, віру в успішність майбутньої професійної діяльності та позитивне емоційне її сприймання в цілому.

**Аналіз останніх досліджень** і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми і на які спирається автор, виділення невирішених раніше частин загальної проблеми, котрим присвячується означена стаття. Проблема творчої самореалізації особистості посідає важливе місце у працях філософів (Л. Антропової, Т. Ветошкіної, Л. Никифорової та ін.), які вивчають джерела, рушійні сили, потреби особистості у самореалізації; соціологів (Р. Зобова, В. Келась'єва, В. Харчева та ін.), які розкривають шляхи і засоби самореалізації особистості у різних соціальних структурах; психологів (О. Леонть'єва, А. Маслоу, К. Роджерса, К. Абульханової-Славської, Б. Анань'єва та ін.), які розглядають самореалізацію як потребу особистості, як діяльність і як результат цієї діяльності. Філософські засади гуманітаризації освіти знаходять своє відбиття у працях Л. Буєвої, В. Андруманової, В. Лежнікової, Н. Князевої та ін. Предметом їх досліджень є сутність людини, її призначення, реалізація духовних сил індивіда у творчому саморозвитку і творчій самореалізації, розвиток форм і засобів власної життєдіяльності.

Однак провідна роль у визначенні умов та чинників, що стимулюють процес професійної самореалізації особистості, педагогічних засобів розвитку творчих здібностей учнівської молоді, їхньої творчої самореалізації, аналізу сутності та структури цього процесу належить педагогам (Л. Бондарев, В. Алфімов, В. Андреев, Л. Попов, О. Кучерявий, В. Кисельова, Л. Левченко та ін.). Питання гуманітарної складової професійної підготовки у вищій школі знайшли відображення в роботах українських вчених В. Дзоз, Б. Коротяєва, М. Култаєвої, Е. Лузік, О. Невмержицького, Л. Товажнянського та ін.

**Формулювання цілей статті** (постановка завдання). Вивчення філософської та психолого-педагогічної літератури показало, що, незважаючи на велику зацікавленість вчених проблемами творчої самореалізації, не всі її питання достатньо вивчені, що такий найважливіший аспект як творча самореалізація студентів гуманітарного напрямку підготовки не був предметом спеціального наукового дослідження. Згідно з цим визначається мета статті – довести, що процес творчої самореалізації студентів-гуманітаріїв є однією з найважливіших проблем педагогічної науки.

Великий тлумачний соціологічний словник визначає самореалізацію як реалізацію потенціалу особистості [2, с.178], як досконалість, до якої розвивається унікальна індивідуальність [3, с.398]. Потреба у самореалізації – найвища потреба особистості, яка у студента гуманітарного напрямку підготовки розгортається в усій повноті і різноманітності саме під час навчання у вузі. Певний потенціал студента, який формувався у попередніх видах діяльності, розкривається і втілюється у навчальній роботі. Студент починає реалізовувати себе, свої індивідуальні здібності, моральні якості та інші властивості, але в той же самий час продовжується подальший розвиток і вдосконалення творчого потенціалу особистості студента гуманітарного напрямку підготовки.

Науковці у своїх працях зазначають, що людина у своїй діяльності створює не тільки культуру, але й антикультуру, є не тільки творцем, але й руйнівником самої себе. Студентська молодь для самоствердження, самореалізації не завжди обирає схвалювальні суспільством і сприятливі саморозвитку, самовдосконаленню форми їх прояву. Тому забезпечення процесу творчої самореалізації студентів гуманітарного напрямку підготовки під час навчання у вузі є одним з найголовніших завдань педагогічної науки.

На фоні деяких проявів бездуховності сучасного суспільства, обізнанення загальнолюдських цінностей, зміщення пріоритетів самореалізація студентів не завжди має творчий, гуманістичний, бажаний характер, відмічаються її негативні, неадекватні, руйнівні, шкідливі прояви не тільки для суспільства, але й по відношенню до самих себе. Розповсюджуються такі явища, як наркоманія, алкоголізм, тютюнопаління,

ранні та безладні статеві стосунки, юнацький суїцид має тенденцію до зростання.

При проведенні бесід із студентами гуманітарного напрямку підготовки спеціальностей філологія, культурологія, правознавство, історія привернула до себе увагу позиція деяких з них. Окремі студенти вважають, що професія – це «тільки заробіток, необхідність», її отримання – це «задоволення тільки матеріальних потреб», а найвищі духовні потреби реалізуються «у інших видах діяльності – більш цікавих». Для найбільш повної реалізації творчого потенціалу особистості, для досягнення стану творчого натхнення деякі студенти вважають можливим застосування «легких» наркотичних препаратів, підкріплюють свою думку прикладами з літератури, історії, мистецтва. Зрозуміло, що таке поверхове, легковажне ставлення до майбутньої професійної діяльності і можливостей творчої самореалізації у вузі свідчить про низький рівень грамотності студентів з цих питань, готовності до творчого самовираження своїх здібностей та відсутності зацікавленості. Не всі студенти розуміють, що творча самореалізація особистості є однією з основних пріоритетних цінностей, найважливішою умовою їх успішної професійної діяльності.

Щоб самоактуалізація особистості у соціально схвалювальних видах діяльності, професійна діяльність «посіла належне місце в ієрархії особистих цінностей, вкрай важливо, щоб з ранніх етапів предпрофесійного становлення студенти почали рефлексію свого смислового простору, побачили його зв'язки з цілями й завданнями майбутньої професії, а також були залучені в спеціально організовану роботу з розвитку своїх смислових орієнтирів»[4, с.248]. Перед педагогікою вищої школи постає завдання не тільки духовно-моральної і функціональної підготовки студентів до професійної діяльності, але й створення оптимальних умов для актуалізації і реалізації особистісного потенціалу кожного з них, розвитку професійної свідомості і самосвідомості особистості майбутнього фахівця, формування у них досвіду творчої самореалізації під час навчання у вузі, прагнення до самовдосконалення. Вирішення цих завдань стає можливим «за умови моделювання в період навчання студента реальним професійним відносинам і входження його в них як повноцінного суб'єкта. Слід якісно міняти форми навчального процесу у вищій школі в напрямі вільного переходу від власне навчання до професійного самовираження в реальних умовах трудової діяльності»[4, с.248].

Студентський вік – це сенситивний вік для формування багатьох психічних функцій і розвитку інтелектуальних можливостей людини. Для студентів характерна професійна спрямованість на підготовку до обраної професії, тому при забезпеченні творчої самореалізації необхідно враховувати її напрям, психофізіологічні особливості студентів-

гуманітаріїв, їх вік. Навчання у вузі закріплює віру людини у свої власні сили і здібності, формує упевненість в успішності процесу творчої самореалізації. Гуманітарна культура студентів відбиває міру їх приєднання до вищих людських цінностей, вона виявляється у рівнях засвоєння гуманітарного знання, розвитку гуманітарного мислення, включення у сферу морально-емоційних хвилювань іншого. Самореалізація студентів гуманітарної спрямованості пов'язана з активною інтелектуальною, духовною діяльністю, з їх свободою як джерелом творення нової реальності. Студентам гуманітарних спеціальностей притаманні широта пізнавальних інтересів, ерудованість з багатьох проблем культури, історії, мистецтва. Вони живуть у світі «слів і образів», мають багатий словниковий запас, розвинену фантазію і уяву, високий рівень розвитку мови. Дослідники вважають, що «найбільші відмінності у групах студентів технічних і гуманітарних спеціальностей виявляються в особливостях інтелектуального розвитку, потребнісно-мотиваційній сфері, генетично заданого інстинкту. Виявлені у студентів збіги торкаються поперед все специфіки системи психологічного захисту і темпераменту, зумовлених, певно, особливостями віку і статі досліджуємих»[5, с.271]. Згідно з цим, процес творчої самореалізації студента гуманітарного напрямку підготовки ґрунтується на тому, що потреби в оволодінні професією повинні збігатися з їх психічними і психофізичними можливостями в оволодінні професійно значущими знаннями, вміннями та навичками, а також здібностями застосовувати їх в майбутній діяльності. Сукупність цих факторів певною мірою може підвищити ефективність у підготовці спеціаліста. Виходячи з вище викладеного перед педагогічною наукою постає завдання у більш глибокому аналізі і визначенні тих специфічних особливостей, які має студент гуманітарного напрямку підготовки на відміну від інших фахівців зайнятих у інших сферах діяльності, - певні природні задатки, нахили, здібності, особливості пізнавальної і емоційно-чуттєвої сфери особистості, які необхідно формувати і вдосконалювати.

Важливо враховувати і такі характеристики особистості як її спрямованість, система ціннісних орієнтацій, життєва стратегія, життєвий вибір, ступінь адаптованості до оточуючого середовища, - це суб'єктивні детермінанти, що забезпечують активну життєву позицію молоді людини і сприяють свідомій постановці нею мети власної діяльності. Про самореалізацію можна казати тільки тоді, коли мета діяльності, від реалізації якої людина отримує задоволення, сприймається нею як власна. Свідоме формулювання особистістю мети власної діяльності є необхідною умовою творчої самореалізації. Єдине, що може зробити педагог, - «це на практиці переконати молоду людину, що лише особистість як суб'єкт вільної і морально відповідальної дії, вчинку та особистісні відносини складають



сферу вищих суспільних цінностей, і ставити особистість у позицію засобу досягнення зовнішніх для неї цілей може тільки вона сама»[4, с.24].

Залучення студентів до процесу творчої самореалізації, до проектування своєї освіти, до самовиявлення своїх талантів, здібностей, інтересів не тільки зміцнює професійну налаштованість, але і є зразком для побудови життєвої і професійної стратегії. Перспективу власного становлення, готовність до творчої самореалізації задає рівень сформованості у студентів ціннісного ставлення до майбутньої професійної діяльності. У науковій літературі розглядається програма формування у студентів ціннісного ставлення до майбутньої професії, яка містить чотири основні блоки:

- знайомство з майбутньою професійною діяльністю і створення узагальненого уявлення про неї;
- формування реального уявлення про професіонала з обраної спеціальності;
- формування ціннісних уявлень;
- складання «образу себе-як-професіонала» [4, с.268].

Найважливішим блоком цієї програми є останній, оскільки він виконує спрямовуючу функцію, задає траєкторію подальшого професійного розвитку, творчої самореалізації особистості вже під час навчання у вузі.

Система ціннісних орієнтацій є центральною ланкою свідомості особистості, яка береться в її ставленні до світу і до самої себе. Вона є тим внутрішнім фактором, який визначає спрямованість діяльності особистості, служить основою для вибору цілей і засобів діяльності. Усталена система ціннісних орієнтацій притаманна відповідальній, активній, самостійній особистості, яка здійснює вільний і свідомий вибір цілей, форм, методів та засобів діяльності. Саме така особистість здатна свідомо формулювати мету власної діяльності, творчо самореалізуватися ще під час навчання у вузі, прогнозувати своє професійне майбутнє.

Самореалізація студента під час навчання залежить і від певних умов оточуючого середовища, від рівня його адаптації. Задоволення базових потреб людини, відчуття спокійного комфортного існування, виключення стану нервової напруги дозволяє їй зосередитися на внутрішніх цінностях, тому що «...лише людина, яка добре адаптована в житті, задовольнила свої екзистенціальні потреби у безпеці, коханні, повазі, може прагнути до самореалізації, тобто безперервного розвитку своїх потенційних можливостей, здібностей, талантів»[6, с.72]. Проте, умовою успішної адаптації є творча діяльність, яка сприяє перетворенню як самої особистості, так і середовища у якому вона функціонує. Саме тому основі адаптації і творчої діяльності є усвідомлення студентом себе як суб'єкта життєтворчості, активної, впевненої у власних силах особистості.

**Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок у даному напрямку.** Підсумовуючи вищевикладене, зазначимо, що

проблема творчої самореалізації студентів-гуманітаріїв є багатоаспектною. Її вирішенню приділяється багато уваги у науковій філософській, психологічній, соціологічній літературі. Однак, провідна роль у визначенні оптимальних умов творчої самореалізації студента гуманітарного напрямку підготовки належить педагогіці.

### *Література*

1. Національна доктрина розвитку освіти: Указ Президента України від 17 квіт. 2002р. №347/2002.// Неділя. – 2007. – 5 серп.
2. Большой толковый социологический словарь: В 2-х т. / Пер. с англ. – М.: Вече, АСТ, 1999. – Т.1. – 544с.
3. Большой толковый социологический словарь: В 2-х т. / Пер. с англ. – М.: Вече, АСТ, 1999. – Т.2. – 528с.
4. Бех І. Д. Виховання особистості: у 2-х кн. – К.: «Либідь», 2003. – Кн.2. Особистісно орієнтований підхід: науково-практичні засади. – 344с.
5. Гордиенко Н.Н. Индивидуально- психологические особенности студентов, осваивающих технические и гуманитарные специальности // Изв. Рос. гос. пед. ун-та им.А.И.Герцена. – СПб., 2007. – №15(39). – С. 267-271.
6. Меднікова Г. Адаптація і самореалізація особистості та роль сучасного мистецтва в цьому процесі // Вища школа. – 2003. - №2-3. – С.71-78.

### *М. Наумова*

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

### *Л. Гладкова*

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

**УДК 378**

## **ФОРМЫ ОБУЧЕНИЯ В СОВРЕМЕННОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ**

*В статье раскрывается понятие «формы обучения» как механизма упорядочения учебного процесса. Приводится классификация форм обучения по способу получения образования, по количеству образовательных учреждений, по системам обучения, по механизму разбиения содержания обучения, по основанию общения с педагогом. Наряду с традиционными формами обучения рассматриваются и инновационные. Анализируются основные тенденции их развития.*

**Ключевые слова:** *форма обучения, самообразование, системы обучения.*

**М. Наумова**

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

**Л. Гладкова**

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

**ФОРМИ НАВЧАННЯ У СУЧАСНОМУ ОСВІТНЬОМУ ПРОЦЕСІ**

У статті розкривається поняття «форми навчання» як механізму упорядкування навчального процесу. Наводиться класифікація форм навчання за способом здобуття освіти, за кількістю освітніх установ, за системами навчання, за механізмом розбиття змісту навчання, за основою спілкування з педагогом. Розглядаються приклади форм навчання в деяких зарубіжних країнах. Проаналізовано класно-урочну систему навчання і лекційно-семінарську, що розрахована на більш високий рівень інтелектуального розвитку учнів. Наведено загальні риси цих форм навчання. Поряд з традиційними формами навчання розглядаються і інноваційні, такі як модульна, дистанційна, інтернет-навчання тощо. Аналізуються основні тенденції їх розвитку.

**Ключові слова:** форма навчання, самоосвіта, системи навчання.

**M. Naumova**

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

**L. Gladkova**

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

**FORMS OF TEACHING IN THE MODERN EDUCATIONAL PROCESS**

The article deals with the concept of «forms of education» as a mechanism of organization of educational. A classification of forms of learning is given in the way of education, amount of educational establishments, learning systems, the mechanism of partition of the educational content, the base of communication with the teacher. Innovations are considered along with traditional forms of learning. The main trends in their development are analyzed.

**Keywords:** form of education, self-education, training system.

**Постановка проблеми и ее связь с важными научными и практическими заданиями.** Среди многочисленных заданий, которые призвано решать внедрение кредитно-модульной организации учебного процесса в высшие учебные заведения Украины важное место отводится формированию и укреплению отечественного интеллектуального

потенциала. Оно будет способствовать усилению международной конкурентоспособности национальной системы высшего образования, повышению её престижности в мире. Достижению высокого качества высшего образования должна служить переориентация учебного процесса на реализацию основополагающих принципов КМСОУП, таких как принципы приоритетности самостоятельной и научной деятельности студентов, которые требуют совершенствования форм организации обучения.

**Анализ основных исследований и публикаций.** В педагогике проблема формы имеет давнюю историю. Первое серьезное научное рассмотрение находим у Я. А. Коменского в «Великой дидактике» [1]. Изучением форм организации обучения в наше время занимались И.Я. Лернер [2], М.Н. Скаткин [4], Н.М. Шахмаев [5], Г. Куписевич. Отдельные формы организации обучения и аспекты нашли свое отражение в работах М.И. Махмутова, Г.Д. Кирилловой, В.П. Стрезикозина, И.М. Чередова, польского дидакта В. Оконя и др. Есть интересный опыт развития новых форм обучения у педагогов-новаторов. Однако в педагогической науке не разработаны на понятийном уровне такие понятия, как «форма», «форма организации обучения», то есть понятия о формах обучения и основания их классификации.

**Цель статьи.** Цель данной статьи – определить сущность понятия «форма обучения», классифицировать формы обучения и проанализировать тенденции их развития в современных условиях.

**Изложение основного материала.** В последнее время в системе образования наблюдается стремительное развитие новых форм обучения, а также модификация традиционных форм.

Формы обучения можно определить как механизм упорядочения учебного процесса в отношении позиций его субъектов, их функций, а также завершенности циклов, структурных единиц обучения во времени.

Рассмотрим формы обучения во всем их многообразии. Формы обучения могут быть классифицированы по многим основаниям.

**1. Классификация форм по способу получения образования:** очная, заочная, очно-заочная и так далее. И, в том числе, – самообразование.

В современных условиях для свободного продвижения человека в образовательном пространстве необходимо обеспечить максимальную гибкость и разнообразие форм образования. Тем более что в условиях рыночной экономики, судя по опыту зарубежных стран, далеко не каждому юноше, не каждой девушке, а тем более взрослому человеку будет по карману обучение в очной форме. Даже если образование будет бесплатным – далеко не каждая семья сможет кормить и одевать своего взрослого члена. В системе народного образования неизбежно будет происходить развитие заочного, дистанционного и других форм обучения

без отрыва от работы. Заочное обучение, при качественной его постановке во всем мире рассматривается как «высокая технология» получения образования и количество студентов, обучающихся по этой форме, постоянно растет.

За рубежом существует много других форм обучения, давая возможность учащемуся, студенту право широкого их выбора с целью обеспечить ему наиболее удобный режим обучения без отрыва от работы: так называемое «обучение частичного времени» (part-time education), когда обучаемый два дня в неделю учится, а три дня работает на производстве; сокращенный (по академическим часам аудиторных занятий) курс очного обучения; «сэндвич» и «блок» – разные варианты сочетания очного и заочного обучения; вечернее обучение и так далее – всего, например, в Англии насчитывается 9 форм.

Особый интерес представляет система так называемого «открытого обучения», на которой есть смысл остановиться подробнее ввиду ее потенциальной перспективности.

Вслед за Открытым университетом в Англии, в других странах стали создаваться открытые колледжи и университеты, а также отделения открытого обучения во многих обычных университетах и колледжах. Всего сегодня этой формой обучения в разных странах охвачено более 25 млн. человек.

В чем суть открытого обучения? Это дальнейшая модернизация системы заочного обучения. Основные отличия открытого обучения от заочного в следующем:

– для поступления на обучения не требуется никаких свидетельств об образовании;

– обучаемый сам выбирает содержание (из предлагаемых на выбор курсов, модулей), средства обучения, сроки, темп изучения, время прохождения экзаменов. У него есть возможность на время прекратить обучение по каким-либо обстоятельствам, а затем вернуться к нему вновь и так далее;

– для каждого курса, модуля создаются комплекты учебных материалов (так называемые «кейсы»), включающие пособия на печатной основе, аудио-, видео- и слайд-фильмы, компьютерные программы. Такие комплекты для сотен учебных курсов, в том числе альтернативных, выпускаются десятками фирм и позволяют студенту самостоятельно осваивать материал;

– самостоятельное изучение учебных курсов сопровождается консультациями тьютора (наставника-консультанта – новый тип педагога), чаще всего по телефону или Интернету, проверкой им письменных заданий, организацией групп взаимопомощи студентов, изучающих один и тот же курс, что позволяет им обмениваться информацией и идеями, практиковаться

в различных ролях (тоже часто по телефону), организацией воскресных школ, тьюториалов (семинаров под руководством тьютора) и летних лагерей.

**2. Классификация форм обучения по количеству образовательных учреждений, в которых учится учащийся, проходя одну образовательную программу:**

– обычный вариант (наиболее распространенный): одна образовательная программа – одно образовательное учреждение (школа, профессиональное училище, колледж, университет и так далее);

– другие варианты – учащийся посещает несколько образовательных учреждений, проходя одну образовательную программу. В качестве примера можно привести межшкольные учебно-производственные комплексы, где старшеклассники нескольких школ района проходили трудовое обучение.

Наконец, за рубежом (например, США, Англия) широкое распространение получили так называемые «виртуальные университеты», «виртуальные колледжи» и так далее. Это сетевые объединения (консорциумы) университетов, колледжей и т.п., предоставляющие возможности учащемуся обучаться одновременно в нескольких образовательных учреждениях на основе распределенного (комбинированного) учебного плана. При этом все образовательные учреждения, входящие в консорциум взаимно признают все экзамены и зачеты, сданные обучающимся в любом из учреждений – членом консорциума.

**3. Классификации форм по системам обучения** (систему обучения можно определить как механизм организации обучения в пределах целостной образовательной программы – начального образования, общего среднего образования, среднего профессионального образования и так далее).

**3.1. Классификация по участию или неучастию педагога (педагогов) в процессе обучения.**

3.1.1. *Самообразование* – целенаправленная учебная деятельность, управляемая самой личностью без участия педагога. Основными формами самообразования являются: изучение литературы, прослушивание лекций, докладов, консультации специалистов, различные виды практической учебной деятельности и т.п.

Самообразование – составной компонент системы непрерывного образования – выступает, в том числе, как связующее звено между базовым общим и профессиональным образованием, периодическим повышением квалификации и переподготовки специалистов.

3.1.2. *Самостоятельная учебная работа* – одна из высших форм учебной деятельности. Самостоятельная работа определяется как индивидуальная или коллективная учебная деятельность, осуществляемая

без непосредственного руководства педагога, но по его заданиям и под его контролем. Наиболее распространенные виды самостоятельной работы: работа с учебником, справочной литературой или первоисточниками, решение задач, выполнение упражнений, выполнение курсовых и дипломных работ, моделирование и так далее.

3.1.3. *Обучение с помощью педагога (педагогов).* В свою очередь обучение с помощью педагогов можно подразделить на *индивидуализированные системы обучения* и *коллективные системы*.

### **3.2. Индивидуализированные формы (системы):**

– *индивидуальная форма обучения.* Она предполагает работу учителя с отдельным учеником индивидуально, часто на дому. В настоящее время индивидуальное обучение служит формой дополнительной работы, чаще с нуждающимися в особой помощи детьми, в том числе с теми, кто в силу заболевания, инвалидности не может посещать аудиторные занятия.

Индивидуальное обучение является единственной формой работы научного руководителя, консультанта с аспирантами и докторантами.

– *индивидуально-групповая форма.* Она практикуется в колледжах и ВУЗах в работе со студентами старших курсов на выпускающих кафедрах, в курсовом и дипломном проектировании, а также в работе руководителя научной школы с аспирантами и молодыми учеными.

В настоящее время различные формы индивидуализированного обучения широко применяются на занятиях в компьютерных классах, а также при выполнении лабораторных, лабораторно-практических и практических работ в учреждениях как общего, так и профессионального образования.

### **3.3. Коллективные системы обучения.**

– *коллективная классно-урочная система обучения.* Теоретически концепция классно-урочной системы обучения, ее важнейшие характеристики были обоснованы в XVII в. великим чешским педагогом Яном Амосом Коменским.

– *лекционно-семинарская система обучения.* Начиная с XIII – XIV веков, когда в Европе возникли первые университеты, является основной формой обучения в высших учебных заведениях. Несмотря на непрекращающуюся критику, споры о назначении и месте лекционно-семинарской системы, особенно лекций в системе вузовского обучения, эта система столь же живуча, как и урок в средней школе и в базовом профессиональном образовании.

Лекционно-семинарская система рассчитана на более высокий уровень интеллектуального развития учащихся – студентов и отличается большей степенью самостоятельности студентов. В тоже время у

лекционно-семинарской системы есть много сходных черт с классно-урочной:

- в учебные группы постоянного состава входят студенты, примерно одинаковые по возрасту и уровню подготовленности (для лекций однородные группы объединяются в потоки);
- основными формами занятий являются лекции, семинары, практические занятия и лабораторные работы одинаковой продолжительности. Занятия представляют собой относительно законченные по содержанию и построению единицы учебного процесса;
- все содержание обучения делится на отдельные дисциплины;
- весь период обучения делится на учебные курсы, семестры, учебные дни, каникулы; а занятия ведутся по единому плану и расписанию;
- контроль осуществляется, в основном, в конце каждого семестра в виде зачетных и экзаменационных сессий.

Разновидностью лекционно-семинарской системы является *предметно-курсовая* система обучения, которая чаще всего применяется при заочном и очно-заочном обучении. Она предполагает такую организацию учебного процесса, при которой дисциплины учебного плана и соответствующие им итоговые зачеты и экзамены распределяются по годам обучения (курсам) с соблюдением преемственности, а зачеты и экзамены в пределах одного курса сдаются учащимися и студентами по мере индивидуальной готовности. На основе этой системы организуется чаще всего высшее заочное образование.

**4. Классификация форм обучения по механизму разбиения содержания обучения.** Таких механизмов известно два: дисциплинарный и комплексный (комплексная система обучения).

Наибольшую известность среди комплексных систем обучения в истории получил так называемый *метод проектов* [3].

Другой современной разновидностью комплексной системы обучения стало так называемое *модульное обучение*, согласно которому учебные материалы состоят из отдельных законченных учебных модулей, имеющих практическую, в том числе профессиональную направленность на освоение определенных практических действий.

**5. Классификация форм обучения по основанию непосредственного или опосредованного общения обучающихся с педагогом и/или учебными материалами:**

- обычный, традиционный вариант – обучающийся непосредственно встречается с педагогом, у него есть перед глазами книги и другие средства обучения;
- другой, сравнительно новый и перспективный вариант – опосредованное общение с педагогом и средствами обучения. К нему относится, в первую очередь, *дистанционное обучение* – форма обучения,



отличающаяся преимущественно разделенным во времени и пространстве общением преподавателей и студентов. Руководство обучением осуществляется через установочные лекции и посредством инструктивных материалов, рассылаемых по почте или через современные средства коммуникации, а также в ходе периодических очных контактов. Сюда же относится и *интернет-обучение*.

Длительное время вся образовательная система была ориентирована на обучение молодежи, которая в массе своей учиться не хотела – образование в обществе было фактически не востребованным, мотивация к обучению у школьников и студентов была низкой.

Одним из серьезнейших недостатков всей системы отечественного образования до сих пор остается подход, при котором учащиеся только накапливают знания, умения и навыки. Между тем в современных социально-экономических условиях ситуация принципиально меняется. В рыночной экономике знания, квалификация становятся главным капиталом специалиста, поэтому при обучении необходимо активизировать деятельность учащегося по самообразованию.

**Выводы из данного исследования и перспективы дальнейших исследований в данном направлении.** Таким образом, очевидно, что дальнейшее применение форм учебной работы будет смещаться в стороны: развития многообразия форм получения образования; смещения акцентов на самообучение и самостоятельную работу учащихся; рациональное сочетание предметного и модульного обучения; развития дистанционного обучения; развития нетрадиционных форм учебных занятий, в первую очередь диалоговых, интерактивных.

В дальнейшем мы планируем рассмотреть организацию обучения в высших учебных заведениях и проанализировать тенденции развития форм обучения в высшей школе.

### *Литература*

1. Коменский Я.А. Великая дидактика / Я.А. Коменский // Хрестоматия по истории зарубежной педагогики : учеб. пособие / сост. А. И. Пискунов. – 2-е изд., перераб. – М.: Просвещение, 1981. – С. 80 – 161.
2. Лернер И.Я. Дидактические основы методов обучения / И.Я.Лернер. – М.: Педагогика, 1981. – 186 с.
3. Наумова М., Гладкова Л. Использование метода проектов для развития исследовательских способностей студентов специальности «Экономическая кибернетика» в условиях КМС. / М. Наумова, Л. Гладкова – Гуманізація навчально-виховного процесу: Збірник наукових праць. — Вип. XXXIX/ Заг. Ред. Проф. В. І. Сипченка. — Слов'янськ. Видавничий центр СДПУ, 2008. С. 100-104.
4. Скаткин М.Н. Проблемы современной дидактики /М.Н.Скаткин. – М.: Педагогика, 1980. – 96 с.
5. Шахмаев Н.М. Дидактические проблемы применения технических средств обучения в средней школе / Н.М. Шахмаев. – М.: Педагогика, 1973. –272 с.

## ІСТОРІЯ ПЕДАГОГІКИ

*Г. Троцько*

– доктор педагогічних наук, професор, член-кореспондент АПН України, проректор з навчальної роботи Харківського національного педагогічного університету ім. Г. Сковороди

УДК 37.011.3:821.161.2 „712”

**ПОСТАТЬ І. КОТЛЯРЕВСЬКОГО В СИСТЕМІ СУЧАСНОГО ВИХОВАННЯ**

У даній статті розглядається постать педагога, просвітника, письменника, громадського діяча І. Котляревського. Проаналізовано погляди педагога на організацію виховання особистості. Розкривається використання педагогічних надбань, розроблених І. Котляревським, у сучасних умовах.

**Ключові слова:** Котляревський І., педагог, просвітник, духовне становлення, національні та загальнолюдські цінності, національне виховання.

*Г. Троцько*

– доктор педагогических наук, профессор, член-кореспондент АПН Украины, проректор по учебной работе Харьковского национального педагогического университета имени Г.С. Сковороды

**ЛИЧНОСТЬ И. КОТЛЯРЕВСКОГО В СИСТЕМЕ СОВРЕМЕННОГО ВОСПИТАНИЯ**

В данной статье рассматривается личность педагога, просветителя, писателя, общественного деятеля И. Котляревского. Проанализовано взгляды педагога на организацию воспитания личности. Раскрывается использование педагогического наследия, разработанного И. Котляревским, в современных условиях.

**Ключевые слова:** Котляревский И., педагог, просветитель, педагогическое наследие, система современного воспитания.

*G. Trotsko*

– doctor of pedagogical sciences, professor, the pro-rector of teaching work, Kharkiv National Pedagogical University named after G.S. Skovoroda

**PERSONALITY OF I. KOTLYAREVSKY IN MODERN SYSTEM OF UPBRINGING**

The article reveals the figure of a pedagogue, an enlightener, a writer, a public man I. Kotlyarevsky. Author analyzes the pedagogue's views on the organization of modern system of upbringing of the individual. Reveals using of pedagogical heritage, developed by I. Kotlyarevskyi in modern conditions.

**Keywords:** *Kotlyarevsky I., pedagogue, an enlightener, mental formation, national and universal human values, national upbringing.*

**Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок з важливим науковими чи практичними завданнями.** У зв'язку із світовою економічною кризою відбуваються значні зміни в соціальному, культурно-освітньому житті українського суспільства, а це диктує потребу необхідності перегляду підходів до реформування української системи національного виховання, кінцевою метою якого є підготовка особистості до повноцінного суспільного життя. У контексті цього важливого значення набуває наукова систематизація, узагальнення й творче використання досвіду видатних культурно-освітніх діячів початку ХІХ ст.

Гідний унесок у розвиток вітчизняної педагогічної думки й української педагогіки як невід'ємного складника національної культури зробив Іван Петрович Котляревський (1769-1838 рр.) – письменник, педагог, засновник українського театру, просвітник й активний громадський діяч. Ретельне вивчення появи педагогічної постаті І. Котляревського дає можливість, виходячи із завдань сучасної системи виховання, забезпечити широке впровадження пріоритетних підходів до організації та проведення виховної роботи в сучасній школі.

**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 ході наукового пошуку з'ясовано, що аналіз історіографічних досліджень ХІХ, ХХ, початку ХХІ ст. засвідчує, що до проблеми вивчення педагогічної діяльності І. Котляревського науковці звернулися у другій половині ХХ ст.. У працях авторів О. Бандура, Т. Ісаєнко, Є. Кирилюк, О. Мазуркевич, Н. Манжелій, І. Павловський, І. Пуха, І. Терещенко знайшли відображення етапи життя І. Котляревського, пов'язані з педагогічною діяльністю. Представлені роботи містять фактичний матеріал з питань педагогічної спадщини І. Котляревського. Глибоке вивчення вказаних матеріалів свідчить про те, що постать І. Котляревського в системі сучасного виховання не розглядалася системно й потребує спеціальної наукової розробки, узагальнення й творчого використання.

**Формулювання цілей статті (постановка завдання).** Метою даної статті є висвітлення діяльності І. Котляревського й впровадження в сучасну систему національного виховання основних принципів і напрямів виховання особистості.

**Виклад основного матеріалу** І. Котляревський біля тридцяти років свого життя віддав педагогічній діяльності, досяг значних успіхів у розвитку освітнього закладу. Виконуючи щоденну працю, пов'язану з керівництвом ввіреного йому закладу, віддаючи багато сил і здоров'я виконанню

просвітницько-виховних завдань, І. Котляревський не залишив нащадкам педагогічних праць, що ускладнює дослідження саме цього напрямку його діяльності. Вивчення культурно-освітньої спадщини педагога є важливим для виховання в молоді національної свідомості, патріотизму, гідності, поваги до свого народу.

Здійснений аналіз архівних матеріалів, наукових та публіцистичних праць дав можливість відстежити життєвий шлях І. Котляревського на тлі бурхливої української дійсності другої половини XVIII ст. – першої половини XIX ст. Події того часу формували свідомість педагога, утверджували його погляди на світ, виховували національно-патріотичні почуття [5].

І. Котляревський народився 29 серпня (9 вересня за новим стилем) 1769 р. в Полтаві в родині канцеляриста городского магістрату. Оточення родини формувало моральні, духовні цінності І. Котляревського, виховувало любов до рідного народу, рідної мови, пісні, несло дух козацького вільнодумства. Нерозривний зв'язок із народом, козацькою славою, вихідцем якої був педагог, спілкування з ними виробило той фундамент, який дозволив засвоїти основні моральні чесноти, навчив співпереживати, турбуватися за долю ближніх, народу. Перебування в семінарії, куди він вступив на навчання в 1780 р., дозволяло познайомитись з надбаннями античної культури, знання європейських мов давало можливість вивчати літературу європейських країн, а також російську. Не закінчивши останнього курсу семінарії, він поступає на службу до Новоросійської канцелярії. І. Котляревський успішно пройшов службові ступені від підканцеляриста до губерньського реєстратора [1].

Пошук шляхів реалізації творчої натури приводить його до прийняття рішення зайнятися викладацькою діяльністю, з 1793 р. він розпочинає педагогічну діяльність у приватних родинах Полтавщини. І. Котляревський, працюючи домашнім учителем у поміщицьких маєтках, по-перше, набуває початкового практичного викладацького досвіду, по-друге, глибоко й серйозно вивчає життя простого народу, знайомиться з основами народної педагогіки, етнопедагогіки, по-третє, напружено працює над написанням поеми „Енеїда” [4]. Викладені на сторінках його поеми педагогічні думки торкалися актуальних питань виховання поваги дітей до батьків, відповідальності батьків за їх виховання, узагальнювалися основи народної педагогіки: шанобливе ставлення до народних звичаїв, традицій, поваги до старших. Були висловлені думки щодо необхідності розумового, естетичного, фізичного, трудового виховання особистості. Безперечно, що робота домашнім учителем сприяла професійному становленню І. Котляревського як педагога й вплинула на подальше формування його освітніх поглядів. Постановка педагогічних проблем в

поемі „Енеїда” свідчить про наявність у нього педагогічних здібностей, інтересу до вирішення освітніх проблем, розуміння їх актуальності.

У 1810 р. І. Котляревського було призначено на посаду наглядача Полтавського Будинку виховання дітей бідних дворян [4]. Роки самовідданої праці на цій посаді показують І. Котляревського як вихователя, котрий в своїй роботі спирався на досягнення тогочасної передової педагогічної думки. Для нього притаманним був спокійний, вдумливий, спостережливий підхід до кожної дитини, на основі цього – спрямування розвитку особистості в майбутньому, надання індивідуальної допомоги кожному вихованцю. Поряд із вирішенням проблем розумової освіти, І. Котляревський вважав нерозривним реалізацію завдань морального виховання молоді: виховання слід проводити з урахуванням вимог народної педагогіки, національних традицій. Завдяки І. Котляревському Будинки виховання дітей бідних дворян дістав загальне визнання широких кіл громадськості.

Найвагомішими здобутками І. Котляревського в ці роки залишається робота по удосконаленню форм і методів виховання пансіонерів Будинку виховання дітей бідних дворян, а також дослідження етнографічних та фольклорних знахідок. Цінним у роботі І. Котляревського було те, що його праця на посаді наглядача Будинку виховання дітей бідних дворян зробила цей заклад привабливим та авторитетним. Етнографічно-дослідницька діяльність І. Котляревського привернула увагу науковців, педагогів, літераторів до питання вивчення народознавства на Україні як дієвого засобу виховання підростаючого покоління. Педагог приділяв велику увагу формуванню високоморальної, діяльної, гуманної особистості вихованців, максимальному розвитку їх здібностей. І. Котляревський уважно вивчав індивідуальні особливості своїх вихованців, турбувався про їхню подальшу долю, спрямовував відповідно виявлених здібностей на той шлях, де вони найкраще розкриють набуті знання.

Особливої поваги заслуговує його смілива думка щодо необхідності побудови системи виховання на національній основі, звернення до витоків народної педагогіки, науковий підхід до вивчення життя українського народу. Саме І. Котляревський першим привернув увагу широкої громадськості до цього питання.

Оскільки сучасні умови розвитку суспільства зумовили необхідність докорінного переосмислення наявної системи виховання, оновлення змісту, форм і методів духовного становлення особистості, то досвід І. Котляревського по формуванню національних і загальнолюдських цінностей має неоціненну вагу. Педагогіка покликана озброїти вчителя знаннями закономірностей й принципів формування особистості, щоб вона могла вчасно реагувати на всі зміни, які відбуваються у державі, Європі і світі, вільно орієнтуватися в інформаційному просторі.

У сучасних умовах розбудови нашої держави розроблена нова нетрадиційна, особистісно-соціальна, гуманістична парадигма виховання. У зв'язку з цим йде переосмислення ролі виховання у формуванні духовності дитини – етичних норм добра і зла, милосердя і жорстокості, патріотизму, честі, гідності, громадянськості, співпереживання, причетності до долі свого народу. Тому, в умовах активного суспільно-економічного розвитку України пріоритетне значення відводиться вихованню, яке повинне здійснюватися на національному ґрунті, в „органічному поєднанні з національною історією і народними традиціями, збереженні та збагаченні культури українського народу” [2, 3]. Такий погляд на виховання знайшов відображення у програмних документах, напрямках розвитку української держави.

Дослідження літературної творчості, педагогічної діяльності, І. Котляревського свідчить, що найбільш поширена в нинішніх умовах у теорії і практиці концепція особистісно-орієнтованого виховання містить ряд положень, споріднених з поглядами І. Котляревського, зокрема, що стосується індивідуального підходу до вивчення особистості; орієнтації виховання на підвищення національної свідомості; залучення молоді до вивчення надбань національної культури; формування у молоді національних світоглядних позицій, патріотизму.

Провідні ідеї педагога щодо виховання особистості є вічними цінностями. Вони знайшли своє відображення в основних положеннях державних документів сьогодення і впроваджуються у нових умовах розвитку педагогічної теорії і практики. Закон України „Про освіту”, Національна доктрина розвитку освіти України в XXI ст. Концепція національного виховання, Концепція педагогічної освіти, Концепція сучасного українського виховання, Концепція виховання дітей та молоді у національній системі освіти та інші документи підкреслюють необхідність пошуку ефективних шляхів виховання свідомого громадянина, створення умов для набуття молоддю соціального досвіду, формування уміння жити в громадянському суспільстві, поєднуючи власні інтереси розвитку особистості із завданнями державотворчих процесів.

У сучасних умовах використання педагогічних надбань, розроблених І. Котляревським, які базувалися на принципах народознавства, сприятиме, на нашу думку, духовному відродженню нації, формуванню українського менталітету, національної самосвідомості на основі широкого використання ідей народної педагогіки. Вища педагогічна школа зможе врахувати і використати надбання педагогічної діяльності І. Котляревського у дослідженні питань періодизації педагогічної думки в Україні, організації виховної роботи з дітьми, при викладанні історії педагогіки, педагогіки, спецкурсів, спецсемінарів, написанні курсових і дипломних робіт при підготовці наукових публікацій, рефератів,

контрольних робіт, у науково-методичній роботі кафедр педагогіки вищих навчальних закладів та методичних об'єднань учителів загальноосвітніх закладів різних рівнів акредитації.

**Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок у даному напрямку.** Таким чином, проведене дослідження показало, що педагогічні ідеї виховання особистості на національно-культурних традиціях та досвід роботи педагога вказують на відповідність до вимог сьогодення щодо виховання особистості на глибоко гуманному, індивідуальному підході до дитини, що сприяло б становленню творчо активної, національно свідомої, високоморальної, глибоко патріотичної особистості. Проведене дослідження не вичерпує всіх аспектів педагогічної діяльності І. Котляревського й потребує цілісного, системного розгляду та аналізу його педагогічної спадщини.

### *Література*

1. Волинський П.К. Іван Котляревський. Життя і творчість / П.К. Волинський. – К., 1969. – 271 с.
2. Державна національна програма «Освіта»: Україна ХХІ століття. – К.: Радуга, 1994. – 62с.
3. Концепція педагогічної освіти. – К., 1998. – 20с.
4. Іван Котляревський у документах, спогадах, дослідженнях / [упорядкув., ст., пер. і прим. А.Т. Залашко]. – К.: Дніпро, 1969. – 631 с.
5. Ротач П. П. Поклик через століття.: Іван Котляревський і Полтава: Збірник статей і досліджень. Полтава: Дивосвіт. – 2003. – 200с.

### *О. Друганова*

*- доктор педагогічних наук, професор кафедри історії педагогіки та порівняльної педагогіки Харківського національного педагогічного університету ім. Г.Сковороди*

**УДК 37(477),,19”**

### **ДИНАМІКА ТРУДОВОГО НАВЧАННЯ СТАРШОКЛАСНИКІВ У ВІТЧИЗНЯНІЙ ШКОЛІ (ДРУГА ПОЛОВИНА ХХ СТ.)**

*У статті проаналізовано сутність та динаміку трудового навчання учнів старших класів у вітчизняній школі другої половини ХХ століття.*

*Доведено, що на всіх етапах розвитку теорії трудового навчання старшокласників переважна більшість досліджень проводилася з метою вивчення окремих проблем дидактики та методики трудового навчання.*

**Ключові слова:** *трудове навчання, методика трудового навчання, організаційні форми, наукові дослідження.*

**Е. Друганова**

- доктор педагогических наук, профессор кафедры истории педагогики и сравнительной педагогики Харьковского национального педагогического университета им. Г.Сковороды

**ДИНАМИКА ТРУДОВОГО ОБУЧЕНИЯ СТАРШЕКЛАСНИКОВ В ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ШКОЛЕ (ВТОРАЯ ПОЛОВИНА XX ст.)**

*В статье проанализирована сущность и динамика трудового обучения учеников старших классов в отечественной школе второй половины XX века.*

*Доказано, что на всех этапах развития теории трудового обучения старшеклассников подавляющее большинство исследований проводились с целью изучения отдельных проблем дидактики и методики трудового обучения.*

**Ключевые слова:** трудовое обучение, методика трудового обучения, организационные формы, научные исследования.

**E. Druganova**

- doctor of pedagogical sciences, professor of department of history of pedagogics and comparative pedagogics of the Kharkov national pedagogical university the name of G. Skovoroda

**A DYNAMICS OF LABOUR TEACHING OF SENIOR PUPILS IS AT DOMESTIC SCHOOL (THE SECOND HALF OF THE XX<sup>th</sup> CENTURY)**

*In the article essence and dynamics of the labour teaching of students of senior classes is analysed at domestic school of the second half of XX age.*

*It is well-proven that on all of the stages of development of theory of the labour teaching of senior pupils swingeing majority of researches conducted with the purpose of study of separate problems of didactics and method of the labour teaching.*

**Keywords:** labour teaching, method of the labour teaching, organizational forms, scientific researches.

**Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок з важливими науковими чи практичними завданнями.** Історичний погляд на розвиток проблеми дає можливість виявити прогресивні педагогічні надбання та недоліки в цій галузі, допомагає глибше усвідомити сучасний стан українського шкільництва. Необхідність історико-педагогічного аналізу пройденого шляху зумовлена й тим, що осмислення багатогранного і складного процесу розвитку вітчизняної школи сприяє точнішому прогнозуванню майбутнього, визначенню перспективних шляхів розвитку сучасної освіти в Україні. Особливо цінним у цьому контексті є період другої половини XX століття, для якого були характерні вагомі здобутки в галузі трудового навчання старшокласників.

**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. Вагомими історико-педагогічними дослідженнями розвитку трудового навчання є праці: В. Бондаря, А.Вихруща, С.Дем'янчука, Н.Калініченко, В.Кухарського, В.Макарчук, Д. Сметаніна, Т.Сороки, Б.Струганця.

**Формування цілей статті (постановка завдання).** Метою данної статті є дослідження динаміки трудового навчання старшокласників у вітчизняній школі другої половини ХХ століття.

**Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів.**

Процес становлення трудового навчання учнів старших класів здійснювався поступово. Важливими умовами становлення теорії трудового навчання учнів старших класів другої половини ХХ століття були такі складові: виробнича праця на підприємствах та в НВК, трудова підготовка у школі, технічна творчість у гуртках та факультативах, праця та відпочинок у літніх трудових та будівельних таборах.

Період другої половини ХХ століття був дуже насичений щодо розвитку вітчизняної педагогічної думки та практики. Розглянемо розвиток вітчизняної думки цього періоду в працях відомих науковців.

Розвиток педагогіки достатньо повно відбивався у працях учених Р.Вендровської, М.Гончарова, М.Колмакової, Є.Моносзона, Ф.Паначина, О.Піскунова, З.Равкіна.

Спроби осмислити й розробити підходи до періодизації розвитку історико-педагогічної думки та науки в Україні здійснив В.Чепелев, який виходив у своїх оцінках з партійно-класових позицій.

Розвиткові загальноосвітньої школи в Україні періоду 1966-1970 рр. присвячена робота українського науковця В.Никонорова.

Сутності та структури політехнічних знань, методологічним аспектам трудової підготовки, вивченню основ техніки у процесі профільного трудового навчання, проблемам профільного навчання старшокласників присвячені роботи Ю.Аверичева, П.Атутова, В.Рибалки. Науково-педагогічні критерії відбору змісту технічної підготовки досліджував С.Батишев; дидактичним основам вивчення техніки на уроках трудового навчання присвячені праці Г.Левченка, В.Мадзігона, В.Сидоренка, Г.Терещука.

Ретроспективний аспект технічної творчості учнів у процесі трудового навчання висвітлено в роботах А.Вихруща, М.Левківського, І.Матюші, І.Смагіна, Д.Сметаніна [1].

Як свідчать історичні джерела, у досліджуваній період великий внесок у теорію політехнічного навчання учнів зробили М.Скаткін, Д.Тхоржевський, С.Шабалов, С.Шаповаленко, А.Шибанов. У працях науковців чільне місце займали проблеми трудового навчання та

виховання учнів. Зміст науково обґрунтованої системи політехнічного трудового навчання був важливою проблемою в досліджувані роки.

Наприкінці 50-х – на початку 60-х рр. на сторінках державної та місцевої преси розгорталось обговорення питань удосконалення трудового навчання та поєднання його з виробничою працею, зміцнення матеріально-технічної бази. Почався пошук шляхів удосконалення системи трудового навчання. Було проаналізовано зміст трудового навчання, його політехнічний потенціал, значно підвищувався науковий рівень, відбувався активний пошук нових форм трудової діяльності.

У 1959-1965 рр. одним з важливих завдань було виконання Закону “Про обов’язкове восьмирічне навчання, правильне планування і розширення мережі шкіл усіх типів”. Розвиток школи був у центрі уваги всієї громадськості УРСР [2]. У зв’язку з обговоренням проектів нової програми в Україні було проведено велику роботу щодо поліпшення умов діяльності шкіл, органів народної освіти та науково-дослідних педагогічних установ.

У Донецькій, Луганській, Запорізькій, Харківській та інших областях України трудове навчання учнів старших класів проводилось у навчально-виробничих цехах, на виробничих дільницях, у лабораторіях, на дослідних станціях [2, с. 224]. Так, на Харківському заводі тракторного машинобудування було створено вісім навчально-виробничих цехів для учнів, у кожному по 30-40 робочих місць. Харківський тракторний завод обладнав окремий корпус для навчально-виробничого цеху на 300 робочих місць. Для сільських шкіл України колгоспи виділяли земельні ділянки, допомагали технікою й різними матеріалами.

Постанова Ради Міністрів Української РСР від 9 грудня 1959 р. № 1890 була важливим стимулом для розгляду трудового навчання старшокласників у вітчизняній педагогіці другої половини ХХ століття. Учням старших класів надавали пільги для стимулювання навчання:

– заробітну плату зазначеним особам за час звільнення від роботи відповідно до цього закону виплачувати в розмірі 50 % середньої заробітної плати за основним місцем роботи, але не нижче встановленого мінімального розміру заробітної плати;

– зобов’язати керівників підприємств, установ та організацій створити особам, які успішно навчаються, необхідні умови для поєднання роботи з навчанням та врахувати їхнє успішне навчання для просування по роботі;

– надавати перевагу в забезпеченні житлом учнів, які мають у цьому гостру потребу, а для тих, хто проживає в гуртожитках, створювати найбільш сприятливі умови для навчання [3, с.12].

У досліджуваній період на основі узагальненого досвіду склалася певна система трудового навчання учнів старших класів в Україні. Вона знайшла віддзеркалення в затверджених Міністерством освіти нових

навчальних планів, програмах з технічної, сільськогосподарської та обслуговуючої праці для трудового навчання в старших класах. Однак ця система не була ідеальною і достатньо обґрунтованою та потребувала подальшого вдосконалення.

Аналізуючи історичні джерела, ми робимо висновок, що Міністерство освіти УРСР підтримувало виготовлення художніх виробів на уроках трудового навчання учнями старших класів. Про це, зокрема, свідчить наказ Міністерства освіти УРСР № 193 від 10 жовтня 1968 р. Згідно із цим документом, починаючи з 1968/69 навчального року, у загальноосвітніх школах, що знаходилися в районах, де розташовані підприємства народних художніх промислів, навчання учнів на уроках праці проводилося в межах технічних прийомів виготовлення художніх виробів. Цим же наказом було зобов'язано Держплан УРСР за заявками Міністерства освіти передбачити забезпечення цих шкіл відповідним устаткуванням, інструментами й матеріалами.

Трудове навчання учнів старших класів знаходилося під пильним наглядом уряду та педагогічної спільноти і, як наслідок цього, 20 липня 1972 р. Рада Міністрів СРСР прийняла постанову № 463 „Про завершення переходу до загальної середньої освіти молоді та подальший розвиток загальноосвітньої школи”.

Дослідник Д.Тхоржевський поставив дуже важливе питання: яке співвідношення між змістом та системою трудового навчання? Він зазначає, що первинним є зміст, який визначається вимогами життя, практикою людської діяльності. Система трудового навчання також будується на основі цих вимог з урахуванням змісту навчання. Наприклад: підготовка слюсарів, столярів та робітників інших професій з обробки матеріалів проводиться з давніх-давен. При цьому зміст навчання довгий час не зазнавав принципових змін, тим часом як система навчання змінювалась кілька разів (предметна, операційна, операційно-предметна та ін.), оскільки змінювались вимоги практики до підготовки тих або інших спеціалістів, до якості їхніх знань та вмінь [5].

Аналіз досвіду тогочасної середньої загальноосвітньої школи (1958-1985), доводить, що робота шкільних майстерень справедливо критикувалась. У різного роду шкільних майстернях з примітивним та кустарним обладнанням учням прищеплювалися неправильні уявлення про промислові підприємства, трудове навчання на практиці зводилося до викладання основ праці.

Державному комітету СРСР з праці та соціальних питань, Міністерству освіти СРСР, Державному комітету СРСР з професійно-технічної освіти, Міністерству охорони здоров'я СРСР разом з іншими зацікавленими міністерствами та відомствами було запропоновано до 1 січня 1985 року розглянути питання про зниження вікових обмежень для

допуску молоді до самостійної роботи з ряду професій, у тому числі про допуск учнів із 16 років до роботи на посадах трактористів та комбайнерів у складі трудових об'єднань під керівництвом наставників за умови забезпечення нешкідливих умов праці. Це рішення благотворно впливало на процес становлення трудового навчання у вітчизняній педагогіці.

Із проголошенням незалежності України 24 серпня 1991 р. стали актуальними оновлення структури системи освіти та її змісту, приведення їх у відповідність із потребами особистості та суспільства.

Ще раніше, згідно з Декларацією про державний суверенітет України (16 липня 1990 р.), на основі аналізу стану загальноосвітньої школи, досвіду освітніх структур країн світу була розроблена Концепція середньої загальноосвітньої школи. Цей документ було прийнято рішенням колегії Міністерства народної освіти України від 12.09.1991 року, № 8/61. У документі було окреслено головні завдання та перспективи розвитку школи, головні напрями її духовного та національного відродження: відновлення культуротворчої функції школи, відображення в змісті навчання й виховання традицій національної культури, демократизація і гуманізація освіти, індивідуалізація і диференціація навчально-виховного процесу та його розвиток з урахуванням національних традицій, інтеграція зусиль усіх освітніх інститутів для поліпшення виховання підростаючого покоління.

У 1992-1993 навчальному році трудове навчання здійснювалося за програмами, випущеними видавництвом „Освіта” у 1992 році.

В основу даних програм було покладено принципи політехнізму і поєднання навчання з продуктивною працею. Зміст трудового навчання передбачав:

- виховання працелюбності, культури праці, відповідального ставлення до праці та власності, бережливого ставлення до природи;
- формування техніко-технологічних та економічних знань, практичних умінь та навичок, необхідних для залучення учнів до продуктивної праці та оволодіння певною професією;
- розширення політехнічного світогляду учнів і розвиток їхніх творчих здібностей на основі взаємозв'язку трудового навчання з основами наук;
- активне ознайомлення з масовими професіями, виховання потреби в праці та формування стійких професійних інтересів [4].

**Висновки з даного дослідження та перспективи подальших розвідок у даному напрямку.** Отже, проведений нами аналіз досліджень у галузі трудового навчання дає змогу зробити висновки: на всіх етапах розвитку теорії трудового навчання старшокласників переважна більшість досліджень проводилася з метою вивчення окремих проблем дидактики та методики трудового навчання; коло досліджень, у яких розглядалося трудове навчання в цілому, дуже обмежене; у таких дослідженнях окремі проблеми

розглядалися паралельно, без вивчення їх взаємозв'язку та взаємозалежності; численні дослідження, досвід, накопичений учителями трудового навчання та майстрами виробничого навчання, створювали об'єктивну основу для комплексного вивчення проблем трудового навчання.

### Література

1. Вихрущ А.В. Трудова підготовка учнів у загальноосвітніх школах України (історико-педагогічний аналіз та перспективи): автореф. дис. на здобуття наук. ступеня доктора пед. наук: спец. 13.00.01 /Анатолій Володимирович Вихрущ; Український державний педагогічний університет ім. М.П.Драгоманова. – Київ, 1994. – 48 с.
2. Гриценко М.С. Нариси з історії школи в Українській РСР (1917 – 1965) / Микола Сергійович Гриценко. – К.: Рад. школа, – 1966. – 260 с.
3. План заходів Міністерства освіти УРСР на виконання Закону про зміцнення зв'язку школи з життям і про дальший розвиток системи народної освіти в Українській РСР // Збірник наказів та інструкцій Міністерства освіти УРСР. – 1959. – № 12. – С. 2.
4. Поляков А.А. Об использовании приспособлений по трудовому обучению / А.А.Поляков // Школа и производство. – 1962. – № 6. – С. 37 – 40.
5. Шабалов С.М. Политехническое обучение / Шабалов С.М. – М., 1956. – 728 с.

### О. Даниско

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

УДК 37 (092) : 796 (477)

## ПЕДАГОГІЧНІ ІДЕЇ О. БУТОВСЬКОГО В СВІТЛІ МОДЕРНІЗАЦІЇ НАЦІОНАЛЬНОЇ ОСВІТИ

*Стаття присвячена вивченню педагогічної спадщини видатного вітчизняного педагога, наукового та громадського діяча Олексія Бутовського. Проаналізовано його погляди на формування здорового способу життя особистості, гуманізацію та валеологізацію навчально-виховного процесу в освітніх закладах другої половини ХІХ – початку ХХ століть. Розкрито внесок ученого в розвиток вітчизняної педагогічної думки, обґрунтовано актуальність педагогічних ідей та перспективи їх творчого використання в сучасній освітній практиці України.*

**Ключові слова:** педагогічні ідеї О. Бутовського, науково-педагогічна діяльність, фізичне виховання, здоровий спосіб життя.

### О. Даниско

- аспірант кафедри общей педагогике и андрагогике Полтавского национального педагогического университета имени В.Г. Короленко

## ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ИДЕИ А. БУТОВСЬКОГО В УСЛОВИЯХ МОДЕРНИЗАЦИИ НАЦИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Стаття посвящена изучению педагогического наследства выдающегося отечественного педагога, научного и общественного деятеля Алексея Бутовского. Проанализированы его взгляды на формирование здорового образа жизни личности, гуманизацию и валеологизацию учебно-воспитательного процесса в образовательных учреждениях второй половины XIX – начала XX столетий. Раскрыт вклад ученого в развитие отечественной педагогической мысли, обоснована актуальность педагогических идей и перспектив их творческого использования в современной образовательной практике Украины.

**Ключевые слова:** педагогические идеи А. Бутовского, научно-педагогическая деятельность, физическое воспитание, здоровый образ жизни.

**O. Danisko**

- Postgraduate student of general pedagogical and androgogical department of Poltava Korolenko National University

#### **PEDAGOGICAL IDEAS OF A. BUTOVSKI IN MODERNIZATION OF NATIONAL EDUCATION**

The article is devoted to studying the pedagogical heritage of an outstanding national teacher, scientific and social personality, Alexey Butovski. His views on the forming of a person's healthy way of life, humanization and valeologization of educational and training process in educational establishments of the second half of the XIX – beginning of the XX centuries are analysed. The contribution of the scientist to the development of national educational thought is disclosed, the currency of pedagogical ideas of the scientist and perspectives for their creative usage in modern educational practice in Ukraine are based.

**Keywords:** pedagogical ideas of A. Butovski, scientific and educational activity, physical training, healthy way of life.

**Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок з важливим науковими чи практичними завданнями.** Успішний розвиток освітньої теорії і практики неможливий без глибокого аналізу їх історичних передумов. Для розуміння стану, проблем та перспектив генези педагогічної науки особливої ваги набуває сучасне прочитання багатьох її сторінок, розробка нових методологічних підходів, уведення в контекст досліджуваної теми забутих імен. У зв'язку з цим важливого значення набуває вивчення, узагальнення та творче використання досвіду освітніх діячів кінця XIX – початку XX століть, які збагатили вітчизняну педагогічну думку. Вагоме місце серед них займає Олексій Бутовський (1838-1917 рр.) – видатний педагог, учений, спортивний та громадський діяч, організатор фізкультурно-спортивної та оздоровчої роботи в навчальних закладах, один із засновників наукової теорії фізичного виховання особистості, автор новаторських за своїм змістом підручників і

посібників, досвідчений викладач, актуалізація педагогічних ідей котрого здатна збагатити сучасні гуманістичні стратегії освітнього процесу в Україні.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми і на які спирається автор, виділення невирішених раніше частин загальної проблеми, котрим присвячується означена стаття.** Джерела свідчать, що педагогічна спадщина О. Бутовського вивчена фрагментарно. У дореволюційні часи увага дослідників була зосереджена на спортивно-методичній діяльності вченого та аналізувався його внесок у розвиток Сучасних Олімпійських ігор (А. Анохін, К. Дометті, Г. Дюпперон, І. Павловський, Н. Ріттер, О. Ромашкевич, І. Стрельников, Л. Чаплинський).

У радянську добу питання про науково-педагогічну діяльність О. Бутовського ігнорувалося з ідеологічних міркувань. Лише окремі напрями його діяльності, пов'язані з розвитком фізичної культури і спорту, розглядалися в публікаціях В. Видріна, В. Короновського, Ф. Самоукова, В. Столбова, А. Ніколаєва. Першу спробу цілісно дослідити його педагогічні надбання здійснив О. Суник.

Протягом останніх десятиліть інтерес до науково-педагогічної спадщини О.Бутовського значно зріс у зв'язку з оприлюдненням матеріалів, що розкривають невідомі сторінки його життєвого та творчого шляху. Оцінка фізкультурно-спортивної та громадської діяльності О. Бутовського в світлі нових підходів здійснена в працях В. Агєєвця, В. Бардінової, С. Бубки, В. Григор'єва, В. Курилеха, І. Поднебесної, Б. Савицького, С. Таймазова. Узагальнення науково-педагогічного досвіду вченого відображено в дослідженнях А. Бондар, Н. Булатової, С. Говорова, В. Драги, М. Зубалія, М. Крук, О. Приходько. Водночас відзначимо, що питання актуалізації ідей видатного педагога в умовах модернізації національної освіти на сучасному етапі не було предметом спеціального дослідження.

**Формулювання цілей статті (постановка завдання).** Метою нашої статті є обґрунтування актуальності педагогічних ідей О. Бутовського, а також перспектив їх творчого використання в сучасній освітній практиці України.

**Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів.** Життєвий і творчий шлях О. Бутовського припав на період соціально значущих перетворень. Друга половина ХІХ – початок ХХ століття характеризувалася змінами ставлення громадськості до проблем освіти, осмисленням освітнього ідеалу в контексті формування людини нової генерації. Провідна ідея вдосконалення особистості в педагогічній спадщині вченого пов'язана з комплексним дослідженням індивідуальних особливостей розвитку дитини в єдності фізичної, духовної, моральної та психічної складових.

Педагогічне вчення О. Бутовського базувалось на принципах гуманізму, природовідповідності, науковості, об'єктивності, визнанні домінуючої ролі практики у процесі пізнання навколишнього світу та усвідомлення людиною свого місця в ньому, творчої активності особистості у процесі раціонального освоєння дійсності.

Докладне вивчення наукових джерел і узагальнення ідей вченого дають можливість підтвердити співзвучність концептуальних ідей педагога із основними положеннями сучасних державних документів (Закони України “Про освіту”, “Про загальну середню освіту”, “Про охорону дитинства”, “Державна національна програма “Освіта” (Україна ХХІ століття), Національна доктрина розвитку освіти). Домінуючим принципом національної державної політики в галузі освіти проголошується гуманістичний характер освіти, пріоритет загальнолюдських цінностей, вільного розвитку особистості. Ствердження Української держави в європейському та світовому співтоваристві ставить на порядок денний надзвичайно важливе і невідкладне завдання виховання нового покоління, здатного не лише досягнути загальнолюдський зміст сутності існування людини, а й творчо вирішувати їх згідно з духом часу. Пріоритетним завданням освітньої політики на сучасному етапі є формування творчої, самостійної, фізично та морально здорової особистості. Сьогодні здоров'я людини, його збереження і зміцнення є нагальною проблемою державного значення, спільним завданням суспільства, громади, школи, родини. В Україні право кожного на охорону здоров'я, деклароване статтею 49 Конституції України, деталізується в Основах законодавства України про охорону здоров'я (Закони України „Про охорону дитинства”, „Про фізичну культуру і спорт”, „Про соціальну роботу з дітьми та молоддю”, міжгалузева комплексна програма „Здоров'я нації на 2002-2011 рр.”, Указ Президента України „Про невідкладні додаткові заходи щодо зміцнення моральності у суспільстві та утвердження здорового способу життя”).

У цьому контексті педагогічні ідеї О. Бутовського набувають нового звучання, оскільки головною метою навчання та виховання педагог уважав формування здорового способу життя дитини. Тому особливої ваги він надавав питанням формування здоров'я підростаючого покоління, під яким розумів не лише фізіологічну опірність організму до негативних впливів, а, насамперед, надбіологічний спосіб адаптації до середовища, аксіологічний стрижень життєдіяльності індивіда. Відповідно до такого розуміння, формування фізичної та морально здорової особистості вчений розглядав як складний процес біосоціального розвитку; як рушійну силу, що активізує процес самопізнання, самовиховання, самовдосконалення; як невід'ємну частину цілісного навчально-виховного процесу шкільної освіти. Все це дозволило педагогу створити ґрунтовну теоретичну базу



для подальшого розвитку на науковому й теоретичному рівнях проблеми формування, зміцнення і збереження здоров'я дітей та молоді засобами фізичної культури і спорту.

Вивчення й аналіз європейських традицій освіти, педагогічних ідей та досвіду видатних вітчизняних педагогів дозволили О. Бутовському реалізувати ідею формування здорового способу життя підростаючого покоління в кількох напрямках: 1) розробка змістовного компоненту формування здорового способу життя в навчальних закладах на засадах інтеграції фізичного, розумового, морального, соціального розвитку особистості; 2) створення методики формування ціннісного ставлення до свого здоров'я; 3) визначення змісту підготовки педагогічних кадрів щодо роботи з дітьми та молоддю; 4) пропаганда здорового способу життя серед населення.

Мету та завдання формування здорового способу життя особистості О. Бутовський пов'язував із пізнанням учнівською молоддю оточуючого світу й набуттям соціального досвіду, усвідомленням власної сутності, формуванням мотивацій, інтересів, а також набуттям навичок, що сприяють фізичному та духовному самовдосконаленню. Педагог наголошував, що „виховання здорових дітей – не в потуранні особистим пристрастям, якими б безвинними вони не були, а в підготовці вихованця до вимог суспільного життя” [3, с. 33], натомість „здорове фізичне виховання служить основою розвитку багатьох якостей, що посилюють не лише тілесну, але й духовну працездатність людини, а дисципліна тіла позитивно впливає на дисципліну розуму” [Там само, с. 40].

Опікуючись гармонійним розвитком вихованців, учений виокремив завдання гуманістично орієнтованого виховання дітей та молоді у процесі зміцнення їхніх фізичних та духовних сил. Умовно ці завдання можна поділити на дві групи: 1) виховання емоційно-позитивного, свідомого ставлення до власного здоров'я, прагнення до його збереження та зміцнення; 2) формування практичних умінь і навичок оздоровлення організму через систему фізичних вправ, спортивної діяльності, загартування, харчування, догляду за тілом.

На думку О. Бутовського, завдання фізичної освіти мають реалізовуватися, насамперед, у школі. Саме в школі повинні бути вжиті „розумні заходи до того, щоб дати можливість своїм вихованцям управлятися у вкладених у людину елементарних здібностях до руху протягом усього періоду їхнього навчання, і сформувати в них звичку до таких управ і після закінчення школи” [2, с. 559].

Здоровий спосіб життя учений розглядав як складну систему, в структурі якої взаємодіють такі компоненти: (а) раціональна навчальна і трудова діяльність з елементами наукової організації; б) самопідготовка і саморозвиток в учнів особистісно важливих якостей (сили волі,

цілеспрямованості, активності, самодисципліни); в) самоорганізація життєдіяльності, що ґрунтується на повноцінному розпорядку дня, що включає раціональний відпочинок, заняття фізичною культурою і спортом та профілактику захворювань; г) психологічна підготовка як основа вироблення позитивних емоцій; д) особистісна поведінка, спрямована на попередження шкідливих звичок; е) раціональне та збалансоване харчування як основу правильного розвитку систем організму; є) повноцінний сон, що попереджує фізичну та розумову перевтому.

Означені ідеї педагога знайшли подальший розвиток в Національній доктрині розвитку освіти [5]. Документ звертає увагу на необхідність пропаганди здорового способу життя, стимулювання в молоді прагнення до фізичного і духовного самовдосконалення, забезпечення індивідуального підходу під час занять фізичними вправами, можливості набуття кожною людиною необхідних науково обґрунтованих знань про здоров'я і засоби його зміцнення, про шляхи і методи протидії хворобам, про методики досягнення високої працездатності та тривалої творчої активності.

О. Бутовський виокремив коло проблем, що, на його думку, негативно впливали на процес формування здорового способу життя підростаючого покоління. До таких проблем педагог відносив відсутність у переважної більшості учнівської молоді життєвих цілей, готовності до самостійної діяльності, несформованість інтересів та ініціативи, низький рівень рухової активності, непристосованість до фізичних навантажень. Поряд із цим в центрі уваги О. Бутовського перебували соціальні умови життя дітей, гігієнічний стан та рівень забруднення навколишнього середовища, ступінь розвитку системи охорони здоров'я, зміст освіти та організація навчання в школі. Вдумливий підхід до проблеми дозволив ученому виокремити педагогічні умови формування всебічно розвиненої особистості: комплексний (біо-психо-соціальний) підхід до вивчення природи людини; взаємозв'язок освітнього простору та соціокультурного середовища; взаємодія родини та школи у формуванні здорового способу життя; розробку навчально-методичних комплексів для оптимізації навчально-виховного процесу; розширення матеріальної бази освітніх закладів; системне здійснення медико-гігієнічних заходів та моніторингу фізичного розвитку учнівської молоді; підвищення професійної майстерності педагогів.

У практичній діяльності педагог забезпечував гармонійне поєднання різних форм просвітницької, виховної роботи і різних форм практичних занять фізичними вправами, за яких оптимальна рухова активність ставала усвідомленим обов'язковим компонентом режиму дня учнів, а саме: 1) навчальні лекції та індивідуальні бесіди з теоретичним обґрунтуванням значення здорового способу життя; 2) індивідуальні заняття і консультації; 2) позааудиторна спортивно-масова робота (заняття за інтересами, спортивні змагання; туристичні походи, екскурсії, рекреаційні ігри);

3) самостійні заняття учнів фізичними вправами за індивідуальною програмою розвитку. О. Бутовський пропонував здійснювати навчально-виховний процес у доступному вигляді, уникати навчальних перевантажень, урахувати вікові та індивідуальні особливості, особистісні інтереси учнів. Педагог наголошував, що „форми й характер управ мають неодмінно узгоджуватися зі ступенем розвитку дитячого організму” [1, с. 196].

Серед форм та методів формування позитивної мотивації здорового способу життя О. Бутовський надавав перевагу активним методам, що ґрунтуються на демократичному стилі взаємодії і спрямовані на формування ініціативи та творчості учнів. Зокрема, педагог застосовував роз'яснення, переконання, методи вправ, контролю і самоконтролю, позитивний і негативний приклади, змагальний та ігровий методи. Суб'єкт-суб'єктна взаємодія педагога та учнів базувалась відповідно до вікових та психофізіологічних особливостей вихованців. При цьому взаємодія з вихованцями будувалася з урахуванням принципів єдності вимоги й поваги до особистості дитини та інтеграції цілеспрямованої виховної діяльності з ініціативою школярів. Отже, виходячи з гуманістичних позицій, педагог переорієнтував процес навчання з предметного аспекту в мотиваційний і процесуальний.

Ці ідеї видатного педагога співзвучні з новою програмою з фізичної культури для загальноосвітніх навчальних закладів України [6], що побудована на засадах особистісно орієнтованого навчання й виховання. Зважаючи на досвід провідних європейських країн у галузі фізичного виховання, в програмі передбачається планування змісту навчального матеріалу відповідно не лише до індивідуальних і вікових особливостей учнів, а й їхніх інтересів, урахування характеру рухової активності дитини у навчанні та побуті.

При формуванні змісту освіти в сучасних умовах розвитку системи України варто враховувати підходи, на яких наголошував О. Бутовський: 1) особистісно-соціальний, що оптимізує процес адаптації дитини із соціумом; 2) особистісно орієнтований, спрямований на розвиток інтересів, задатків, здібностей, обдарувань кожної дитини; 3) діяльнісний, згідно з яким у вихованця в процесі творчої активності формуються навички здоров'язбережувальної поведінки, одним з основних факторів якої є ціннісне ставлення до свого здоров'я.

У творчому доробку О. Бутовського знаходимо актуальні для сьогодення роздуми щодо педагогічного професіоналізму. На його думку, вчитель повинен бути людиною освіченою, високоморальною, людиною і вимогливою зі своїми вихованцями. Учений переконував, що шкільна справа повинна мати творчий, живий характер і наголошував на потребі підготовки для навчальних закладів талановитих, досвідчених

педагогічних кадрів. Саме у творчості викладача, постійній роботі з вдосконалення власних якостей, оволодінні знаннями, які необхідно донести до свідомості вихованців, О. Бутовський передбачав успіх навчально-виховного процесу. Означені ідеї талановитого педагога певною мірою співзвучні з Державною програмою «Вчитель» [4].

У сучасних умовах актуалізується досвід О. Бутовського щодо пропаганди здорового способу життя та залучення до занять фізичною культурою і спортом різних верств населення. Це, на його переконання, передбачає надання можливості як дітям, так і дорослим безкоштовно користуватись гімнастичними залами, стадіонами, катками та іншими спортивними спорудами як засобами оздоровлення. Завдяки творчому підходу педагога до організації фізичного виховання молоді виникали фізкультурні та спортивні товариства, клуби, гуртки; в освітніх закладах упроваджувались розроблені ним навчальні програми та методичні рекомендації. Положення, обґрунтовані О. Бутовським, реалізуються в програмі «Спорт для всіх», у рамках якої функціонують спеціалізовані бюджетні організації для провадження фізкультурно-оздоровчої та спортивної діяльності населення за місцем проживання і в місцях масового відпочинку. Діяльність цих організацій спрямована на формування у громадян переконання щодо необхідності регулярного використання різноманітних форм фізичного виховання та масового спорту з метою зміцнення здоров'я.

**Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок у даному напрямку.** Результати проведеного наукового пошуку об'єктивно засвідчили наявність низки освітніх ідей, що певною мірою набули розвитку в умовах сьогодення і тому потребують подальшого аналізу й обґрунтування з метою практичного використання. На нашу думку, значну наукову й практичну цінність серед них становлять такі наукові положення: *орієнтація на біосоціальний розвиток індивіда*, що передбачає єдність загальнокультурного і фізичного розвитку та загартування особистості; *дотримання основних принципів формування всебічно розвиненої особистості*, зокрема дитиноцентризму, гуманізації, свідомості, активності, доступності, індивідуалізації, систематичності, оздоровчої спрямованості освітнього процесу; *використання широкого спектру* словесних (пояснення, переконання, бесіда, навіювання), практичних (метод вправ, змагальний, ігровий, тренувальний), наочних (спостереження, демонстрація) *методів і організаційних форм* (колективні, групові, індивідуальні) формування здорового способу життя дітей та молоді; *виховання емоційно-позитивного, свідомого ставлення до власного здоров'я*, прагнення до його збереження та зміцнення на основі впливу на емоційну сферу вихованців, особистого прикладу дорослого, опори на здібності та інтереси дитини, систематичного заохочення та створення

ситуацій успіху; *валеологізація навчально-виховного процесу* засобом моніторингу фізичного розвитку учнів і стану їх здоров'я упродовж навчального року, педагогічно доцільного чергування розумової праці та відпочинку, дотримання раціональних гігієнічних вимог; *підвищення професійної майстерності педагогів* шляхом удосконалення загальнопедагогічної та спеціальної підготовки вчителя, що забезпечує розвиток професійних (інтелектуальних, моральних, рухових) якостей фахівця, виховання в нього самостійності, ініціативності, творчої активності, формування вміння скеровувати власну поведінку й професійну діяльність відповідно до особистісних цінностей, які визначаються передовсім соціальними й державними пріоритетами.

Перспективним напрямом подальших досліджень уважаємо визначення конкретних шляхів упровадження творчої спадщини О. Бутовського в сучасну навчально-виховну практику.

### *Література*

1. Бутовский А. Д. Вопросы школьной гигиены и физического воспитания на международных конгрессах. Международный конгресс по физическому воспитанию в Брюсселе 10-13 августа 1910 года / А. Д. Бутовский // Педагогический сборник. – 1911. – Кн. 2. – С. 193-215.
2. Бутовский А. Д. Телесные упражнения во Франции / А. Д. Бутовский // Педагогический сборник. – 1893. – Кн. 5. – С. 534-559.
3. Бутовский А. Д. Вопросы школьной гигиены и физического воспитания на международных конгрессах в 1910 году / А. Д. Бутовский // Педагогический сборник. – 1911. – Кн. 1. – С. 17-60.
4. Державна програма «Вчитель» – К. : Редакції загальнопедагогічних газет, 2002. – 40 с. – (Нормативний документ МОНУ, Постанова Кабінету Міністрів України № 379 від 28 березня 2002 року).
5. Національна доктрина розвитку освіти у ХХІ столітті // Освіта України. – 2001. – №1. – С.22-25.
6. Про впровадження нової навчальної програми з фізичної культури : лист МОН № 1/9-546 від 17.08.09 року // [Електронний ресурс]. – Режим доступу : [http://osvita.ua/legislation/Ser\\_osv/4517](http://osvita.ua/legislation/Ser_osv/4517).

### *Л. Петренко*

*- аспірантка кафедри педагогіки Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка*

**УДК 37.017.4:821.161.2(092)(043.3)**

## **ДО ПИТАННЯ ЕПІСТОЛЯРНОЇ СПАДЩИНИ І. П. КОТЛЯРЕВСЬКОГО**

*У статті розглядається вагоме значення епістолярної спадщини відомого педагога, просвітника, письменника, громадського діяча І. П. Котляревського, розкриваються педагогічні ідеї виховання.*

**Ключові слова:** Котляревський І.П., педагог, епістолярна спадщина, педагогічні ідеї.

**Л. Петренко**

- аспірантка кафедри педагогіки Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка

**К ВОПРОСУ ЕПИСТОЛЯРНОГО НАСЛЕДИЯ  
И. П. КОТЛЯРЕВСКОГО**

*В данной статье рассматривается значение эпистолярного наследия известного педагога, просветителя, писателя, общественного деятеля И. П. Котляревского, раскрываются педагогические идеи воспитания.*

**Ключевые слова:** Котляревский И. П., педагог, эпистолярное наследие, педагогические идеи.

**L. Petrenko**

- a graduate student of the department of Pedagogics of Poltava National Pedagogical University after V. G. Korolenko

**THE QUESTION OF EPISTOLARY HERITAGE OF  
I. P. KOTLYAREVSKY**

*The article deals with an important value epistolary heritage known of a pedagogue, an enlightener, a writer, a public man I. P. Kotlyarevsky and to reveal the pedagogical ideas of upbringing.*

**Keywords:** Kotlyarevsky I. P., a pedagogue, epistolary heritage, the pedagogical ideas.

**Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок з важливим науковими чи практичними завданнями.** На сучасному етапі розвитку української держави гостро стоїть питання реформування вітчизняної системи освіти за найважливішими стратегічними напрямками. Вельми актуальним є звернення до педагогічного досвіду педагога, письменника, громадсько-просвітницького діяча першої половини ХІХ ст. Івана Петровича Котляревського (1769-1838рр.). Проведене дослідження дало можливість вивчити його погляди на вирішення питання виховання молоді, розкрити особистісні риси, які виступають головними орієнтирами системи морального виховання. Аналіз архівних документів, історичних джерел, періодичних видань досліджуваного періоду показав, що він залишив вагомий слід в українській педагогіці та літературі України.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми і на які спирається автор, виділення невирішених раніше частин загальної проблеми, котрим присвячується означена стаття.** У ході дослідження встановлено, що епістолярна спадщина І. Котляревського була предметом вивчення в різні часи та знайшла своє відображення в статтях ряду авторів: В. Горленко, А. Залашко, П. Лобас, І. Павловський, П. Пущинський, А. Ротач, П. Ротач, С. Стеблін-Камінський, О. Терещенко. Епістолярна спадщина слугує

цінним джерелом для дослідження педагогічних поглядів І. Котляревського. Глибоке вивчення знайдених матеріалів свідчить про те, що епістолярна спадщина І. Котляревського не розглядалася системно й потребує спеціальної наукової розробки й узагальнення.

**Формулювання цілей статті (постановка завдання).** Мета даної публікації – розглянути епістолярну спадщину педагога за тематичними ознаками, виокремити педагогічні погляди на формування духовно зрілої і моральної особистості.

**Виклад основного матеріалу.** Неоціненну вагу для вивчення педагогічних ідей І. Котляревського має його епістолярна спадщина. Епістолярій І. Котляревського – це комплекс листів службового, наукового, приятельського та особистого характеру. Він не значний за обсягом (на сьогодні виявлено 87 листів), але має широкий географічний, хронологічний і тематичний діапазон. За інтенсивністю листи можна поділити на разові і регулярні. Хронологічний діапазон охоплює період з 1812 р. по 1838 р. У нашому дослідженні епістолярну спадщину І. Котляревського будемо розглядати за тематичними ознаками, умовно поділивши їх на дві групи.

Епістолярний матеріал І. Котляревського слугує цінним джерелом, по-перше, для характеристики особистісних рис педагога як складової методу позитивного впливу на виховання особистості, по-друге, для вивчення його підходів до вирішення питання виховання дитини, зорієнтованих на національно-культурні й загальнолюдські цінності. Опрацьовані листи проникнуті духом гуманізму, демократизму та добродіяльності.

Заслуговує на увагу епістолярний матеріал, який ми умовно відносимо до першої групи листів, котрий дає нам різнобічну інформацію щодо характеристики особистісних рис І. Котляревського. Так, у зверненні до генерал-губернатора Я. Лобанова-Ростовського від 12 серпня 1812 р. він постає перед нами як високоморальна особистість із розвиненим почуттям синівського обов'язку: „Я по бедности моей и по старости матери моей, которую поддерживать есть мой долг, никакой службы несть вне Полтавы не могу” [5, с. 31]. Отже, І. Котляревський показує, що він є прихильником ідеї виховання у дітей пошани до матері, відповідальності за її життя.

Сучасники відзначали оригінальність, гостроту думки, справедливість суджень, принциповість у відстоюванні як власних, так і державних інтересів [2]. Так, лист І. Котляревського до Полтавського поліцеймейстера І. Манжоса, написаний в кінці 1828 р., свідчить про порушення авторських прав керівником харківської театральної трупи І. Штейном, оскільки він „без моего согласия и позволения” п'єсу „Наталка Полтавка” самовільно ставить біля десяти років „непозволительным образом получивши мою оперу”, позбавляючи „...

меня тех выгод, кои собственность моя могла бы мне доставлять. Таковой поступок Штейна, кроме того, что бессовестный, есть противозаконный и достоин преследования правительства” [5, с. 51]. Автор вимагає від представника влади діяти згідно §1 Статуту про цензуру, затвердженого 22 квітня 1828 р. У цьому контексті характерним є лист-відношення І. Котляревського до Наказу громадського піклування у 1829 р. з приводу претензії штаб-лікарського помічника І. Лазебника на невиплату грошей за рятувальні роботи на річці Рогізній. Після закінчення купального сезону він зобов’язаний був відвідувати лікарню і вдосконалювати свої навички у рятуванні людей. Проте І. Лазебник ігнорував цю вимогу, вимагаючи регулярної виплати грошей. На що І. Котляревський відповів з властивою йому твердістю, принциповістю: „...Почитаю, что отставной юнкер Лазебников не имел права требовать от меня жалованья, и я нахожу себя не обязанным выдавать деньги таким людям, кои к заведению не принадлежат и для пользы онаго не трудились...” [5, с. 57].

Для І. Котляревського не існувало авторитетів при захисті державних інтересів. Дослідження листування педагога з Наказом громадського піклування показало, що він відносився надзвичайно відповідально до виконання службових обов’язків, відстоюючи інтереси підпорядкованих державних установ, проявляючи чесність, принциповість, дбайливе піклування про вчасне надходження коштів для забезпечення життєдіяльності підконтрольних закладів. І. Котляревський виступає проти неправильних дій міського голови П. Ворожейкіна, який затримував направлення коштів на утримання й ремонт богоугодних закладів, порушуючи співвідношення їх видачі асигнаціями і мідними грошима. І. Котляревський у зверненні до міської думи зазначає, що міський голова повинен керуватися законом, а не власними примхами, наголошуючи, „что делаемые им лично для меня выходки и выдумки суть стеснение для должного содержания заведений” [5, с. 61]. Для припинення суперечки він вимагає від міської думи, „устранив подстрекания П. Ворожейкина к причинению мне затруднений, а заведениям мне вверенным притиснения, приказать доставить мне следующие заведениям за два месяца деньги, коих третья часть должна быть в ассигнациях...” [5, с. 61].

Матеріали листування дають підстави стверджувати, що захист власних інтересів, підпорядкованих йому установ у дотриманні законності правил фінансування закладів, ощадливості витрат державних коштів на заробітну плату є яскравим свідченням цілеспрямованості, об’єктивності, принциповості в оцінці дій підлеглих, бережливого відношення до державних коштів, наполегливості, безкомпромісності при відстоюванні інтересів справи. Вказана кореспонденція свідчить, що І. Котляревський був людиною безкомпромісною, захищав інтереси закладів послідовно, сміливо. Стійкість позиції І. Котляревського у відстоюванні інтересів



справи, особистий приклад є зразком для вирішення завдань виховання високоморальної особистості, підготовки борців проти кріпосництва.

Листи свідчать, що І. Котляревський був шанованою людиною в місті, його запрошували на засідання дворянського депутатського зібрання [1]. Епістолярна спадщина залишила свідчення про високу відповідальність, добросовісність у виконанні покладених на нього обов'язків. Так, у листі від 2 січня 1835 р. до Полтавського Наказу громадського піклування І. Котляревський зазначає: „что не будучи лично в тех заведениях, не могу знать исполняются ли мои распоряжения и приказания в точности или остаются без исполнения... , покорно прошу кому угодно другому поручить обе сии мои должности, а меня от оных уволить и о сем сделать свое распоряжение” [5, с. 69]. Педагог не міг допустити неякісного виконання покладених на нього обов'язків, і тому подав у відставку. Це свідчить про те, що він був людиною високої громадянської гідності, обов'язку, честі. Отже, досліджена група листів, що стосувалися особистісних рис характеру І. Котляревського показує його як непересічну особистість, для якої властивими були високі моральні якості: наполегливість, принциповість, об'єктивність в оцінці дій підлеглих, чесність у вирішенні фінансових справ, інтересів державних установ, характеризує як людину, яка була взірцем для учнів, підлеглих [3].

Друга група листів допомагає нам розкрити педагогічні підходи І. Котляревського до вирішення питань виховання особистості, виконання обов'язків наглядача Будинку виховання дітей бідних дворян. Про те, що І. Котляревський дорожив своєю посадою, відповідально відносився до виконання обов'язків свідчить лист від 12 серпня 1812 р до Я. Лобанова-Ростовського, в якому він зазначає: „Если должность моя надзирателя (при школе приказа общественного призрения) заслуживает пред Вашим сиятельством какое одобрение, то оставление меня при оной будет знаком Ваших ко мне милостей” [5, с. 32].

Про глибоку стурбованість за облаштування життя дітей у Будинку виховання з початку навчального року свідчить лист від 27 серпня 1812 р. І. Котляревського до Я. Лобанова-Ростовського: „Обращаюсь с покорнейшею просьбою к Вашему сиятельству... об отпуске меня к моей должности, ...воспитанники остаются до сего времени без зимного платья” [5, с. 35].

Діяльність на посаді наглядача була ефективною, плідною. І. Котляревський прагнув використовувати у своїй роботі передові педагогічні надбання. Отже, природний розум, освіченість, зацікавленість у впровадженні кращих надбань педагогічної думки спонукали І. Котляревського до пошуку ефективних шляхів виховання гуманної особистості, готової самовіддано служити вітчизні, народові, захищати національні інтереси.

І. Котляревський як гуманіст, засуджував фізичні методи покарання, не був байдужим до проявів жорстокості у вихованні з боку своїх близьких родичів: приділяв багато уваги вихованню у дітей найкращих моральних якостей і домагався цього ж від інших. З цього приводу покажемо листування І. Котляревського з своїм зятем С. Скоробогачем та двоюрідною сестрою Г. Скоробогач. У листі від 8 липня 1837 р. С. Скоробогача до І. Котляревського зазначається: „Не знаходжу слів дякувати вам за поради відносно мого Володі (сина С. Скоробогача, двоюрідної сестри І. Котляревського – Ганни, – Л. П.), з яким, признаюсь, хотів був повестися жорстоко, зовсім всупереч до умов поважного листа Вашого. Але ви мене напоумили і я дійсно згоден, що совість, якщо вона панує в людині, скоріше може виправдати незастарілі пороки, ніж страх нерозважливої влади; розсудивши так, я ще дякую за те, що стримали мене, незвичного переносити неприємності від дітей моїх” [4]. Це ж питання обговорюється сестрою Ганною у листі до І. Котляревського від 8 липня 1837 р. „звістка про виключення Володі жорстоко його (С. Скоробогача – Л.П.) вразила і першим заходом було висікти його; я ж упростила його на кілька днів залишити це, але доброчесні ваші поради цілком його зм’якчили” [4].

І. Котляревський, як послідовний гуманіст, закликає батьків звертатися до совісті, почуттів дитини, спиратися на позитивні якості в процесі виховання, шляхом переконання боротися з негативними рисами, постійно дбати про моральне загартування, удосконалення особистості. Ці листи свідчать про високий авторитет І. Котляревського перед батьками у питаннях виховання молоді, а також „величезний вплив на інтелектуальне і моральне формування молодого покоління, над вихованням якого йому довелося працювати” [6, с. 44]. Формування свідомості за допомогою впливу на совість дитини означало закладення підвалин наукового підходу до виховання дисципліни у дітей. Отже, І. Котляревський обстоював педагогічну ідею виховання дитини через звертання до совісті, її почуттів.

Епістолярна спадщина розкриває наукові погляди І. Котляревського на вивчення рідної мови, обрядів, звичаїв, традицій. Педагог вивчав усну народну творчість і етнографію; особливу увагу приділяв проблемам народної педагогіки, значенню обрядів, звичаїв, традицій та їх впливу на виховання дітей. Про це свідчить лист історика Д. Бантиш-Каменського від 29 жовтня 1829 р. до І. Котляревського, в якому він просить дати роз’яснення щодо написання слів та дотримання українських традицій.

Дослідження другої групи листів, що стосувалися вивчення його підходів до виховання дитини свідчить, що І. Котляревський дбав за зразковий догляд за дітьми, вболівав за своєчасне забезпечення належних умов для вихованців, був ініціатором впровадження в роботу Будинку

виховання дітей бідних дворян досягнень передового педагогічного досвіду у вихованні дітей-сиріт.

**Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок у даному напрямку.** Таким чином, епістолярна спадщина І. Котляревського дозволила нам з'ясувати особистісні риси характеру педагога, педагогічні погляди на виховання, що дало нам можливість зробити висновок про його педагогічні ідеї: 1) виховання у дітей пошани до матері, відповідальності за її життя; 2) виховання високоморальної особистості, здатної вести боротьбу проти кріпосництва; 3) індивідуального підходу до виховання особистості, ідею виховання дитини через звертання до совісті, її почуттів, 4) виховання особистості на національно-культурних традиціях. Науковий аналіз епістолярної спадщини педагога розкриває не лише теоретичне значення його поглядів, ідей, але має й практичну цінність в сучасних умовах розбудови української школи. Проведене дослідження не вичерпує всіх аспектів педагогічної діяльності І. Котляревського й потребує цілісного, системного розгляду та аналізу його просвітницько-виховної спадщини.

### *Література*

1. Волинський П.К. Іван Котляревський. Життя і творчість / П.К. Волинський. – К., 1969. – 271 с.
2. Іван Котляревський у документах, спогадах, дослідженнях / [упорядкув., ст., пер. і прим. А.Т. Залашко]. – К.: Дніпро, 1969. – 631 с.
3. Кирилюк Є. Живі традиції / Є. Кирилюк – Київ : Дніпро, 1969. – 349 с.
4. Лист С. Скоробогача до І.П. Котляревського від 8 липня 1837 року. – Полтавський літературно-меморіальний музей Івана Петровича Котляревського. – № 589-р.
5. Ротач П. П. Іван Котляревський у листуванні / П. П. Ротач – Опішне, 1994. – 336 с.
6. Терещенко И.И. О педагогической деятельности Котляревского // Советская педагогика. – 1954. – № 2.

### *Т. Твердохліб*

*– аспірантка Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди*

**УДК 37.013.2(477)(09)**

## **ВИМОГИ ДО ОСОБИСТОСТІ ВЧИТЕЛЯ В ПЕДАГОГІЧНІЙ СПАДЩИНІ ВИКЛАДАЧІВ КИЇВСЬКОЇ ДУХОВНОЇ АКАДЕМІЇ**

*У статті аналізується педагогічна спадщина викладачів Київської духовної академії. У працях С. Гогоцького, М. Зайцева, П. Юркевича та М. Маккавейського автором виокремлено вимоги до особистості учителя. Показано у спадщині означених педагогів розвиток цих вимог. Також*

здійснено їхній порівняльний аналіз. Визначено основні вимоги викладачів вищого навчального духовного закладу України другої половини XIX ст. - поч. XX ст. до особистості учителя. Розкрито їхній християнсько-гуманістичний характер.

**Ключові слова:** вимоги до особистості вчителя, педагогічна спадщина, гуманізм, християнська гуманність.

**Т. Твердохлеб**

– аспірантка Харківського національного педагогічного  
університету імені Г. С. Сковороди

### **ТРЕБОВАНИЯ К ЛИЧНОСТИ УЧИТЕЛЯ В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ НАСЛЕДИИ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ КИЕВСКОЙ ДУХОВНОЙ АКАДЕМИИ**

*В статье анализируется педагогическое наследие преподавателей Киевской духовной академии. В их работах выявлены требования к личности учителя. Автор показывает развитие этих требований в трудах педагогов высшего духовного заведения второй половины XIX–начала XX века. Также в работе раскрывается их христианско-гуманистический характер.*

**Ключевые слова:** требования к личности учителя, педагогическое наследие, гуманизм, христианская гуманность.

**T. Tverdokhlib**

– a postgraduate student of Kharkiv National Pedagogical University after  
G. S. Skovoroda

### **REQUIREMENTS FOR THE INDIVIDUAL TEACHER IN THE PEDAGOGICAL HERITAGE OF TEACHERS OF THE KIEV THEOLOGICAL ACADEMY**

*The article examines the pedagogical heritage of teachers of the Kiev Theological Academy. These papers revealed the identity of the teacher. The author shows the development of these requirements in the writings of teachers of higher spiritual institution second half of the nineteenth and early twentieth century. Also in the paper revealed their Christian-humanistic character.*

**Key words:** requirements for the individual teacher, pedagogical heritage, humanism, Christian humanism.

**Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок з важливим науковими чи практичними завданнями.** В період становлення і розвитку демократичної держави на перше місце виходять не народні маси, а окрема людина. Вона повинна бути високодуховною, гуманною істотою, активним членом громадянського суспільства, який розуміє цінність демократії. Вчителі мають сприяти формуванню саме такої людини. Нові завдання вимагають змін в поведінці педагога, його ставленні до учнів і до себе. Виникає потреба в деякому корегуванні існуючих, а також в формулюванні нових вимог до особистості вчителя.

Для цього варто використовувати не тільки сучасні педагогічні дослідження, а й здобуток педагогіки XIX століття, зокрема, педагогічну спадщину викладачів Київської духовної академії.

**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.** Доробок педагогів вищого навчального духовного закладу України другої половини XIX ст. - поч. XX ст. досліджувала значна кількість науковців: В. Фазан (викладання педагогіки у вищих духовних закладах), Н. Гупан, Є. Плеханов, О. Черкасов (історико-педагогічні пошуки викладачів Київської духовної академії), Т. Тхоржевська (православне виховання в історії педагогіки України), Г. Боровська, В. Ільїн, С. Кузьміна, М. Муравицька, А. Плеханов, І. Юрас та інші (педагогічна концепція в контексті філософії). Проте поза увагою дослідників залишилися вимоги педагогів Київської духовної академії до особистості учителя.

**Формулювання цілей статті (постановка завдання).** На основі аналізу педагогічних праць викладачів Київської духовної академії виявити сформульовані ними вимоги до особистості учителя, розкрити їхній християнсько - гуманістичний характер.

**Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів.** С. Гогоцький першим серед педагогів вищого навчального духовного закладу України другої половини XIX ст. - поч. XX ст. приділив увагу вимогам до особистості педагога. Він різко засуджував суворе і жорстоке ставлення учителів до дітей, «невідповідні провини покарання, сварливість, безперервні механічні заняття, без будь-яких проміжків, які необхідні для налаштування серця» [2, с. 34]. Науковець зазначав, що спілкування педагога зі школярем має бути зігріте теплом душі вихователя, його щирою турботою. Учитель, за С. Гогоцьким, повинен володіти терпінням і спокоєм в постійних пристосуваннях до характеру вихованців, він має враховувати стать та вік дітей, що свідчить про розуміння ученим важливості індивідуального підходу.

Педагог, на думку С. Гогоцького, має ставитись до професійної діяльності, як до покликання, яке спрямоване не лише на викладання предмета, а, насамперед, на дитину. Йому необхідно «піднятися до істинного розуміння свого покликання в організмі суспільного життя і відповідати цьому покликанню всією енергією доброї волі» [1, с.42-43]. Високе покликання і велика відповідальність мають підштовхнути вихователя до самоконтролю, самоаналізу і самовдосконалення, адже, працюючи з дітьми, йому варто пам'ятати, «що в їх особі він утворює нове покоління, що його чекає суд часу і суд вічності» [1, с.43].

Розуміючи важливість педагогічного досвіду у процесі виховання, С. Гогоцький надає більшого значення науці про навчання і виховання. Учений радив вихователям активно у своїй роботі використовувати педагогіку: «наука повідомляє педагогу зрозумілі, повні поняття про закони розвитку людської природи і свої дослідження про засоби, що сприяють її вдосконаленню, (засоби) ґрунтуються на понятті про призначення людини, про тілесну і духовну її природу, позбавляють від однобічності педагогічного механізму» [1, с.53].

Особистість педагога також займає особливе місце в педагогічних роботах М. Зайцева та П. Юркевича, адже саме на вчителя покладається місія «створити в душі вихованця прекрасну республіку, де керує мудрість і панує справедливість» [7, с. 43]. Реалізація такої високої мети, на думку П. Юркевича, передбачає ряд серйозних вимог до людини, котра буде здійснювати навчання і виховання дітей. Учитель повинен володіти міцними знаннями з тих предметів, що викладає, використовувати в своїй роботі надбання психології та педагогічної науки. Як і С. Гогоцький, П. Юркевич наголошує на важливості використання здобутків педагогічної науки у роботі учителя. Тільки за умов наукової розробки своїх завдань, на думку науковця, учитель «зрозуміє належним чином велич свого звання. Наука закарбовує свої вимоги величчю істини, вона дає можливість нам зрозуміти завдання виховання, як справу високу і святу» [7, с.41].

П. Юркевич порушив нову для педагогів Київської духовної академії проблему необхідності самоосвіти учителя. Він зазначає, що знання педагог має оновлювати і не відставати від прогресу людства, тому священний обов'язок вчителя – постійно турбуватися про самоосвіту. «Справа самоосвіти має бути для нього не чимось випадковим, що викликається зовнішніми вимогами, а постійним самотнім прагненням» [7, с.7]. Також для педагога, за П. Юркевичем, є обов'язковим сумлінно готуватись до кожного заняття.

У своїй праці «План и силы для первоначальной школы» учений намагався вирішити актуальну на той момент проблему підготовки вчителя. Він першим серед педагогів вищого духовного навчального закладу України другої половини ХІХ ст. - поч. ХХ ст. зайнявся цим питанням. Основним недоліком вчителів, на думку науковця, була слабка духовна освіта, через яку вони не могли використовувати весь виховний потенціал релігії на своїх заняттях. Памфіл Данилович вважав, що держава повинна надати педагогу право викладати Закон Божий. Учителі ж мали сумлінно готуватись у вчительських семінаріях до викладання релігійних предметів, щоб сприяти духовному розвитку учнів.

Учений стверджував про окремішність учительської професії, виділяв її серед інших. Слідком за С. Гогоцьким він зазначав, що ставлення вчителя до педагогічної діяльності має бути як до покликання,

яке спрямоване насамперед, на дитину, а не лише на викладання предмета, тоді страх перед школою “витісняється щирою любов'ю до занять і любов'ю до вихователів, які вміють підтримувати в душевному житті тепло, світло і енергію - стани, що так цікавлять дитяче серце” [7, с. 170].

У своїх педагогічних роботах П. Юркевич значно розвинув ідею необхідності здійснення індивідуального підходу, про яку С. Гогоцький тільки мимоходом згадував (врахування віку і статі дітей). П. Юркевич вимагав від учителя здійснювати індивідуальний підхід і в навчальному процесі, і у виховному. Всі заходи педагога “мають узгоджуватись з індивідуальною природою вихованця для того, щоб ця природа досягла узгодженості зі своїм морально-християнським ідеалом” [7, с. 66]. Найголовнішою умовою індивідуалізації навчально — виховного процесу є вивчення природи учня. Це вивчення повинно бути ретельним і всебічним, щоб не вважати добре в дитині злим, а досконале — недосконалим. П. Д. Юркевич закликав учителів спостерігати і вивчати учнів у процесі їх навчальної та ігрової діяльності. Педагогу необхідно буде “то заохочувати, то вгамовувати душевні пориви, то зосереджувати вихованця, то розважати його, то зігрівати, то охолоджувати його серце і тільки безпосереднє знайомство з індивідуальними властивостями вихованців може керувати ним в цьому випадку” [8, с. 22].

П. Юркевич звертав увагу на педагогічну майстерність вчителя: він “повинен мати світлий настрій духа, що не дозволяє поводитися як чиновнику в спілкуванні з дітьми”, педагог не може бути ні запальним, ні сварливим, ні глузливым. “У погляді вчителя і у всій його діяльності має виявлятися надія на успіх заняття, прагнення до праці та задоволення при здійсненні заняття; ясність і свіжість повинні бути природні його погляду, голосу, рухам. Стан млявий, важкий, напівсонний або вбиває енергію учнів, або пробуджує в них зневагу до вчителя.” Педагог має зберігати сили і час учнів, щоб не перевантажувати їх, він повинен гуманно ставитися до дітей і “не залишати учня довго в мовчанні, коли він не може дати відповідь, опитування не повинно переходити в болісний допит, не доводити ні до втоми, ні до нудьги” [7, с. 246]. Завдяки володінню педагогічною майстерністю учитель, на думку науковця, швидко стає авторитетним серед учнів, заслуговує повагу і любов школярів.

У жодного педагога Київської духовної академії не набула такого розвитку ідея любові, як у Юркевича. Почуттям любові відводиться особливе, визначальне місце в педагогічних та філософських працях вченого: це і любов до ближнього, і любов до Бога. Саме на любові має ґрунтуватись виховання та навчання учнів. “Виховання дітей має бути виявленням особливої любові до них, саме тієї любові, яка свого не шукає” [7, с. 4]. Щоб володіти такою любов'ю, учитель повинен мати серце, “яке здійснило великий життєвий процес очищення і укріплення” тільки такому серцю

властива ця любов, “що бачить і виховує в дітях власну людяність, чистий образ богоподібної людини, а не зняряддя егоїзму батьків, суспільства і держави” [7, с. 4]. Тільки за умови наявності любові в серці педагога можливе емпатичне ставлення до особистості учня, бо “ми любимо тоді, коли повторюємо в собі відчуття інших людей чи коли в нашому серці ми переживаємо їх радощі і страждання: тому що в цьому стані ми вважаємо долю інших людей, їх біди і радощі нашою спільною долею, нашою спільною бідою і радістю, в цьому стані егоїзм слабшає і зникає і ми отримуємо здатність служити спільному благу і жертвувати для нього нашою насолодою” [8, с. 199]. Звичайно, любов учителя та вихователя до дитини завжди відгукнеться повагою та любов'ю в серці учнів. Учитель, за П. Юркевичем, повинен ставитися до дітей як рідна мати. Він має бути ласкавим у спілкуванні, радіти разом з дитиною її успіхам і сумувати, коли дитині погано. У нього має бути максимально розвинута така моральна риса як терпіння: терпіння під час проведення уроків, а також під час спілкування з дітьми в позаурочний час. Окрім любові до учнів, у серці вчителя також має бути любов до істини і любов до добра.

Також, за П. Юркевичем, учителю необхідно бути глибоко віруючою людиною. Православна віра може надавати педагогу сили і натхнення для щоденної роботи з дітьми.

Переважає більшість науково-педагогічних ідей П. Юркевича була запозичена М. Зайцевим. Це стосується, зокрема, вимоги постійної самоосвіти вчителя, яку М. Зайцев доповнив, визначивши джерела самоосвіти. На його думку, до них варто віднести ознайомлення з відповідною педагогічною літературою, а також спілкування з досвідченими учителями з метою переймання їхнього досвіду. Як і П. Юркевич, учений наголошував на необхідності старанної підготовки педагога перед кожним уроком. Науковець, хоча і в значно меншій мірі, ніж П. Юркевич, також згадував про любов учителів до дітей, порівнюючи її з батьківською любов'ю.

Вимоги до особистості учителя розроблялися і М. Олесницьким. Він був переконаний, що педагог має бути «одухотворений справжнім інтересом та істинною любов'ю як до вчительського покликання і предмета, що викладається, так і до учнів. Окрім гідності і любові, у всіх діях учителя повинна проявлятися ще й мудрість. Вона виявляється у здатності вчителя з кожним учнем, з кожною групою учнів і з кожним класом поводитися відповідно їхнім індивідуальним здібностям, брати до уваги домашні обставини учнів, дотримуватися плану навчання і постійно пам'ятати його кінцеву мету, майстерно застосовувати загальні методи до спеціального матеріалу і до окремих потреб» [6, с.122].

М. Олесницький слідком за П. Юркевичем розробляв питання авторитетності педагога серед учнів. Учитель, на думку науковця, має



викликати не страх у школярів, а користуватись повагою і авторитетом серед дітей. Авторитет вихователя ґрунтується на розумовій та моральній перевазі його в порівнянні з вихованцями. Поведінка авторитетного учителя характеризується відкритістю, чесністю, серйозністю та послідовністю. М. Олесницький доводив, що частково повазі до педагога має сприяти і зовнішній вигляд: приємний, охайний і величний.

Має бути відвертість, щирість, близькість між вихователем та вихованцем. Уся особистість вихователя з її відчуттями, почуттями, інтересами, прагненнями повинна здійснювати вплив на дитину. Для цього М. Олесницький, розвиваючи ідеї П. Юркевича та М. Зайцева, вимагає від учителя постійної самоосвіти та самовдосконалення. Справжній професіонал, на думку ученого, з одного боку, намагається слідкувати за розвитком педагогічної науки і освітлювати її проміннями «найтемніші кутки і випадкові явища в педагогічній практиці, а з іншого – за вказівками досвіду намагається вдосконалювати педагогічну теорію і вчиться правильно індивідуалізувати за вимогою життя загальні положення педагогічної науки і застосовувати їх у конкретних випадках» [5, с. 36].

На думку М. Олесницького, педагог має здійснювати індивідуальний підхід в навчально — виховному процесі, який передбачає врахування темпераменту, статі, національності, сили психічних здібностей та віку дитини. У своїх роботах науковець багато в чому відтворює погляди, які ми зустрічаємо у С. Гогоцького і П. Юркевича. Але М. Олесницький пішов далі своїх учителів, звернувши увагу на національні особливості учнів. Він вказує на необхідність національного виховання шляхом вивчення біографій вітчизняних героїв, організації національних свят. Учений вважає, що не варто нехтувати можливостями сім'ї в національному вихованні.

Слідком за П. Юркевичем, М. Олесницький проголосив християнство основою педагогіки. Учитель, як і кожна людина повинна спиратися в своєму житті на християнство. «Відповідно виховання має ґрунтуватись тільки на християнському ґрунті, тільки в цьому випадку воно може принести бажаний і очікуваний плід» [5, с.118].

У педагогічній спадщині М. Маккавейського вимогам до особистості учителя приділяється дуже мало уваги. Їх можна помітити лише тоді, коли науковець розглядає необхідність позитивного особистого прикладу законоучителя-пастира. Такий приклад може бути, на думку науковця, лише за умови дотримання священником-педагогом таких вимог: достатнє знання свого предмета і релігійна переконаність; висока моральність; доброта і чуйність; культурність і охайність; любов до дітей і до своєї справи. Окремо кожну з перерахованих вимог М. Маккавейський не розглядав.

**Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок у даному напрямку.** Таким чином, аналіз педагогічної спадщини С. Гогоцького, М. Зайцева, П. Юркевича та М. Маккавейського показав,

що науковці ставили такі основні вимоги до особистості учителя: досконале володіння навчальним матеріалом і постійна самоовіта; ставлення до педагогічної діяльності, як до покликання; оволодіння педагогічною майстерністю; терпіння і доброта у роботі з дітьми; любов до дитини має бути основою всього навчально — виховного процесу; глибоке вивчення педагогом індивідуальних особливостей дитини і врахування їх у своїй роботі. Ці вимоги свідчать, що викладачі Київської духовної академії вважали, що педагогічна діяльність має бути гуманістично орієнтованою. Проте їхній гуманізм мав яскравий християнський характер, адже християнська загальнолюдська мораль була фундаментальною засадою, на якій будувалися педагогічні погляди викладачів вищого духовного навчального закладу України другої половини XIX ст. - поч. XX ст. Вимоги до особистості вчителя у спадщині педагогів Київської духовної академії є актуальними і можуть використовуватись в сучасній шкільній практиці, а їхній християнський характер буде сприяти духовному самовдосконаленню учителів. Перспективами вивчення даної проблеми є дослідження розвитку ідеї реформування школи у педагогічній спадщині викладачів Київської духовної академії.

### *Література*

1. Гогоцкий С. Введение к педагогике. / С. Гогоцкий // Журнал Министерства народного просвещения. – 1855. – № 4. – С. 39–78.
2. Гогоцкий С. О развитии чувствительных способностей в педагогическом отношении. / С. Гогоцкий // Журнал Министерства народного просвещения. – 1855. – № 10. – С. 23–45.
3. Зайцев Н. Руководство к начальному обучению для учителей народных школ / Н. Зайцев – К., 1869. – 319 с.
4. Маккавейский Н. К. К вопросу о религиозном воспитании в нашей средней школе / Н. К. Маккавейский. // Труды Киевской духовной Академии. – 1903. – № 9. – С. 3–48.
5. Олесницкий М. А. Курс педагогики. Руководство для женских институтов и гимназий, для высших женских курсов и для всех, занимающихся воспитанием детей / М. А. Олесницкий. — К., 1885 — 1887. — Вып. 1: теория воспитания, — 1885. — 334 с.
6. Олесницкий М. А. Курс педагогики. Руководство для женских институтов и гимназий, для высших женских курсов и для всех, занимающихся воспитанием детей / М. А. Олесницкий. — К., 1885 — 1887. — Вып. 2: теория обучения, — 1885. — 280 с.
7. Юркевич П. Д. Курс общей педагогики с приложениями. / П. Д. Юркевич. — М.: Типография Грачева, 1869. — 404с.
8. Юркевич П. Д. Чтения о воспитании. / П. Д. Юркевич. — М.: Университетская типография. 1865. — 354 с.

О. Ткаченко

УДК 37.091 (477) «18»

### МИРОПОЛЬСЬКИЙ С. І. ТА КАПТЕРЄВ П. Ф. ПРО ФОРМУВАННЯ ПІЗНАВАЛЬНОГО ІНТЕРЕСУ

*У статті розкрито внесок вітчизняних педагогів у розробку теоретичних питань досліджуваної проблеми. У процесі дослідження доведено, що Миропольський С. І. та Каптерєв П. Ф. збагатили педагогічну науку визначенням ролі і значення пізнавального інтересу учнів для підвищення навчально-пізнавальної діяльності, для прагнень до процесу навчання, посилення навчальної мотивації і т.д.*

**Ключові слова:** інтерес, учитель, учні, навчання, наочність, гра, книга, повага до дитини.

### Ткаченко Е. МИРОПОЛЬСКИЙ С. И. И КАПТЕРЕВ П. Ф. О ФОРМИРОВАНИИ ПОЗНАВАТЕЛЬНОГО ИНТЕРЕСА

*В статье раскрыт вклад отечественных педагогов в разработку теоретических вопросов исследуемой проблемы. В процессе исследования выявлено, что Миропольский С. И. и Каптерев П. Ф. обогатили педагогическую науку определением роли и значения познавательного интереса учащихся для повышения учебно-познавательной деятельности, для стремлений к процессу обучения, усиления учебной мотивации и т.д.*

**Ключевые слова:** интерес, учитель, ученики, обучение, наглядность, игра, книга, уважение к ребенку.

### Tkachenko O. MYROPOLSKYY S. I. AND KAPTERYEV P. F. ABOUT FORMING COGNITIVE INTEREST

*The article brought national teachers' contribution to the development of theoretical issues of this problem. During the research, that the SI and Myropolskyu Kapteryev PF enriched pedagogical science disclosing the role and importance of cognitive interest of students to enhance teaching and learning activities, to aspirations for learning, increase educational motivation, etc.*

**Keywords:** interest, teacher, students, learning, game, book, respect for the child.

**Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок із важливими науковими чи практичними завданнями.** Соціально-економічні перетворення в Україні визначили принципово нові пріоритети розвитку системи освіти і вимоги до рівня професійної підготовки кадрів. Відтак однією з важливих і складних проблем сучасної педагогічної теорії та практики школи є формування пізнавального інтересу учнівської молоді, як основної умови успішного функціонування навчального процесу.

У зв'язку з цим, виходячи з пріоритетних напрямів національної програми «Освіта» (Україна ХХІ століття), Національної доктрини розвитку освіти, педагогічна наука в процесі пошуку варіативних систем і моделей

підготовки підростаючого покоління звертається до вивчення педагогічної спадщини вітчизняних педагогів другої половини XIX століття.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми, і на які спирається автор.** Окремі відомості з організації навчально-пізнавальної діяльності учнівської молоді відображено в дослідженнях, монографічних виданнях з історії становлення та розвитку педагогічної освіти в Україні таких науковців, як: Л.Ваховський, В.Вихрущ, Л.Вовк, О.Глузман, Є.Днепров, М.Євтух, Л.Задорожна, С.Золотухіна, Є.Князєв, В.Курило, М.Левківський, В.Луговий, Є.Луценко, В.Майборода, Н.Побірченко, С.Рождественський, Т.Стоян, О.Сухомлинська, М.Ярмаченко та інші.

Певною мірою цієї проблеми торкалися науковці в дисертаційних працях, присвячених аналізу творчої спадщини персоналій другої половини XIX століття: М.Пирогова (О.Горчакова, Б.Пазініч), С.Миропольського (М.Головкова, Л.Голубнича, Л.Журенко, О.Тишик), М.Сумцова (О.Кін), М.Корфа (І.Саяпіна, І.Шумілова), О.Єфименко (О.Скакун) та інших.

**Формулювання цілей статті.** - систематизувати теоретичні ідеї з проблеми формування пізнавального інтересу учнів у педагогічній спадщині Миропольського С. І. Та Каптерєва П. Ф.

**Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів.** Особливий розвиток ідея формування пізнавального інтересу учнів отримала в спадщині Миропольського С. І. Так, у педагогічних творах і журнальних публікаціях Миропольського С. І. знаходимо багато цікавих ідей щодо засобів формування в учнів активності, самостійності в ході навчання. [88 – 90].

Виступаючи проти використання вчителем покарань, найкращою формою підтримки дисципліни Миропольський С. І. вважав попереджувальні та спрямовуючі заходи: переконання, стягнення, в дусі розумної любові та поваги до дитячої особистості. У своїй статті «Народна школа за ідеями Коменського Я. А.» педагог порівнював покарання з ліками та говорив, що здорове виховання та навчання не потребують ліків, а, отже, і не мають потреби у покараннях [4, с. 65]. Педагог був переконаний, якщо дитина працює на уроці з задоволенням і інтересом, то вона не буде відволікатися.

Миропольський С. І. пропонував учителям використовувати у разі потреби "дозволені" покарання, до яких він відносив вираз незадоволення, осудження, присоромлення. Перше покарання педагог пропонував висловлювати не тільки словом, а й поглядом, жестом. Осудження, на його думку, мало бути пряме і кротке. Присоромлення, вважав він, – засіб сильний і небезпечний [4, с. 66-67].

Взагалі педагог мав своєрідні погляди на засоби формування пізнавального інтересу. Так, на відміну від Добролюбова М.О., Миропольський С. І. вважав прийняті в другій половині XIX століття нагороди та заохочення до навчально-пізнавальної діяльності (похвальні листи, книги, найкращі місця в класі) лише засобами розвитку егоїзму та честолюбства в учнів. На його погляд, найкращим засобом формування пізнавального інтересу повинна бути праця [4, с. 75].

У творі «Дидактичні нариси» Миропольський С. І. продовжив і поглибив учення Бунакова М. Ф. про темпераменти учнів. Педагог вважав, що знання індивідуальних особливостей школярів дозволить учням краще використати їхні потенційні можливості, зробити навчання легшим і простішим. Працюючи з сангвініками вчитель, на погляд педагога, мав не хвалити, карати, повчати школяра, а просто цікаво викладати, утримуючи його увагу. Використання наочності, прикладів, показ предметів, питання стимулюватимуть навчально-пізнавальну діяльність сангвініка. Для холериків слід підбирати розповіді про героїв, їхні подвиги. Авторитет учителя, суворість, вимогливість - найкращі стимули для холерика. Для меланхоліків, вважав Миропольський С. І., похвала не є стимулом, а лише любов учителя та заохочення до участі в колективних іграх збудять у таких дітей інтерес до навчання. Дітей флегматичного складу педагог радив іноді карати, тому що нагороди на них належним чином не впливають. Найкращим стимулом для таких учнів стануть посильність, поступовість у навчанні [4, с. 25-29].

Він наголошував: «Почуття задоволення і радості, які супроводжують навчання, полегшують його для всіх учнів; навпаки, неприхильність – обтяжує заняття» [3, с. 35]. Звертав увагу на те, що підбираючи засоби стимулювання учнів, слід розраховувати на середній рівень, маючи на увазі особливості темпераменту кожного школяра.

У статті «Школа за ідеями Коменського» Миропольський С. І., бажаючи полегшити навчання використанням «правильного методу», застерігав від позбавлення учнів самостійності, на чому особливо наполягав Острогорський О. М. Навчання, що стимулює розум, за переконанням Миропольського С. І., таке, яке позбавляє дітей від безцільної трати часу та зусиль, а не привчає їх до лінощів [4, с. 59].

Педагог був переконаний, що наочність допомагає розвиткові сприйняття, здатності розрізняти предмети, ознаки, описувати об'єкти та утримувати їхній образ у пам'яті, тобто стимулює розвиток розумових сил, уваги, уяви, пам'яті вихованців. «Якщо лише чути про річ, а не бачити її, – писав він, – той не зрозуміє та швидко забуде вивчене, а хто сам бачить та відчуває предмет, у того уявлення про нього не тільки ясні, а й міцні» [4, с. 56]. Тобто спостереження школярів за предметами, використання

картин, об'єктів, карт на уроках, на думку педагога, зміцнить, поглибить знання, збудить інтерес до предмету.

У статті «Зі шкільного життя» Миропольський С. І. застерігав учителів від використання індивідуальних форм роботи. Педагог вимагав працювати з всім класом одночасно, щоб жоден учень «не почував себе в стороні». Для цього слід викладати в вигляді живої бесіди, ставити цікаві питання, залучаючи всіх школярів до обговорення навчальної проблеми. На погляд педагога, такий засіб мав стимулювати учнів до активного пізнавального процесу.

Отже, надаючи великого значення використанню засобів стимулювання навчально-пізнавальної діяльності на практиці, Миропольський С. І. розвинув ідеї Бунакова М. Ф. щодо вивчення темпераментів і Острогорського О. М. про необхідність формування самостійності школярів у навчанні.

Проблема формування пізнавального інтересу займала також особливе місце і в спадщині Каптерєва П. Ф. Так, педагог неодноразово зазначав у своїх творах [1], що для успішного навчання матеріал, що вивчають учні повинен відповідати їхнім особливостям, інакше навчання буде безплідним і недоцільним. Він писав у праці «Метод і його застосування»: «Очевидно, якщо ми бажаємо зробити навчання успішним, ми повинні застосовувати метод до даних дітей, тобто враховувати їхні індивідуальні особливості» [1, с. 37]. Звертаючи увагу на важливість знання вікових особливостей учнів, педагог радив проводити навчання згідно природному розвитку дітей, тобто спочатку пробуджувати чуттєву сторону дитячого розуму, а потім поступово переходити до розвитку абстрактної сторони. Говорячи про цю умову стимулювання, Каптерєв П. Ф. пропонував типізацію психічних властивостей дітей, тобто створення типів розуму і поведінки. Це, на його думку, дозволяло б краще зрозуміти учнів, допомагало б більш адекватно підібрати методи, прийоми, засоби та форми стимулювання.

У праці «Дидактичні нариси. Теорія освіти» Каптерєв П. Ф. доводив необхідність елементарного навчання. Пропонуючи розподіл навчального матеріалу на окремі логічні частини, які слід вивчити, а потім поступово скласти їх у ціле, він тим самим полегшував процеси навчання та запам'ятовування, робив навчально-виховний процес більш свідомим і зрозумілим. Тому він вимагав «перехід думки від менш зазначеного до більш зазначеного, від фактичного до абстрактного, від відомого до невідомого, від близького до далекого» [1, с. 541].

Каптерєв П. Ф., як і його попередники, звертав увагу на заохочення і покарання в навчальному процесі, на їх стимулюючу силу. Він визначав три види стягнень: завдання тілесного болю та страху, збудження почуття честі і самолюбства, використання природних наслідків вчинку.

Перший вид стягнень педагог вважав дуже грубим по відношенню до дітей. На його думку, тілесні покарання позбавлені розумної сили, а тому мають бути виключені з числа методів педагогічного впливу. Другий вид – педагог визначав як такий, що сприяє розвиткові егоїзму в дитині та завдає іноді більшого удару по внутрішньому «Я» школяра. Третій вид – засновано на тому переконанні, що кожна дія має для того, хто її здійснює, свої наслідки. Каптерев П. Ф. визнавав найкращим видом покарань ізоляцію винного від його шкільного оточення. Такий спосіб покарання не приносив учневі ні тілесного, ні морального страждання, давав змогу йому самому зрозуміти, що він зробив не вірно і виправити ситуацію [1, с. 616].

Як і Чернишевський М. Г., визнаючи недоцільність використання наукового методу в школі, Каптерев П. Ф. писав: «Природно, що таке, не відповідне до дитячої природи викладання нерідко придушує та гальмує дитячі здібності, діти ніяк не можуть скільки-небудь розумно, ні однією пам'яттю справитись із знаннями, що їм повідомляються» [1, с. 486]. Він вважав, що педагогічний метод є правильним, а, отже, і таким, що стимулює навчально-пізнавальну діяльність школярів. На його думку, такий метод має базуватись на двох основах: об'єктивній - інтерес самої науки і суб'єктивній — інтерес учнів. І перша і друга сторони важливі, обидва інтереси повинні братися до уваги. Педагогічний метод викладання, на погляд педагога, є одночасно і дієвим методом стимулювання, який реалізується через живу, образну мову, ефектний досвід, елементи гумору. Він допомагає розвинути розумові здібності дитини, не обтяжуючи її пам'ять, сприяє свідомому засвоєнню навчального матеріалу [1, с. 513-514].

Педагог розрізняв два види інтересу: природний та штучний. Перший, на його думку, був більш сильний, але обов'язково повинен доповнюватись другим. У школі штучні інтереси з'являються зазвичай шляхом нагород, покарань і змагань. Педагог також указував на умови, які сприяють появі, стійких інтересів. По-перше, слід завжди штучні інтереси спирати на природні. По-друге, «весь учбовий курс треба зробити змістовним, таким що дає розуму світло та бадьорість, і привабливим ззовні, тобто ґрунтовно проробити весь його матеріал, ясно і жваво, викласти в порядку та по можливості використовувати на уроках досліди, покази, гравюри, різного роду прилади» [1, с. 514].

Своєрідними були погляди Каптерева П. Ф на такий стимул як гра, викладені в праці «Про дитячі ігри та розваги». Він пропонував використовувати гру як засіб стимулювання навчально-пізнавальної діяльності. Особливо при вивченні літератури, коли слід проводити рольові драматичні ігри, з метою розвитку естетичного смаку [1, с. 66].

У ході дослідження було виявлено, що Каптерев П. Ф. вважав, що наочне навчання є природнім, бо воно відповідає розвиткові окремої

особистості. Він пропонував розрізняти три види наочності: повна (предмети оточуючого світу), половинна (зображення предметів) і розумова або наочність по пам'яті (спірання на досвід учнів). Також педагог розрізняв зовнішню наочність, тобто ту, яка повинна використовуватися в класі та складає предмети, малюнки, картини, препарати тощо, і внутрішню, тобто ту, що складається з елементів науки, які треба показати учням шляхом опису [1, с. 535].

Отже, як свідчить проведене дослідження, Каптерев П. Ф. науково обґрунтував проблему інтересу, розробив слідом за Юркевичем П. Д. власну систему стягнень, наголосив на необхідності наочного викладання для стимулювання навчально-пізнавальної діяльності учнів.

**Висновки і перспективи подальших пошуків у даному напрямку.** Таким чином, внесок вітчизняних педагогів у розробку теоретичних засад стимулювання навчально-пізнавальної діяльності полягав:

в обґрунтуванні необхідності формування пізнавального інтересу в учнів, а також у визначенні спектру засобів, серед яких називали правильну організацію навчально-пізнавальної діяльності, ясність, системність, систематичність, чіткість викладання з підбором навчального матеріалу з урахуванням індивідуальних і вікових особливостей школярів, наочність, екскурсії, ігри, книги, бесіди, дискусії, любов, повагу до дитини, приклад учителя тощо.

Обґрунтованість і виваженість основних теоретичних положень вчених-педагогів забезпечувалася фундаментальною їхньою підготовкою, щирою зацікавленістю шкільними проблемами, прагненням і конкретними кроками реалізації основних ідей на практиці, а також звернення і творче використання здобутку зарубіжних вчених у контексті досліджуваної проблеми.

### *Література*

1. Каптерев П. Ф. Избранные педагогические сочинения. – М.: Педагогика, 1982. – 704 с.
2. Миропольский С. И. Дидактические очерки. Ученик и воспитывающее обучение в школе. - СПб: тип. И. Н. Скороходова, 1890. – 72 с.
3. Миропольский С. И. Из школьной жизни. Не зевать // Наша начальная школа. - 1873.- Т.1. - №2. - с.188 - 193.
4. Миропольский С. И. Народная школа по идеям Коменского // Наша начальная школа. - 1873. - №2. - с.102 - 146; №4,5. - с.270 - 333; №6. - с.29 -101.



**Я. Денисенко**

*- аспірант кафедри загальної педагогіки та педагогіки вищої школи  
Харківського національного педагогічного університету імені  
Г.С. Сковороди*

УДК [ 378.147 : 91 ] “18”

**НАВЧАЛЬНО-МЕТОДИЧНЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ВИКЛАДАННЯ  
ГЕОГРАФІЧНИХ ДИСЦИПЛІН НА СЛОБОЖАНЩИНІ  
(ДРУГА ПОЛОВИНА ХІХ СТОЛІТТЯ)**

*У статті проаналізовано навчально-методичне забезпечення викладання географічних дисциплін в другій половині ХІХ ст. Доведено, що усвідомлення прогресивною частиною науковців, педагогів, громадських діячів досліджуваного періоду значення навчально-методичного комплексу «як необхідної артерії в університетському організмі», сприяло розширенню навчально-допоміжних установ, активізація наукової та дослідної роботи, залучення студентів до проведення практичних занять з метою професійного зростання майбутніх фахівців.*

**Ключові слова:** *навчально-методичне забезпечення, аудиторія, навчально-допоміжні установи*

**Я. Денисенко**

*- аспірант кафедры общей педагогики и педагогики высшей школы  
Харьковского национального педагогического университета имени  
Г.С. Сковороды*

**УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ ПРЕПОДАВАНИЯ  
ГЕОГРАФИЧЕСКИХ ДИСЦИПЛИН НА СЛОБОЖАНЩИНЕ  
(ВТОРАЯ ПОЛОВИНА ХІХ ВЕКА)**

*В статье проанализированы учебно-методическое обеспечение преподавания географических дисциплин во второй половине ХІХ века. Доказано, что осознание прогрессивной частью ученых, педагогов, общественных деятелей изучаемого периода значение учебно-методического комплекса «как необходимой артерии в университетском организме», способствовало расширению учебно-вспомогательных учреждений, активизация научной и исследовательской работы, привлечение студентов к проведению практических занятий с целью профессионального роста будущих специалистов.*

**Ключевые слова:** *учебное-методическое обеспечение, аудитория, учебные-вспомогательные учреждения.*

**Y. Denusenko**

*- a post-graduate student of the department of general Pedagogics and  
Pedagogics of higher school of Kharkiv National Pedagogical University  
named after G. S. Skovoroda*

---

## STADING METODICAL PROVIDING OF TEACHING GEOGRAPHICAL SUBJECTS IN SLOBOZHANZHINA THE SECOND HALF OF THE XIX CENTURY

*The article analyzes the teaching and methodological support of teaching geographical subjects in the second half of the nineteenth century. Specified and characterized his support. Proved that the progressive realization of scholars, educators, community leaders studied period the value of teaching complex as a necessary artery body in the university, contributed to the expansion of educational and ancillary facilities, increasing scientific and research work, attract students to the workshops to professional growth of future specialists*

**Keywords:** *teaching support, audience, teaching and supporting institutions.*

**Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок з важливими чи практичними завданнями.** Вища освіта в Україні спрямована на формування інтелектуального потенціалу нації та всебічний розвиток особистості як найвищої цінності суспільства, на забезпечення фундаментальної наукової, загальнокультурної, практичної підготовки фахівців, які мають визначити темпи і рівень науково-технічного та соціально-культурного прогресу. Однією з умов модернізації навчального процесу у вищих закладах освіти згідно з положеннями Болонської угоди є створення нової системи навчально-методичного та інформаційного забезпечення вищої школи, індустрії сучасних засобів навчання і виховання, технічне й технологічне їх переоснащення.

Вищезазначене зумовлює необхідність ретельного і всебічного вивчення надбань минулого з історії становлення й функціонування навчально-методичних забезпечення географії вітчизняної вищої школи. Вектор нашого дослідження звернений до другої половини XIX століття, як найбільш інтенсивного й результативного періоду стосовно реформаторських процесів та перетворень в освітній галузі, зокрема й у питаннях організації діяльності навчально-методичних комплексів з географічної освіти вищих навчальних закладів Слобожанщини означеного періоду та їх ефективного використання.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми і на які спирається автор, виділення невирішених раніше частин загальної проблеми, котрим присвячується означена стаття.** Аналіз стану наукової розробки проблеми засвідчив, що прогресивними педагогами минулого було висвітлено чимало проблем з функціонування вищої освітньої ланки, які не втратили своєї актуальності, серед них – питання організації діяльності навчально-методичного забезпечення географії вищих закладах Слобожанщини.

Цікаві дані з точки зору становлення та розвитку навчально-методичної бази вітчизняних університетів досліджуваного періоду містять фундаментальні дореволюційні історико-педагогічні праці: Д. Багалія,

М. Халанського, І. Осипова, М. Сумцова, В. Бузескула, К. Фойгта, які торкаються реформування вітчизняної вищої освіти XIX століття і частково висвітлюють питання організації діяльності науково-методичної бази Харківського університету досліджуваного періоду.

Цікавими з точки зору предмета нашого дослідження є наукові праці О. Коваленко, О. Кравченко, О. Мартиненко, О. Микитюка, Н. Пузирьової, О. Соболевої, С. Стельмаха, О. Тарасенко, Т. Соколенко в яких підкреслюється залежність науково-дослідної роботи викладачів і студентів вітчизняних університетів XIX століття від рівня організації навчально-методичного й технічного забезпечення навчально-виховного процесу у вищій школі. Однак, сьогодні мало досліджень присвячених вивченню навчально-методичного забезпечення у викладанні географічних дисциплін в історичному контексті.

**Формулювання цілей статті.** Метою статті є показати динаміку становлення і розвиток навчально-методичне забезпечення географії вищої школи досліджуваного періоду та узагальнити досвід їх використання у вищих навчальних закладах Слобожанщини другої половини XIX століття.

**Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів.** До складу навчально-методичних комплексів географічної освіти вітчизняних вищих навчальних закладів досліджуваного періоду належали навчальні приміщення, облаштування яких суттєво впливало на рівень організації навчального процесу.

Тлумачний словник В. Даля [12] подає наступне визначення терміну « аудиторія » – навчальна кімната у вищому навчальному закладі, де слухають читання. За словником С. Ожегова [8] навчальне приміщення характеризується як таке, де проводиться підготовка, тренування з будь-якого виду служби.

Навчальні приміщення Харківського університету досліджуваного періоду включали кабінети, лабораторії, клініки, інститути, які використовувались для читання лекцій, проведення семінарів, практичних і лабораторних занять і слугували за науково-методичну базу окремих факультетів.

Як засвідчив аналіз положень Статуту Харківського університету 1804 року [13], для розповсюдження наук і освіти при університеті створювалась відповідна навчально-методична база. Найбільшу кількість навчально-допоміжних установ в XIX ст. мав фізико-математичний факультет Харківського університету, оскільки практичні заняття були обов'язковими для студентів з усіх предметів, а саме з географії. Зокрема, вони передбачали: з астрономії і геодезії – спостереження за допомогою сектанта і теодоліта; з фізики фізичної географії – проведення дослідів і спостережень за допомогою фізичних інструментів; з мінералогії та

геології – визначення мінералів та гірських порід тощо. Так, ще в 1803 році було вжито дієвих заходів щодо облаштування фізичного кабінету. В. Каразіним було придбано зібрання фізичних інструментів на суму 2285 крб. асигнаціями. Але особливе зростання цього кабінету відбулося завдяки самовідданий праці професорів фізики та фізичної географії А. Стойковича (1805-1813), В. Комлишинського (1813-1838) та І. Лапшина (1838-1859). За даними К.Фойгта, на початок 60-х років XIX століття в кабінеті було зібрано 510 предметів на суму 16,067 крб. 85 коп. сріблом. Серед них: прилади для доведення законів руху і рівноваги твердих тіл; прилади, що відносяться до гідростатики, аеростатики та акустики; оптичні, електричні, магнітні, метеорологічні пристрої; меблі та різне робоче устаткування [14].

Навчально-допоміжні заклади університету перебували в підпорядкуванні професорів відповідно до галузей знань. Деякі з них мали помічників. Зокрема, для роботи в лабораторії призначався лаборант, для проведення спостережень при обсерваторії – астроном, для догляду за ботанічним садом – садівник тощо [1, с. 416]. Внутрішня структура навчально-допоміжних закладів визначалась їх завідуючими, обов'язки яких полягали в утриманні закладів в належному порядку, веденні точних описів зібрань і речей та щорічних звітах перед Радою університету про витрачені суми на потреби зазначених установ [1, с. 417].

Згідно положень Статуту 1863 р. були відкриті нові кабінети і лабораторії, переважно на фізико-математичному факультеті. Зокрема: астрономічна обсерваторія, кабінет фізичної географії, метеорологічна обсерваторія, кабінет геологічний і палеонтологічний тощо. [2, с. 207].

Як відомо, з введенням в дію Статуту 1863 р., посилилась роль практичних занять у справі викладання. Міністерство народної освіти наполягало на обов'язковому запровадженні практичних занять на всіх факультетах. Однак, переслідуючи, в першу чергу, дисциплінарні цілі, а не наукові, воно залишало осторонь найсуттєвіше у справі вдосконалення навчального процесу у вищій школі – збільшення асигнувань на розширення університетських будівель, збільшення кількості аудиторій, укомплектування лабораторій, поповнення фондів бібліотек, музеїв тощо.

Особливо це було в Харківському університеті. Відкритий у малоприсадибному для навчання і наукових цілей помешканні, університет в другій половині 60-х років продовжував відчувати нестачу в приміщеннях. Гостро стояло питання про наявність приміщень для облаштування астрономічної і метеорологічної обсерваторії, фізичної географії. Не випадково, один з професорів, що працював у цей період в університеті, писав: «...бедность Харьковского университета, поразившая Перовского почти 70 лет назад, по крайней мере, в отношении помещения, сделалась чем-то традиционным и неизбежным» [2, с. 190].

Обладнання фізичного кабінету використовувалось для демонстрації під час лекцій та практичних занять студентів. Установлено, що прилади фізичного кабінету слугували за базу для наукових досліджень професорів та лаборантів. Крім того, з дозволу ректора Харківського університету, при фізичній лабораторії ставились досліди стипендіатами Харківського технологічного інституту [9, с. 69]. Згідно матеріальної книги, на кінець XIX століття, у фізичному кабінеті нараховувалось 921 примірник приладів, інструментів, посуду на суму 33561 крб. 35 коп.

Навчально-допоміжні установ університетів особливо зросла в період дії Статуту 1884 року. В силу певних перетворень у політичній, економічній, духовній сферах життя суспільства практичні заняття набули особливого значення в системі викладання. Вони стали розглядатись як один з головних засобів засвоєння навчальних предметів і знайомства з методами і прийомами дослідження. Так, вивчення положень Статуту 1884 р., зокрема розділу III «Учебно-вспомогательные установления» дає змогу констатувати, що практичні заняття стали обов'язковими для студентів всіх факультетів вітчизняних університетів. Правила проведення практичних занять затверджувались Міністерством народної освіти [7, с. 1011].

Згідно Статуту 1884 р. астрономічна обсерваторія уже в 90-і роки XIX століття посіла першість серед обсерваторій країни. У 1891 р. спостереження над місячним затемненням в ній були проведені більш детально, чим на великих європейських обсерваторіях [15, с. 129]. У 1892 р. при метеорологічному відділенні була споруджена метеорологічна станція.

Високо підносив значення практичного досвіду і навчально-допоміжних служб Д.Багалій. За словами І.Бродовича, турботи вченого про належний їх рівень «червоною стрічкою проходять через всю його науково-педагогічну діяльність» [5, с. 63]. Як викладач, а згодом ректор Харківського університету, він вжив дієвих заходів щодо розширення навчальних приміщень, облаштування університетської бібліотеки, архіву, кабінету для практичних занять. Д.Багалій називав навчально-допоміжні заклади «найважливішою артерією в університетському організмі», від правильного функціонування якої залежить здоров'я і висока продуктивність всього цього «організму» [5, 68]. За його глибоким переконанням, успішність викладання в університеті, зокрема, проведення практичних занять, в повній мірі залежить саме від навчально-допоміжної бази вищого навчального закладу.

Значний внесок в розробку структурних елементів вищої школи вносили університетські викладачі свої новаторські пропозиції щодо обладнання навчальних приміщень з метою удосконалення навчального процесу і здійснення наукових досліджень студентами.

Але, навчально-методичний комплекс Харківського університету означеного періоду, не дивлячись на його розширення і збагачення, далеко

не відповідав науковим і навчальним вимогам. Так, В.Бузескул в роботі «История Харьковского университета при действии устава 1884 года» відзначав, що «число аудиторій недостаточно и при распределении лекций постоянно возникают затруднения; бывают случаи, что лекции читаются в профессорской комнате или даже в университетском дворе, в беседке. В виду тесноты помещений, для практических занятий поневоле приходится устраивать смены. Некоторые лаборатории так тесны, что не вмещают и трети слушателей, а воздух в них такой, что студенты заболевают» [3, с.99].

Через тісноту і брак навчальних приміщень не відповідала елементарним санітарно-гігієнічним вимогам і значно стримувала темпи наукової і навчальної роботи. Так, у «Докладе о строительных нуждах Императорского Харьковского университета», надісланому Міністерству народної освіти в 1907 р., ректор Д.Багалій відзначав незадовільний стан навчально-допоміжної бази університету взагалі і, особливо фізико-математичного факультету. «Його лабораторії і кабінети, – писав професор Д.Багалій, – не лише злиденні за своєю старістю, але й досить тісні, оскільки будучи колись розрахованими на десятки студентів, ці приміщення тепер повинні обслуговувати сотні слухачів» [10, с.3]. Професор А.М. Краснов з цього приводу писав: «Хто знає, як розміщені кабінети фізичної географії, порівняльної фізіології, в яких сараях зберігаються дорогі фізичні прилади – той може тільки здивовано повторити фразу одного німецького ученого, який відвідав Харків: «Як в таких жахливих обставинах могли зростати такі знаменитості, як Ценковський, Бекетов та інші»» [6]

Характеризуючи навчально-допоміжні установи фізико-математичного факультету Харківського університету початку ХХ століття, учений констатував «Приміщення двох перших кабінетів розраховані на 10-12 чоловік слухачів. Вони не лише не мають вентиляції, але й взагалі не придатні для людського існування. Коли розпочинається опалювальний сезон, повітря в них настільки сухе і задушливе, що за годину перебування, і професори, і слухачі почуваються хворими. Лабораторії розміщені в колишніх карцерах. Вони тісні, темні і не пристосовані для наукових цілей. Робота в них негативно відбивається на здоров'ї студентів» [6]. Також А.М. Краснов скаржився своєму товаришеві: «Харків в науковому відношенні жахливе місто. Університетська бібліотека, та й взагалі все навколишнє представляє хаотичний безлад, в якому чорт ногу зламає. Бібліотека страшно бідна тими посібниками, які мені потрібні» [4, с. 65]

В університеті А.М. Краснов не знаходив посібників для викладання свого предмета. Крім старого глобусу і деяких карт 40-х років та таких же моделей людських племен, була лише невелика колекція креслярського приладдя і деякі геодезичні прилади. Він ставив перед собою завдання обладнати кабінет необхідними посібниками, організувати довідковий музей і бібліотеку, скласти колекції фотографій типових місцевостей, підібрати

демонстраційний матеріал для лекцій, які допомагали б зрозуміти про найголовніші ландшафти і форми поверхні різних країн.

А.М. Краснов запросив у Харків С. Новожилова, з яким познайомився під час експедиції Докучаєва. Він навчив Новожилова фотографувати, і той на протязі довгого часу працював фотографом при географічному кабінеті. Майже всі знімки в наукових працях А.М. Краснова виповнені Новожиловим. З його допомогою вдалося створити чудову колекцію фотографій і діапозитивів, які демонструвалися під час лекцій.

Для користування навчально-допоміжними закладами Харківського університету були вироблені спеціальні «Правила користування кабінетами, лабораторіями і ботанічним садом» [11]. Згідно цих «Правил»:

- предмети, що зберігались в кабінетах, слугували переважно для демонстрації на лекціях; лабораторії та ботанічний сад призначались для практичних занять слухачів університетських лекцій;

- бажаючі займатись в будь-якому з кабінетів, допускались лише в разі пред'явлення матрикули або квитка завідуючого, який призначав час занять;

- виймання предметів із шаф або взагалі їх переміщення в кабінеті без дозволу завідуючого заборонялося;

- у разі пошкодження предметів, сплачувались кошти згідно ціни предмету, занесеної до матеріальної книги;

- предмети, що зберігались в кабінетах, не видавались для домашнього користування;

- у ботанічному саду заборонялося зривати рослини або їх частини. Бажаючі отримати примірник рослини для її вивчення, мав звертатись до головного садівника, який на свій розсуд задовольняв це бажання;

- у разі марної витрати матеріалів і речей лабораторій, завідуючий мав право або ж попередити студента, або ж взагалі звільнити від занять;

- студенти, які займались в кабінетах, лабораторіях або в ботанічному саду, повинні були надавати завідуючому звіт стосовно своїх занять;

- сторонні особи, які не належали до числа слухачів лекцій з тих предметів, до яких відносились навчально-допоміжні установи університету, допускались до практичних занять за згодою завідуючого і дозволу ректора. Вони вносили на користь закладу встановлену платню в наступних розмірах наприклад в ботанічному саду та в кабінетах – по 3 крб. сріблом на півріччя.

**Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок у даному напрямку.** Отже, навчально-методичне забезпечення викладання географічних дисциплін було необхідною умовою поліпшення ефективності викладання географічних дисциплін, зокрема навчального процесу, розвитку наукової дослідної роботи, широкої просвітницької діяльності. Займали особливе місце навчально-допоміжні установи, в яких зберігалась спеціальна

географічна література для підготовки до семінарських занять, а також проводились самі практичні заняття. Різноманітність дидактичних засобів позитивно впливала на науковий-географічний розвиток навчального процесу і сприяла поліпшенню якості підготовчого рівня студентів

**Подальші дослідження** доцільно спрямувати на детальніше вивчення навчально методичне забезпечення з викладання географічних дисциплін в першій половині ХХ ст.

### *Література*

1. Багалеї Д.І. Опыт истории Харьковского университета - / Д.І. Багалеї. — Х.: Тип. и лит М.Зильберберга. - Т.2. (1815-1835 гг.) - 1904. — С.374-485.
2. Краткий очерк истории Харьковского университета за первые сто лет его существования (с1805 по 1905 гг.) / Д.І. Багалеї, Н.Ф Сумцов, В.П Бузескул. — Х.: Тип. ун-та, 1906. — 329с.
3. Безескул В.П. История Харьковский университета при действии устава 1884 г. (с 1884 до 1905 г.) / В.П. Безескул. — Харьков.: 1905. — 89с.
4. Беймин И.Г., Парнес В.А. Андрей Николаевич Краснов / И.Г. Беймин, В.А. Парнес. — Х.: Наука, 1968.
5. Бродович И.А. Профессор Дмитрий Иванович Багалеї. К тридцатой годовщине его учено-педагогической деятельности (1880-1910). / И.А. Бродовича — Харьков: 1912. — 82с.
6. Краснов А.Н По поводу студенческого общежития // Южный край. — 1906. — №8887.
7. Общий устав Императорских Российских университетов 1884г. // Сборник постановлений по Министерству народного просвещения. — 1893. -Т.IX. — С.1010-1011.
8. Ожегов С.И. Словарь русского языка / С.И. Ожегов. — М.: Рус. язык, 1990. — С.832.
9. Отчет о состоянии и деятельности Императорского Харьковского университета за 1891 год. — Х.: Тип. Ун-та, 1892. — 184с.
10. Отчет о состоянии и деятельности Императорского Харьковского университета за 1909 год // Записки Императорского Харьковского университета. — 1910. — №3. —203с.
11. Правила, на основании которых студенты и посторонние слушатели университетских лекций пользуются учебно-вспомогательными учреждениями университета. — Х.: Тип. Ун-та, 1863. — 6с.
12. Уведомление о печатании в типографии Харьковского университета книги “Труды студентов – любителей отечественной словесности”. // Украинский вестник. — 1819. — Кн.6. — С.411-423.
13. Установочное лабораторное оборудование. Лабораторная Мебель: каталог-справочник. — К.: Наука, 1981. — 57с.
14. Харьковский государственный университет им. А.М.Горького за 150 лет. — Х.: Изд-во Харь. ун-та, 1955. — 379с.
15. Харьковский университет в 1884 году // ЖМНП, часть ССXLII (242). — СПб., 1885. — ноябрь. — С.139-159, 140-143.



**В. Мірошниченко**

- аспірант Харківського національного педагогічного університету  
імені Г. С. Сковороди

УДК 378.147

**ВИКОРИСТАННЯ ДІЛОВОЇ ГРИ В ПРОФЕСІЙНІЙ ПІДГОТОВЦІ  
СТУДЕНТІВ ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ ЗА РАДЯНСЬКИХ  
ЧАСІВ**

У статті висвітлено проблему використання ділових ігор у навчальному процесі ВНЗ за часів СРСР. Проаналізовано цікавий для сучасних ВНЗ практичний досвід застосування цих ігор у підготовці майбутніх фахівців. Виокремлено основні вимоги поставлені перед вищою школою. Обґрунтовано ефективність ігрової діяльності у навчальному процесі. Вказуються етапи проведення ділових ігор на прикладах досліджень. Простежено вимоги до проведення цих ігор. Визначено особливості й переваги ділових ігор. Підкреслюється думка, що ділові ігри використовували для узагальнення знань. Автор звертає увагу, що їх творче використання дозволяє підвищити якість підготовки майбутніх фахівців у сучасних ВНЗ. Доведено необхідність використання ділових ігор у професійній підготовці студентів вищих навчальних закладів.

**Ключові слова:** підготовка, ділова гра, студенти, майбутні фахівці, вищі навчальні заклади.

**В. Мірошниченко**

- аспірант Харківського національного педагогічного університету  
імені Г. С. Сковороди

**ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ДЕЛОВОЙ ИГРЫ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ  
ПОДГОТОВКЕ СТУДЕНТОВ ВЫСШИХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЙ  
ВО ВРЕМЕНА СОВЕТСКОГО СОЮЗА**

В статье освещена проблема использования деловых игр в учебном процессе высших учебных заведений во времена СССР. Проанализирован интересный для современных вузов практический опыт использования этих игр в подготовке будущих специалистов. Определены особенности и преимущества деловых игр. Отмечается, что деловые игры использовались для обобщения знаний. Автор обращает внимание на то, что их творческое использование повышает качество подготовки будущих специалистов в современных вузах.

**Ключевые слова:** подготовка, деловая игра, студенты, будущие специалисты.

*V. Miroshnichenko*

*- the post-graduate student of Kharkiv National Pedagogical University after G. S. Skovoroda*

### **USING OF GAMING IN THE PROFESSIONAL TRAINING OF STUDENTS IN HIGHER EDUCATIONAL ESTABLISHMENTS AT THE TIME OF USSR**

*The problem of using of gaming in the educational process in higher educational establishment at the time of USSR is defined in the article. The author analyses an interesting practical experience of using these gaming in the training of future teachers. The features and advantages of gaming are defined. The author draws attention to the fact that their use improves the quality of training of future specialists in modern higher educational establishments. It is proved the necessity of using of gaming in the professional training of students.*

**Keywords:** *training, gaming, students, future specialists.*

**Постановка проблеми у загальному виді та її зв'язок із важливими науковими або практичними завданнями.** Подальший розвиток сучасної вітчизняної системи вищої освіти потребує нагальних змін у підготовці майбутніх фахівців. У світлі цього існує необхідність у впровадженні у ВНЗ ефективних методів і форм навчання, які забезпечать успішне розв'язання поставлених освітніх завдань, ґрунтовну практичну готовність студентів до виконання в майбутньому професійних обов'язків, формування в них наукової ерудиції й загальної культури. Одним із джерел подальшого розвитку педагогічної теорії та практики є звернення до педагогічних доробок минулого, що дає можливість проаналізувати накопичений цінний досвід, визначити його значення у вирішенні сучасних проблем і творче використати на практиці. До таких корисних доробок відносяться ті, що пов'язані з проблемою використання ділових ігор в освітньому процесі ВНЗ.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми.** Окремі питання порушеної проблеми було розкрито в дослідженнях багатьох науковців. Так, визначенню можливостей використання гри у процесі навчання іноземній мові присвячено праці таких учених, як Л. Грицюк, А. Деркач, Т. Олійник,

С. Щербак, П. Щербань. Шляхи використання ігрової діяльності в підвищенні якості навчання висвітлено в публікаціях Н. Якушко,

Л. Ілляшенко, І. Куліш. Крім цього, в дисертаційних роботах було висвітлено такі аспекти зазначеної проблеми: використання дитячої гри в наукових розробках педагогів і психологів кінця ХІХ – початку ХХ століття (Т. Філімонова, 2001), ігрові методи навчання в системі післядипломного навчання учителів (О. Жебровська, 2000), підготовка студентів педвузів до ігрової діяльності зі школярами (Л. Луцкевич, 1998) тощо. Проте питання використання ділових ігор у підготовці фахівців у

ВНЗ за часів СРСР в наукових працях розкрито недостатньо. Однак в ті часи були сформульовані актуальні для сьогодення теоретичні положення, накопичений цінний практичний досвід, які можуть бути творчо використані в сучасній вищій школі.

**Метою статті** є аналіз підготовки майбутніх фахівців засобами ділової гри за часів СРСР та розкриття можливостей використання цього досвіду в роботі зі студентами сучасного ВНЗ.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Як свідчить аналіз наукових праць, за часи існування СРСР питанню вдосконалення підготовки майбутніх фахівців, зокрема їх практичній підготовці, приділялася значна увага. Зокрема, суть нових вимог, поставлених XXV з'їздом КПРС перед вищою школою, було визначено швидким зростанням необхідних знань, необхідністю вироблення у студентів умінь самостійно їх поповнювати, самостійно орієнтуватися у стрімкому потоці наукової й політичної інформації. Майбутні фахівці повинні були, перш за все, оволодіти методами дослідження в галузі фундаментальних наук, культурою наукового мислення, без чого не можливо було чітко бачити перспективи розвитку виробництва, науки, техніки, культури, підкорювати власну роботу інтересам суспільства. Для вирішення цих завдань від керівництва вищих навчальних закладів вимагалось забезпечити активне впровадження в навчальний процес технічних засобів і нових ефективних методів навчання. Одним з таких методів було визначено ділові ігри [1, с. 8-10].

Активно застосовуючи ці ігри в освітньому процесі, викладач Держинського філіалу Горьківського політехнічного інституту З. Замаріна відзначала, що ділова гра виступає одночасно і як галузь педагогіки, і як галузь імітаційного моделювання. Крім цього, дослідниця звертала увагу на те, що завдяки грі рішення завдань в одній зі сфер професійної діяльності можуть використовуватися в іншій сфері, й навпаки. Завдяки цьому сприятливим середовищем для створення ділових ігор можуть стати суміжні галузі, бо в цьому випадку в ігровій діяльності можна використовувати навчальний матеріал, який знаходиться на перехресті різних дисциплін. Наприклад, на основі врахування цієї ідеї, як констатує З. Замаріна, студенти кафедри технічної механіки й кафедри іноземної мови провели ділову гру у вигляді прес-конференції [2, с. 75-76].

Висвітлюючи свій досвід використання ділових ігор в роботі зі студентами, викладачі Тернопільського педагогічного інституту М. Підручна та А. Янченко описали проведення гри «Перевірка і оцінка знань, умінь і навичок учнів на уроках математики». Ця гра проходила в шість етапів: 1) перевірка домашнього завдання; 2) обговорення проведеного фрагмента уроку; 3) засідання методичного об'єднання учителів школи; 4) контрольна робота; 5) перевірка контрольної роботи; 6) засідання конфліктної комісії.

На думку викладачів, отримані після проведення гри результати свідчать про її ефективність. Під час участі в цій грі студенти мали можливість системно відтворити діяльність вчителя, тобто не лише на етапі проведення уроку, але й на етапах його підготовки й аналізу, врахувати в комплексі різні нюанси взаємодії педагога з учнем, а також особливості його взаємовідносин з членами педагогічного колективу загалом [3, с. 69-70].

Цікавим у контексті дослідження є досвід роботи доцентів Московського електротехнічного інституту Н. Резнікової й В. Шихматової, На думку авторів, найбільш актуальним завданням ВНЗ є розвиток у студентів сучасного економічного мислення як найважливішої складової економічної культури. Тому під час проведення ділових ігор студенти вчилися колективно проводити розрахунки по складанню плану, враховувати вплив випадкового фактору у відповідності з моделлю, закладену у гру. Також ділові ігри використовувалися для узагальнення знань студентів під час проведення лабораторних робіт. Зокрема, з цією метою майбутнім фахівцям було запропоновано взяти участь у діловій грі «Розробка квартальних планів виробництва магнітофонів». Доцільним Н. Резнікова й В. Шихматова вважали також об'єднання лабораторної роботи у формі ділової гри з семінарськими заняттями, на яких аналізуватися конкретні виробничі ситуації в цілому [3, с. 75-76].

На основі результатів своєї практичної діяльності викладач Московського університету Н. Смірнова дійшла висновку, що лекційні курси доцільно скоротити, при цьому більше проводити семінарських занять, використовуючи на них дискусії й ділові ігри. Адже ці методи дозволяють акцентувати більше уваги на формуванні особистості майбутнього фахівця, враховувати його сумніви і проблеми, симулювати самостійні пошуки [5, с. 94].

Обґрунтовуючи ефективність використання ділових ігор на прикладі підготовки майбутніх учителів, викладач Омського педагогічного інституту Н. Ложнікова підкреслює, що ці ігри спрямовані на формування у студентів професійних і ділових умінь (вміння методично грамотно організувати співпрацю педагога та учнів на уроках та в позанавчальний час, розподіляти доручення, контролювати діяльність школярів, здійснювати взаємодію з батьками учнів тощо), тобто основним завданням для використання зазначених ігор є озброєння студентів технологією педагогічної діяльності. Викладач відзначає, що підготовка ділових ігор вимагає значних витрат часу, однак водночас їх застосування стимулюють вияв студентами самостійності, імпровізації на основі входження у гру, виконання своєї ролі у визначених умовах.

На думку Н. Ложнікової, підготовка і проведення ділових ігор здійснюється в три етапи і може займати три чи більше занять залежно від

складності завдань і змісту. Так, перший етап – підготовчий. На ньому студенти спільно з викладачем обговорюють зміст занять (урок, класну годину, вечір відпочинку та інше), розподіляють ролі. Другий етап – власне гра. Тут ведучий (викладач) повідомляє ціль, завдання, умови, зміст гри, необхідні характеристики учасників. Третій етап – обговорення результатів ділової гри. Причому аналіз здійснюється за двома лініями: 1) визначається, чи було досягнуто мету заняття, обговорюються питання щодо сформування вміння організовувати співпрацю, наскільки методично грамотно проведений урок, чи творчо використовувалися знання, чи достатньо використовувалися ті чи інші способи спілкування тощо; 2) аналізується роль кожного учасника у грі, з'ясовується що вдалося, що не вдалося й чому, які якості проявилися під час гри і як вони вплинули на її хід і результат. Аналіз закінчується загальними висновками і порадами, як удосконалити педагогічну майстерність. Н. Ложнікова підкреслює, що ділові ігри дають можливість перевірити на практиці правильність рішень, що приймаються, відпрацювати необхідні уміння і навички, підготувати студентів до майбутньої педагогічної діяльності [5, с. 103-109].

Досліджуючи проблему професійної підготовки учителів, доцент Пензенського педагогічного інституту імені В. Г. Белінського Є. Кутєєв зауважує, що виховна діяльність учителя з низькою самооцінкою особистісних і професійних здібностей є менш ефективною, бо такі педагоги користуються меншою повагою педагогічного колективу, дітей і батьків. У ролі класних керівників вони, як правило, професійно безграмотні у створенні умов розвитку особистості дитини. З метою усунення вищезазначених недоліків у професійній діяльності майбутнього учителя, у студентській лабораторії інституту була відпрацьована нетрадиційна методика розвитку психопедагогічних навичок учителя у діловій грі. Вона полягала у тому, що студенти розподілилися на п'ять лекторських бригад, обирали керівників-режисерів і ведучого. Лекторські бригади після жеребкування отримували тему й готували лекцію за п'ятнадцять хвилин. Кожен член бригади виступав з певного питання протягом трьох хвилин, використовуючи посібники, технічні й іншого виду навчальні засоби. При цьому викладач виконував роль консультанта, експерта, аналітика.

Керівник-режисер кожної бригади за жеребкуванням обирав одну з тем, наприклад, «Мова психопедагогіки», «Особистісно-гуманістична психопедагогіка Ш. А. Амонашвілі», «Психопедагогічні правила життя Я. Корчака» тощо.

Колектив творчої бригади протягом трьох тижнів під керівництвом «режисера» розробляв план, продумував зміст і форму реалізації творчого педагогічного завдання, готував текст і необхідні наочні посібники для лекції тощо. При цьому викладач виконував роль консультанта, експерта й аналітика. Потім кожна лекторська бригада презентувала підготовлену

лекцію перед рештою аудиторії. Причому кожен член бригади виступав з певного питання протягом трьох хвилин, використовуючи посібники, технічні й іншого виду навчальні засоби. Аналізуючи результати проведення цієї та інших ділових ігор, Є. Кутєєв дійшов висновку, що такі ігри розширюють загальний і професійний кругозір, синтезують психопедагогічні навички студентів, вчать їх обирати необхідну інформацію й у лаконічній формі доносити її слухачам, розвивають уміння аналізувати співвідношення цілі, засобу, результату, вчинку. На думку педагога, ділова гра також вдосконалює конструктивні, комунікативні й інші професійні якості учителя [4, с. 106-107].

Розкриваючи свій досвід роботи, викладач Благовіщенського педагогічного інституту Б. Стрілець пояснює, що на заняттях з методичних дисциплін у період підготовки студентів до першої педагогічної практики ним використовувався комплекс взаємопов'язаних і взаємодоповнюючих форм і методів навчальної роботи, метою яких було залучення студентів у квазіпрофесійну діяльність. У комплекс цих методів входили: розбір і аналіз конкретних педагогічних ситуацій, відпрацювання за допомогою ЕОМ умінь і навичок поведінки у стандартних ситуаціях, імітаційне моделювання (або ділові ігри) тощо.

Вирішуючи педагогічні завдання на заняттях з методичних дисциплін, викладачі пропонували студентам інституту для використання конкретний матеріал, враховуючи особливості реальної школи й учнів. Б. Стрілець підкреслює, що ефективність гри залежала від підготовленості гравців, а також від їх мотиваційних настанов. Він також звертає увагу на те, що ігри для студентів третього курсу мали за складністю відрізнятися від тих ігор, які проводяться на четвертому та п'ятому курсах, бо рівень педагогічної підготовки між студентами середніх і старших курсів суттєво відрізнявся.

Як зазначає Б. Стрілець, на заняттях студентів гра проводилася зазвичай фрагментами, кожен з яких був логічно закінченим етапом чи елементом навчально-виховного процесу. Після програвання кожного фрагменту результати гри колективно обговорювалися, що давало студентам змогу вчитися аналізувати діяльність учителя та учнів, характер спілкування, міжособистісні відносини, ефективність організаційних заходів, якість реалізації учителем своїх функцій тощо. Причому зазвичай ділова гра реалізовувалася за такими етапами: 1) розробка гри; 2) підготовчий етап; 3) проведення гри; 4) післяігрова дискусія.

На підгрупі вищевказаного Б. Стрілець дійшов таких висновків: 1) квазіпрофесійна діяльність на методичних заняттях виступає як своєрідна умовна практика, яка залучає студентів у професійну діяльність в обставинах, схожих на реальні; 2) така діяльність компенсує розрив між педагогічною теорією і практикою; 3) на методичних заняттях такого типу відбувається усвідомлена інтеграції студентами знань з різних галузей;

4) упровадження запропонованої методики не потребує значних матеріальних, кадрових і часових затрат, і може бути реалізовано відразу після розробки імітаційної моделі. 5) подібна діяльність на методичних заняттях повинна не замінювати інші види навчальної роботи, а увійти в арсенал відпрацьованих і перевірених її методів і засобів [6, с. 75-76].

**Висновки і перспективи подальших досліджень.** Дослідивши певні аспекти теорії та практики підготовки фахівців засобами ділової гри у ВНЗ за часів СРСР можна стверджувати, що сформульовані в ті часи ідеї про впровадження ділових ігор у навчальний процес ВНЗ, накопичений досвід з цього питання має значний інтерес для вищої школи. Їх творче використання дозволяє підвищити якість підготовки майбутніх фахівців у сучасних ВНЗ.

У процесі подальшого наукового пошуку планується дослідження інших аспектів використання ділової гри у вищих навчальних закладах другої половини ХХ століття.

### *Література*

1. Елютин В. П. Основные черты развития высшего образования в СССР в текущей пятилетке в свете решений XXV съезда КПСС / В. П. Елютин // Современная высшая школа. – 1977. – № 2. – С. 8-10.
2. Крюкова Л. И. Активные методы обучения или деловые игры? / Л. И. Крюкова, М. М. Бирштейн, Т. П. Тимофеевский / Вестник высшей школы. – 1988. – № 1. – С. 75-76.
3. Крюкова Л. И. Активные методы обучения или деловые игры? / Л. И. Крюкова, М. М. Бирштейн, Т. П. Тимофеевский / Вестник высшей школы. – 1988. – № 2. – С. 69-70.
4. Кутеев Е. Играйте – и Вы станете профессионалом / Е. Кутеев // Народное образование. – 1995. – № 2. – С. 106-107.
5. Ложникова Н. / Во что играть будущим учителям / Н. Ложникова / Народное образование. – 1991. – № 1. – С. 103-109.
6. Стрелец Б. И. / Квазипрофессиональная деятельность и имитационная игра / Б. И. Стрелец / Вестник высшей школы. – 1989. – № 8. – С. 72.

*О. Орлова*

*- Харківський національний педагогічний університет імені Г.С. Сковороди*

**УДК 378.14**

### **ПРОБЛЕМА ФОРМУВАННЯ РОЗУМОВОЇ САМОСТІЙНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ У ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ (ДРУГА ПОЛОВИНА ХХ СТОЛІТТЯ)**

*У статті висвітлено проблему формування розумової самостійності майбутніх учителів у процесі організації навчання, представлено основні форми і методи навчання, які сприяли формуванню розумової самостійності майбутніх учителів.*

**Ключові слова:** майбутні учителі, процес навчання, форми організації навчання, методи навчання, розумова самостійність майбутніх учителів.

**Е. Орлова**

- Харьковский национальный педагогический университет имени Г.С. Сковороды

**ПРОБЛЕМА ФОРМИРОВАНИЯ УМСТВЕННОЙ САМОСТОЯТЕЛЬНОСТИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ**

*В статье освещена проблема формирования умственной самостоятельности будущих учителей в процессе организации обучения, представлены основные формы и методы обучения, которые способствовали формированию умственной самостоятельности будущих учителей.*

**Ключевые слова:** будущие учителя, процесс обучения, формы организации обучения, методы обучения, умственная самостоятельность будущих учителей.

**O. Orlova**

- Kharkiv National Pedagogical University named after G.S. Skovoroda

**THE PROBLEM OF MENTAL INDEPENDENCE DEVELOPMENT OF FUTURE TEACHERS IN THE PROCESS OF TEACHING (THE SECOND HALF OF THE XX CENTURY)**

*The article reveals the problem of mental independence development of future teachers in the process of teaching and the main forms and methods of teaching which promoted the mental independence development of future teachers.*

**Key word:** future teacher, process of education, forms of teaching organization, methods of teaching, mental independence of future teachers.

Головним завданням вищого навчального закладу, як визначають державні документи, є здійснення ґрунтовної теоретичної підготовки і оволодіння основами практичної діяльності. Випускник університету повинен твердо знати науково-теоретичні і методичні основи дисципліни і вміти творчо застосовувати свої знання у практичній діяльності в різних умовах і ситуаціях. Вирішення цього завдання можливе у процесі організації навчання студентів, яке стимулює студентів до виявлення активності і самостійності.

Останнім часом педагогічна наука збагатилась результатами досліджень, у яких висвітлюються проблеми формування розумової самостійності студентів: особистісний підхід до проблеми самостійності здійснено у працях Л.П. Аристової, М.О. Данилова, Н.В. Кухарева, М.І. Махмутова; із позиції теорії волі розглядали самостійність особистості Ю.П. Дмитрієва, О.Г. Ковальова. К.К. Платонов, В.І. Селіванов;



процесуальний підхід до цієї проблеми відображено у дослідженнях Б.П. Єсипова, П.І. Підкасистого, Н.О. Половникової.

Разом з тим, у педагогічній науці недостатньо розглянуто питання формування розумової самостійності у процесі організації навчання майбутніх учителів.

**Мета статті** – узагальнити досвід формування розумової самостійності студентів у процесі навчання у другій половині ХХ століття.

Узагальнення практичного досвіду ВНЗ досліджуваного періоду дозволяє стверджувати, що організація навчальної діяльності студентів сприяє послідовному засвоєнню, міцності і глибині знань, розвитку пізнавального інтересу і пізнавальної активності, особливо в умовах тісного спілкування, яке дає можливість здійснювати обмін інформацією, уявленнями, організувати допомогу і взаємодопомогу, стимулює пізнавальну активність у процесі проведення заняття.

З численних досліджень видно, що однією із найпоширеніших форм організації навчання у досліджуваній період були лекції, які характеризувалися різноманітністю викладу матеріалу. Так, з метою активізації навчально-пізнавальної діяльності, виявлення активності і самостійності студентів викладачі досить часто використовували у ході лекції різноманітні методи навчання. Серед них досить поширеними були диспути, дискусії з викладачами і товаришами для з'ясування незрозумілого, захисту власної точки зору тощо.

Зазначимо, що для кінця досліджуваного періоду було характерним також використання лекцій з елементами проблемного навчання. Наведемо приклад побудови проблемних лекцій з фізики, які використовували викладачі вищих навчальних закладів України у досліджуваній період:

1. Короткий опис історичного ходу науки, що призвів до створення проблемної ситуації, актуальність цієї проблеми.

2. Формулювання проблеми.

3. Визначення шляхів вирішення проблеми.

4. Вирішення проблемної ситуації на основі висунутих гіпотез і перевірка її під час досліду [1, с.8 ].

Аналіз конспектів лекцій, укладених за представленою схемою [1, с.8-12] дозволяє стверджувати, що викладач під час заняття відтворював ситуацію, подібну тій, що виникла під час розвитку конкретної науки, послідовно приводив студентів до вирішення проблеми і способів подолання протиріч на шляху до поставленої мети. Особливий характер сприйняття такої лекції полягав у тому, що вона стимулювала інтерес студентів до навчання, здатність і прагнення самостійно вирішувати навчальні завдання.

Вивчення досвіду педагогічних вищих навчальних закладів СРСР досліджуваного періоду свідчив про те, що викладачі не обмежувались

використанням традиційних форм і методів у межах репродуктивного навчання, а намагались організувати навчання студентів так, щоб він сприяв формуванню досконалих умінь і навичок, необхідних для пізнання реалій дійсності, для отримання знань, а також для творчого їх використання у майбутній професійній діяльності. У зв'язку з цим разом із лекцією широко використовувалися практичні, лабораторні та інші заняття.

Як свідчить проведене дослідження, одним із головних завдань практичних занять було навчити самостійній роботі у галузі окремих наук, а також прищепити студентам навички самостійної роботи з літературою [2; 3]. Наприклад, кафедра педагогіки Ніжинського педагогічного інституту презентує цікавий досвід організації практичних занять студентів другого курсу з педагогіки, у ході яких відбувався розвиток самостійного мислення, пізнавальної активності, творчого пізнавального потенціалу особистості студента. Так, на першому занятті студентів знайомили із завданнями, планом і організацією практичних занять з педагогіки, а також із методикою роботи над текстами творів класиків. Друге заняття проводилося у формі викладу самими студентами основних положень документів, що вивчалися, з посиланнями на текст. Викладачі кафедри педагогіки Ніжинського педагогічного інституту підкреслювали, що оскільки матеріал опрацьовується студентами самостійно вдома, то його виклад повинен бути усним; користуватися конспектом дозволялося лише під час наведення цитувань.

Далі студентам пропонувався перелік питань, який вимагав не механічне відтворення прочитаного матеріалу, а передбачав формування умінь аналізувати, узагальнювати, порівнювати, застосовувати загальні закономірності для пояснення окремих фактів, вільно користуватися знаннями в нестандартних ситуаціях, що було одним із головних показників самостійності і глибини розуміння навчального матеріалу.

У ході наукового пошуку виявлено, що під час проведення практичних занять у практиці вищої школи досліджуваного періоду спостерігалось активне використання різноманітних методів навчання, індивідуальних завдань студентам. Наприклад, до заняття з ботаніки студентам необхідно було зібрати і принести сухе і змочене насіння гороху, вівса та інших рослин; сходити до міського саду і зрізати гілки липи, бузку, клену тощо; підібрати у кабінеті під керівництвом лаборанта матеріал для наступного заняття; зібрати водорості, виростити мукор, аспергил на хлібі і овочах, фітофтору на помідорах і т. і. Деякі завдання пропонувалися одразу двом студентам за умови повної відповідальності за їх виконання. У окремих випадках, коли виконання завдання супроводжувалось особистим спостереженням, студенти робили невеликі повідомлення перед групою на початку занять [4, с.68]. Виконання подібних завдань у процесі навчання активізувало навчально-пізнавальну

діяльності студентів, формувало навички самостійної роботи, виховувало впевненість у власній творчості, самостійності.

Використання зазначених занять у навчальному процесі вищої педагогічної школи досліджуваного періоду дозволяло не лише підвищити якість практичних умінь і навичок студентів, але й сприяло формуванню у них умінь самостійно організовувати подібні дослідження уже під час майбутньої професійної діяльності.

Аналіз істотно-педагогічної літератури з теми дослідження [4-6] дозволяє стверджувати, що у 60-70 р.р. ХХ століття у практиці педагогічної вищої школи спостерігалася тенденція до правильної організації самостійної роботи студентів під час практичних занять. У зв'язку з цим особлива увага приділялася методиці організації процесу навчання студентів. Наприклад, досвід вищих навчальних закладів м. Львова досліджуваного періоду [5] презентує яскраві приклади використання різноманітних методів навчання під час практичних занять, які сприяли розвитку самостійного, творчого мислення студентів. Так, організація самостійної роботи слухачів фізико-математичного факультету передбачала попереднє з'ясування рівня знань і підготовки студентів до вивчення математики. З цією метою на перших практичних заняттях у всіх групах проводилась контрольна робота. Це давало можливість викладачам виявити студентів з низьким рівнем підготовки і правильно організувати їхню самостійну діяльність. Для студентів, які не справлялися з контрольною роботою або отримували низькі оцінки, один-два рази на тиждень проводилися консультації. Крім того на самостійну роботу студенти отримували індивідуальні додаткові завдання, виконання яких передбачало опрацювання літератури з теми, аналіз окремих явищ, узагальнення матеріалу тощо [5, с.89]. У подальшому практичні заняття в методичному плані організовувалися так, щоб вони стимулювали самостійність розумової діяльності студентів. Головне, що було в цих методах, - це включення студентів у самостійну діяльність, яка дозволяла не лише сприяти формуванню пізнавальної активності особистості студента, а й стимулювала виникнення стійкого інтересу до навчання. Наприклад, деякі викладачі педагогічних вищих навчальних закладів м. Львова досліджуваного періоду використовували наступний метод: академічну групу розділяли на 2-3 підгрупи, які очолювали найкращі студенти (капітан групи). Кожна підгрупа отримувала індивідуальне завдання на 1-2 тижні. Викладач проводив консультації лише для слухачів, які стояли на чолі підгруп. Останні ж у свою чергу проводили консультації для інших членів власної підгрупи. Потім капітан підгрупи збирав роботи, перевіряв їх і лише після цього передавав викладачеві. Результати оголошувалися і обговорювалися у присутності усіх слухачів. Під час обговорення студенти будь-якої підгрупи задавали питання один одному;

за кожне питання і відповідь викладач і журі, до складу якого входили капітани підгруп, виставляли відповідні оцінки. У кінці проведеної роботи оцінку отримував кожен студент окремо і кожна підгрупа в цілому [5, с.89]. Таким чином, зазначений метод вимагав від студентів здійснення пошукових дій, а також самостійного вирішення творчих завдань, що сприяло формуванню найвищого рівня розумової самостійності студентів.

Крім зазначених методів у вищих навчальних закладах України досліджуваного періоду, з метою формування розумової самостійності майбутніх учителів, практикувався метод опитування одних слухачів іншими. Кожен студент повинен був заздалегідь добре підготуватися, щоб задати конкретне питання товаришу, а за певних обставин і самому відповісти на нього чи доповнити [5, с.90].

У аспекті досліджуваної проблеми зазначимо, що, однією із ефективних форм навчання, поряд із лекцією та практичними заняттями, які, використовувалися у другій половині ХХ століття з метою формування розумової самостійності майбутніх учителів, були лабораторні заняття. Виявлено, що у 60-70 р.р. ХХ століття спостерігалась тенденція до зміни методики проведення лабораторних занять. Вважалося, що лабораторні заняття, які до цього проводилися за традиційною схемою, коли докладно викладались теорія дослідження, метод виміру, давався алгоритм проведення дослідження, на робочих місцях виставлялося усе необхідне обладнання, спрямовують самостійність студентів лише на виконання окремих дій. Мислительна діяльність студентів у процесі виконання таких робіт знаходилась на низькому рівні самостійності. А на початку 70-х років ХХ століття лабораторні роботи організовувалися так, щоб мислення студентів у процесі навчальної діяльності поступово переходило з нижчого рівня до найвищого. Наприклад, у практиці Сімферопольського державного університету досліджуваного періоду під час проведення лабораторних робіт з фізики використовувався метод, який умовно називався «методом неповних даних». Сутність його полягала в тому, що під час виконання робіт студенти користувалися інструкціями, які відрізнялися від звичайних тим, що вони не містили повних даних, необхідних для виконання завдань. На робочому місці виставлялося також не все необхідне обладнання, а лише його частина. Інше знаходилося на полицях з вільним доступом [6, с.17].

Під час виконання таких лабораторних робіт перед студентами поставало завдання без явної постановки, у ході вирішення якого необхідно було застосовувати набуті знання і включати їх у процес практичної діяльності.

Таким чином, проведене дослідження дозволяє стверджувати, що у процесі організації навчальних занять у ВНЗ другої половини ХХ століття надавались широкі можливості для формування розумової самостійності

майбутніх учителів. Формування розумової самостійності студентів обумовлювалося використанням під час лекцій, практичних і лабораторних занять ситуацій, коли студент повинен був захищати свою думку, наводити на її захист аргументи, виконувати завдання, розраховані на опрацювання додаткової літератури, проведення власних самостійних спостережень, вільний вибір методів і засобів розв'язання окремого завдання тощо. Це стимулювало студентів до активної розумової праці, самостійної роботи, викликало пізнавальний інтерес і в цілому забезпечувало формування розумової самостійності студентів.

### *Література*

1. Дружинина Г.А. Педагогические задачи как средство активизации познавательной деятельности студентов / Г.А. Дружинина // Проблемы высшей школы. – 1984 – № 53 – С.37-42.
2. Мурдханов М.А. О практических занятиях по педагогике в педагогических институтах / М.А. Мурдханов // Советская педагогика. – 1950 – № 1 – С.68-74.
3. Помагайба В.И. Практические занятия по педагогике / В.И. Помагайба // Советская педагогика – 1950 – № 2 – С95-102.
4. Никишин Ф. О профессионально-педагогическом воспитании студентов на занятии по ботанике в Калининском педагогическом университете / Ф. Никишин // Советская педагогика. – 1950 – №4 – С.67-73.
5. Марко В.Ф. Методика проведения практических занятий по математике / В.Ф. Марко, С.А. Дубецкий, Л.И. Кучминская // Проблемы высшей школы – 1975. – №20 – С.88-91.
6. Метляв Т.Н. Управление самостоятельной работой студентов на лабораторных и практических занятиях / Т.Н. Метляв, В.А. Шиндель // Проблемы высшей школы. – 1976. – №27 – С.14-18.

### *В. Партола*

*- аспірант кафедри загальної педагогіки та педагогіки вищої школи  
Харківського національного педагогічного університету  
імені Г.С. Сковороди*

**УДК 37.025(09)**

### **ПОГЛЯДИ ЗАРУБІЖНИХ ПЕДАГОГІВ-КЛАСИКІВ НА ФОРМУВАННЯ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИХ УМІНЬ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ**

*У статті висвітлено погляди відомих зарубіжних педагогів-класиків (Я. Коменського, Дж. Локка, Ж. – Ж. Руссо, Й. Песталоцці) на проблему формування інтелектуальних умінь у молодших школярів. Виділено види інтелектуальних умінь, формуванню яких надавали значення педагогів-класиків. Розкрито основні напрями означеного питання у педагогічній спадщині Я. Коменського, Дж. Локка, Ж. – Ж. Руссо і Й. Песталоцці.*

**Ключові слова:** педагоги-класики, формування, інтелектуальні вміння.

**В. Партола**

- аспірант кафедри общей педагогіки и педагогіки высшей школы Харьковского национального педагогического университета имени Г.С. Сковороды

**ВЗГЛЯДЫ ЗАРУБЕЖНЫХ ПЕДАГОГОВ-КЛАССИКОВ НА ФОРМИРОВАНИЕ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫХ УМЕНИЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ**

В статье проанализированы взгляды известных зарубежных педагогов-классиков (Я. Коменского, Дж. Локка, Ж. – Ж. Руссо, Й. Песталоцци) на формирование интеллектуальных умений младших школьников. Определены виды интеллектуальных умений, формированию которых придавали важное значение педагоги-классики. Раскрыты основные направления обозначенной проблемы в педагогическом наследии Я. Коменского, Дж. Локка, Ж. – Ж. Руссо и Й. Песталоцци.

**Ключевые слова:** педагоги-классики, формирование, интеллектуальные умения.

**V. Partola**

- a post-graduate student of the department of general Pedagogics and Pedagogics of higher school of Kharkiv National Pedagogical University named after G. S. Skovoroda

**THE IDEAS OF FOREIGN TEACHERS-CLASSICS ON INTELLECTUAL ABILITIES FORMATION OF YOUNGER PUPILS**

The ideas of well-known foreign teachers-classics (J. Komenský, G. Locke, J. – J. Rousseau, J. Pestalozzi) on a problem of formation the younger pupils' intellectual abilities are analysed in the article. The kinds of the intellectual abilities are defined to which formation teachers-classics gave great value. The basic directions of the designated problem in a pedagogical heritage of J. Komenský, G. Locke, J. – J. Rousseau and J. Pestalozzi are revealed.

**Key words:** teacher-classics, intellectual abilities, formation.

**Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок з важливими науковими чи практичними завданнями.** Одним із головних завдань шкільного навчання є не тільки засвоєння міцних знань, а і оволодіння певними вміннями, серед яких пріоритетне місце посідають інтелектуальні вміння. У початкових класах, де закладаються основи навчальної діяльності учнів, вирішення даної проблеми потребує особливої уваги, оскільки без упевненого оволодіння школярами інтелектуальними вміннями неможливо продовжувати систематичне, ефективне сприйняття та засвоєння навчального матеріалу, здобувати нові знання.

Пошук ефективних шляхів формування інтелектуальних умінь молодшого школяра спонукає до ґрунтовного історико-педагогічного

аналізу, осмислення й творчого використання спадщини прогресивних педагогів минулого. У цій площині особливого значення мають погляди відомих зарубіжних педагогів-класиків, як Я. Коменський, Дж. Локк, Ж. Руссо, Й. Песталоцці.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій**, в яких започатковане розв'язання даної проблеми і на які спирається автор, виділення невирішених раніше частин загальної проблеми, котрим присвячена означена стаття. Аналіз історико-педагогічної літератури [1, 2, 8, 9, 10] свідчить про те, що думка про особливу роль інтелектуальних умінь і необхідність їх формування у школярів у процесі навчання має досить глибоке коріння в історії педагогіки та досить чітко простежується в педагогічних ученнях відомих зарубіжних педагогів.

Проте аналіз поглядів зарубіжних педагогів на проблему формування інтелектуальних умінь молодших школярів не був предметом цілеспрямованого вивчення.

**Формування цілей статті (постановка завдання).** Метою статті є узагальнення поглядів зарубіжних педагогів (Я. Коменського, Дж. Локка, Ж. Руссо, Й. Песталоцці) на формування інтелектуальних умінь у молодших школярів.

**Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів.** Проведений аналіз свідчить про те, що багато уваги проблемі формування інтелектуальних умінь приділяв видатний чеський педагог Я. Коменський (1592 - 1670). Так, у одному з положень «Великої дидактики» автор наголошував на тому, що правильно навчати означає «розкривати здібність розуміти речі» [10, с. 105]. У своїх працях учений не просто розкрив важливість володіння інтелектуальними вміннями для істинного розуміння речей, а був одним із перших у історії педагогіки, хто запропонував досить аргументовані шляхи навчання, що сприяють формуванню цих умінь.

Так, одне з правил Я. Коменського вчить: «Усьому, чого навчаєш, потрібно навчати так, як воно є й відбувається, тобто шляхом вивчення причинних зв'язків», бо «... знати - це означає розуміти річ крізь пізнання причин; причина є путівником розуму» [10, с. 130].

У своїх працях учений також указує на значущість таких інтелектуальних умінь, як аналіз, синтез та порівняння, які, на його думку, слугують як для пізнання окремого, так і «осягання системи речей» [5, с. 85]. «У який би закуток ви не потрапили, аналіз нічому не дозволить уникнути з вашої уваги. А синтез із ущелин теорії знову виведе вас у [просторі] поля дії. Якщо приєднати до них ще й світильник порівняння, то де б ви не опинилися у вас [завжди] буде з собою світло» [3, с. 110]. Крім того, вчений у своїх працях розкрив кожне з вище зазначених понять, а саме: «аналіз – розділення цілого на його частини, перше та глибинне

підґрунтя всякого справжнього пізнання: що не розділено, залишається сплутаним і затьмарює сенс, розум і самого себе. У розрізненні – світло. Це світло троякого роду: (1) розпізнання або розрізнення, одного цілого від інших цілностей; (2) розкладення цілого на частини; (3) розподілення цілого за його видами. Синтез – це повернення частин у вихідне ціле... Синкрізіс – це необхідне зіставлення частин з частинами та цілого з цілим» [5, с. 86]. Суттєвим є також звернення автором уваги на необхідність точності у проведенні аналізу чи синтезу задля істинного, ясного й надійного розуміння.

Необхідно також відмітити те, що видатний педагог у навчанні надавав перевагу раціональному запам'ятовуванню, засуджуючи дослівне переказування. Тим самим він закликав педагогів до переходу від механічного до осмисленого запам'ятовування навчального матеріалу: «Якої міцності можна очікувати, якщо учень вчиться..., - говорив великий дидакт, - без розуміння?» [1].

Отже, Я. Коменський, базуючись на фундаментальній педагогічній ідеї пансофізму (навчання всіх всьому), зміщував центр важкості навчання з обсягу знань до раціонального методу їх засвоєння.

Багато в чому поділяв педагогічні ідеї Я. Коменського щодо формування інтелектуальних умінь англійський філософ і педагог Дж. Локк, значно доповнивши їх у своїх трактатах.

Так, стосовно засвоєння знань мислитель справедливо зауважував: «завдання вчителя полягає не в тому, щоб довести учня до повного засвоєння всіх наук або навіть однієї з них, а в тому, щоб повідомити йому ту свободу, ту схильність і ти звички, які б зробили його здібним уже в подальшому житті оволодіти будь-якою галуззю знань, якою він займеться або яка йому знадобиться» [6, с. 244].

Підтвердженням цього вислову є той факт, що найкращім «методом» привчання до правильного розмірковування вчений вважав вивчення предметів математичного циклу, які він виділяв з-поміж інших. На його думку, засвоєння матеріалу саме цих дисципліни, а конкретніше засвоєння засобу розмірковування, до якого привчають математичні науки, також потрібен для правильності розмірковування й у інших галузях знань.

Важливим у поглядах Дж. Локка у вирішенні проблеми формування інтелектуальних умінь є запропоновані ним спеціальні прийоми й способи формування суджень зокрема: кожен факт пов'язувати зі загальним положенням, перенесення надбаного досвіду міркування на інші предметні галузі, не допускати домінування в навченому й пізнавальному процесі будь-якого інтелектуального уміння. Щодо останнього, то дослідник у інтелектуальних уміннях бачив не тільки користь для пізнання та істинності знань, а й шкоду, причина якої в «крайнощах» або взагалі полягає в невірному уявленні про те чи інше вміння [7, с. 275].



Слід підкреслити, що й до сьогодні не втратили свого значення думки Д. Локка про те, що вміння розмірковувати робить розум здібним самостійно здобувати знання.

Проблема формування інтелектуальних умінь знайшла своє відображення й у працях французького філософа і педагога, основоположника теорії вільного виховання Ж.-Ж. Руссо. Основні шляхи розв'язання цього питання впливають з дещо іншої, порівняно з Я. Коменським і Дж. Локком, загальної позиції до організації педагогічного впливу на інтелект дитини. Принциповим у позиції Ж.-Ж. Руссо щодо навчально-пізнавального процесу була роль учителя, який повинен споглядати за дитиною та створювати умови для її розвитку, виключаючи безпосередній вплив на неї з боку вихователя. Хоча учіння мислителя не містило конкретних методик та засобів формування інтелектуальних умінь, але досить цінним для нашого дослідження є концептуальні положення та дидактичні поради, що безпосередньо мали вплив на подальший розвиток розглядуваної проблеми.

Серед основних положень та педагогічних ідей видатного педагога необхідно також відзначити витoki методу проблемного навчання, методу постановки спеціальних завдань для підтримки в учнів пізнавального інтересу на рівні допитливості [4]. Ж.-Ж. Руссо також не раз звертав увагу на необхідність уважного спостереження й чіткого сприйняття для отримання точних ідей. Основою цього процесу мислитель уважав формування культури почуттів вихованців, особливо на перших етапах навчання [1].

Ці ідеї простежуються й у працях видатного швейцарського педагога Й. Песталоцці (1746-1827), автора педагогічної системи елементарної освіти, що мала в своїй основі загальний, поступовий принцип розвитку інтелектуальних, фізичних і моральних компонентів. При цьому автор наполягав на важливості розвитку цих складових у єдності та взаємодії (формування «розуму, серця і рук» дитини), попереджуючи про можливі наслідки однобічного розвитку дітей. Автор уважав, що виховання повинно сприяти розвитку закладених у дитині внутрішніх сил і здібностей. Визнаючи, що дитина розвивається під впливом оточуючого середовища, Песталоцці вважав, що головним фактором формування людини слугує організований педагогічний вплив [7].

Відомий педагог уважав особливо важливим, щоб розвитку умінь судити і робити висновки передували - розвиток уваги, розмірковування й міцності пам'яті [10, с. 197].

Важливим для нашого дослідження є постановка Й. Песталоцці проблеми передачі учням істотних обсягів знань і навичок. Вирішення цієї проблеми він убачав у підпорядкуванні форм навчання природним законам пізнання людини, а власне від чуттєвого сприйняття до утворення чітких понять, розвиваючи таким чином мислення дитини, яка йде цим шляхом:

«Моєю самою істотною, вихідною точкою зору є така: споглядання [чуттєве сприйняття] людиною самої природи є єдиним істинним фундаментом навчання, оскільки воно [споглядання] є єдиною основою всякого пізнання» [7, с. 49]. При цьому навчання мислитель відводив роль об'єднання в більш тісне коло й вибудовування у певній послідовності того, що надається природою для сприйняття, роблячи їх більш доступними для людських п'яти відчуттів.

Педагог також звертав увагу на можливу помилковість у судженнях «...так не вважай же зрілим судження людини, що не є результатом повністю завершеного в усіх його частинах сприйняття предмета, про який повинно бути висловлено це судження...». Щоб цьому зарадити мислитель надав декілька «законів», серед яких були такі поради: «навчись упорядковувати свої спостереження...», «...підпорядкуй у своїй уяві всі несуттєві предмети суттєвим...», «дій ти так, щоб результати формування вмінь і набуття знань, які вже стали фізичною необхідністю, дякуючи багатству і різноманітності засобів впливу й галузі їх застосування мали на собі печатку свободи і самостійності...» [10, с. 204].

Цікавим для нашого дослідження є те, що у своїх працях мислитель акцентував увагу на тому, що розвиток мовлення дитини повинен спиратися на власний чуттєвий досвід. Тому Й. Песталоцці вважав доцільним уже з раннього шкільного віку знайомити учнів із назвами предметів та явищами, що відбуваються у природі. Так, дитина у процесі цих спостережень не тільки поповнює свій словниковий запас і коло знань, набуває вмінь порівнювати предмети, виділяти їх спільні та відмінні ознаки тощо, а й навчитися правильно будувати висловлювання.

**Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок у даному напрямку.** Аналіз історико-педагогічної літератури та праць відомих зарубіжних педагогів засвідчив, що всі педагоги-класики наголошували на великій значущості формування інтелектуальних умінь у ранньому віці вихованців, а саме в навчально-виховному процесі початкової школи.

Педагоги-класики вважали необхідним для процесу навчання формування таких видів інтелектуальних умінь, як: уміння спостерігати відмінності (чим одна річ відрізняється від іншої), уміння аналізувати, уміння синтезувати; уміння розуміти причинно-наслідкові зв'язки, уміння раціонально запам'ятовувати (Я. Коменський); уміння узагальнювати, уміння аргументувати, уміння робити асоціації та аналогії, уміння розрізняти та знаходити подібність (Дж. Локк); уміння уважно спостерігати (Ж. – Ж. Руссо); уміння упорядковувати свої спостереження, уміння узагальнювати, уміння абстрагувати (Й. Песталоцці).

Питання формування інтелектуальних умінь підростаючого покоління в педагогічних надбаннях А. Коменського, Дж. Локка, Й. Песталоцці, Ж.-

Ж. Руссо розглядалося в певних напрямках, а саме: універсальність інтелектуальних умінь для осягнення знань у різних наукових галузях (А.Коменський, Дж.Локк, Й.Песталоцці); обґрунтування ролі проведення точних спостережень і здійснення чіткого сприйняття навколишньої дійсності для ефективного формування інтелектуальних умінь школярів (Й.Песталоцці, Ж.-Ж.Руссо); визначення ролі особистості та професійної майстерності вчителя (А.Коменський, Й.Песталоцці, Ж.-Ж.Руссо).

Перспективи подальших досліджень вбачаємо у виявленні напрямів використання творчої спадщини педагогів-класиків з формування інтелектуальних умінь молодших школярів у сучасній початковій школі.

### Література

1. Всемирно-исторический педагогический процесс. Концепция, модели, историографии / под ред. Г. Б. Корнетова, В. Г. Безрогова. – М., 1996 – 271 с.
2. Історія педагогіки / за заг. ред. члена-кор. АПН України, д. пед. наук. проф. Г.В. Троцько. – Харків, 2008. – Педагогіка, 1981. – 336 с. (пед. б-ка).
3. Коменский Я.А. Избранные педагогические сочинения : в 2-х т. Т. 2. / Я.А. Коменский. – М.: Педагогика, 1982 – 576с. - (Пед. б-ка).
4. Коменский Я.А., Локк Дж., Руссо Ж. – Ж., Песталоцци И.Г.: Педагогическое наследие / сост. В.М. Кларин, А.Н. Джурский. М.: Педагогика, 1988. – 392 с.
5. Коменский Я.А. Панпедия (искусство обучения мудрости) / пер. с лат.; отв. ред. Э.Д. Днепров, Г.Б. Корнетов. – М. : Изд-во УРАО, 2003. – 320 с. – (новая педагогическая библиотека).
6. Локк Дж. Пед. соч / Дж. Локк . – М.: Учпедгиз, 1939. – 319 с. – (Пед. б-ка).
7. Избранные педагогические сочинения : в 2-х т. Т. 1 / И.Г.Песталоцци; ред. В.А. Ротенберг, В.М. Кларин. – М. : Педагогика, 1981. – 336 с. - (Пед. б-ка).
8. История педагогики и образования. От зарождения воспитания в первобытном обществе до конца XX в. : уч. пособие [для педагогических учебных заведений] / под ред. А.И. Пискунова. – 2-е изд., испр. и дополн. – М. : ТЦ Сфера, 2001. – 512 с.
9. Хрестоматия по истории педагогики / под общ. ред. С.А. Каменева. – М. : Гос. учеб.- педаг. изд., 1935. – Т. III – 536 с.
10. Хрестоматия по истории педагогики / сост. И.Е. Лакин, М.В. Макаревич и А.Х. Рычагов. – Минск: «Вышэйш. школа», 1971. – 608 с.

### І. Романко

*- старший викладач кафедри іноземних мов з латинською мовою та медичною термінологією ВДНЗ України “Українська медична стоматологічна академія”, м. Полтава*

УДК 378.091.12.011.3 (41)

## ЗДОБУТКИ ТЬЮТОРІВ ВЕЛИКОЇ БРИТАНІЇ У ЗДІЙСНЕННІ ДІАЛОГІЧНОЇ ВЗАЄМОДІЇ

*Експериментально досліджено педагогічно доцільні здобутки британських вчителів у здійсненні діалогічної взаємодії й уточнено зміст*

та розкрито специфіку підготовки вчителя шкіл Англії до формування навчального діалогу, що полягає в інноваційній спрямованості й забезпечується збільшенням обсягів практичної діяльності.

**И. Романко**

- старший преподаватель кафедры иностранных языков с латинским языком и медицинской терминологией ВГУЗ Украины "Украинская медицинская стоматологическая академия", м. Полтава

**ДОСТИЖЕНИЯ ТЬЮТОРИВ БОЛЬШОЙ БРИТАНИИ В ОСУЩЕСТВЛЕНИИ ДИАЛОГИЧЕСКОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ**

Экспериментально исследовано педагогически целесообразные достижения британских учителей при диалогическом взаимодействии, а также раскрыто содержание и специфику подготовки учителя школ Англии к формированию учебного диалога.

**I. Romanko**

- senior teacher of department of foreign languages with Latin and medical terminology HSEE of Ukraine the "Ukrainian medical stomatological academy", c.Poltava

**ACHIEVEMENTS OF T'YUTORIV OF LARGE BRITAIN ARE IN REALIZATION OF DIALOGIC CO-OPERATION**

The experiment of pedagogical progress of dialogue interaction in England schools has been made. The specific and matter of educational dialogue has been determined.

Питання дослідження діалогічної взаємодії в навчальному процесі загальноосвітніх навчальних закладів Великобританії, її природи, структури й функціонування стала нині об'єктом пильної уваги зарубіжних і вітчизняних педагогів. Вагомий внесок у вивчення загальнотеоретичних аспектів цієї проблеми зробили відомі вчені М. Бахтін, О. Бодальов, А. Бойко, О. Джуринський, О. Кузнецова, А. Сбруєва та ін. й дослідження британських науковців у площині проблеми забезпечення педагогічного діалогу Р. Берд, Д. Джонсон, Е. Кінг, Р. Кокс, Дж. Лембіот, Е. Маркман, С. Харрідс та ін. Разом із тим, система організації діалогічної взаємодії між учителем та учнями, їх взаємозв'язок і техніка використання ще не отримала, на нашу думку, достатньої визначеності. Тому за предмет дослідження ми взяли вивчення питання теорії та досвіду діалогічної взаємодії у школах Великої Британії в умовах модернізації освіти в Україні, проектування прийомів організації діалогу, пошук найкращих умов його розгортання в навчальному процесі на основі розробленого нами пілотажного експерименту

Аналіз педагогічної практики британських педагогів дозволяє нам зафіксувати в діяльності вчителя ряд суперечностей: протиріччя між збільшенням об'єму актуальної наукової й соціально-політичної інформації та застарілими способами її педагогічної адаптації, між більш

жорсткими вимогами до професійної майстерності педагогів і недостатнім рівнем їх кваліфікації. Усе це дозволяє говорити про те, що сьогодні потрібен учитель, який був би носієм накопичених культурою суспільних цінностей, володів би методами й прийомами психологічної діагностики, новими педагогічними технологіями, мистецтвом професійного спілкування й, найголовніше, умів зайняти діалогічну позицію, яка вимагала б переконливого обґрунтування викладеним ним положень. Тому установка на моделювання предметної діяльності, залучення до якої сприяє формуванню в дітей певних якостей проектування психологічних новоутворень, має стати, на наш погляд, важливою характеристикою особистості сучасного вчителя.

Протягом декількох навчальних років досліджувалась педагогічна робота у здійсненні діалогічної взаємодії між вчителем й учнями у середніх школах Англії – Brentfort Community School та Chiswick School (Лондон). У результаті дослідження нами розроблено пілотажний експеримент метою якого став аналіз практики і досвіду навчально-виховних закладів Великої Британії з діалогічної взаємодії вчителя і учнів.

У завданні експерименту ми вирішили за необхідне виявити педагогічно доцільні здобутки британських педагогів у здійсненні діалогічної взаємодії під час навчально-виховної роботи для використання їх в сучасних умовах модернізації вітчизняної освіти. Нами було опитано 14 вчителів та 90 учнів.

Для досягнення мети і завдань нашого експерименту нами було розроблено: 1) анкетування для вчителів (форма відповідей – усна чи письмова) з метою виявити труднощі при організації діалогічної взаємодії та встановити, яка спільна діяльність з дітьми на уроці використовується найчастіше для організації діалогу; 2) досліджено які форми організації діалогічної діяльності на уроці використовувалися найчастіше; 3) встановлено, які технології, прийоми організації діалогу є найпродуктивнішими; 4) з'ясовано відмінності традиційного уроку від уроку-діалогу.

Як було відмічено вище у навчальних закладах Великої Британії виявлення способів реалізації та структури діалогічної взаємодії під час навчального процесу може здійснюватися також від усвідомлення тих труднощів, які можуть виникати в процесі спілкування. В умовах соціально орієнтованого навчально-педагогічного спілкування учні відчують складнощі і через незвичку до публічних виступів (49%), і через відчуття невідповідності того, що відбувається, інтуїтивно сформованому уявленню про те, як це повинно бути, і через скутості жестів, рухів, загальної поведінки, яка раніше була природною (71%). У дослідженнях було виділено шість груп труднощів у спілкуванні учнів: 1) труднощі, пов'язані з невмінням вести себе, незнанням, що і як сказати; 2)

нерозуміння співрозмовника, тобто недостатня сформованість перцептивного аспекту спілкування; 3) труднощі, викликані тим, учні не розуміють і не сприймають вчителя; 4) труднощі у спілкуванні, зумовлені почуттям зняковілості, незграбності, невпевненості учня; 5) відчуття незадоволення, навіть роздратування по відношенню до партнера; 6) труднощі, викликані загальною невдоволеністю людини спілкуванням. Уважаємо, що подоланню всіх указаних вище недоліків буде сприяти використання діалогічних механізмів у навчальному процесі.

В умовах діалогу порівняно з учнями контрольної групи діти експериментальних груп (табл. 1):

Таблиця 1

Інтелектуальна функція	- покажуть більш високі результати в перевірочних роботах з вивченої теми; підвищать IQ; - розвинуть уміння входження й участі в діалозі активним, зацікавленим, обґрунтовувати свою думку;
Емоційна функція	- будуть зацікавлені у активній ролі на уроці; - збільшать долю позитивних емоційних станів, пов'язаних як з навчальним матеріалом, так і з освітою в цілому;
Соціальна функція	- збільшать кількість часу на спілкування (з рідними й друзями); - нададуть перевагу тим видам діяльності, які ґрунтуються на діалогічних принципах; - збільшать цінність діалогу й роботи в групі.

Поряд зі змінами в інтелектуальній, емоційній і соціальній сферах учня, не можуть не відбутися зміни в перерахованих сферах і у вчителя. Очевидно, що при організації діалогічної взаємодії змінюється ставлення вчителя до предмету, до методів і способів своєї діяльності; може виникнути бажання підвищити свій інтелектуальний рівень; спробувати зрозуміти, „чим живуть” його учні (що для них має цінність, що їх турбує тощо) і „чим живе” він сам. Входження у діалогічну ситуацію пов'язано з радикальними змінами комунікативних установок вчителя, коли питання „хто є мій учень” домінує над звичайним – „яким він повинен бути” тощо (дане питання є темою окремого дослідження). Беручи участь у діалозі зі своїми учнями, створюючи разом із ними питання, гіпотези, учитель відкриває для себе внутрішній світ учнів і розкриває себе перед ними. Він займає зовнішню позицію по відношенню до учнів і до себе як учасника діалогу. Аналізуючи у внутрішньому діалозі проведений урок, „прокручуючи” в своїй свідомості свої репліки й репліки дітей, він задається новими питаннями, наприклад, як розвивається в учнів

діалогічне мислення, чи не шкодить діалог психічному й фізичному здоров'ю учнів тощо, педагог перетворюється в ученого-дослідника.

Важливим для розуміння у навчальному предметі виділяються структурні одиниці, а також зв'язки між ними, що називаються внутрішньо-предметними зв'язками. До структурних одиниць належать знання, уміння, навички, досвід творчої діяльності, досвід емоційно-ціннісного ставлення до світу. Визначається співвідношення даних елементів у навчальних предметах і встановлюється провідний компонент для кожного предмета. Тут увага спрямована перш за все на дослідження внутрішньо-предметних міжкомпонентних зв'язків. До них належать зв'язки між компонентами змісту освіти:

- між знаннями та вміннями;
- між знаннями й особистісними стосунками;
- знаннями і творчою діяльністю;
- між уміннями і творчою діяльністю;
- уміннями й особистісними стосунками.

Накопичений досвід розвитку теорії навчальних завдань дозволяє зробити висновок, що більшість класифікацій навчальних завдань орієнтовані в першу чергу на відображення предметного світу, на способи контролю за засвоєнням знань і недооцінюють значення особистісного відношення, а отже, відображають монологічні прийоми навчання.

Семикласники, яким запропонували задати питання таким чином, щоб учитель зміг довести теорему, опинилися в ситуації, коли мало щось декларувати, треба переходити до доведення на межі двох культур: своєї, звичної, де практично все зрозуміло, й іншої, незнайомої, невідомої, де все по-іншому. Відразу ж виникли труднощі: „Які ставити запитання?”. Для їх подолання учням було запропоновано скористатися запитаннями, написаними на дошці що викликало ще більше пожвавлення „Все так просто – треба тільки читати запитання”. Учні почали читати питання, записані на дошці, вчитель відповідав на них, але нічого не виходило - просування в доведенні теореми не було. Перед учнями виникла нова проблема, пошук шляхів вирішення якої відбувався у внутрішньому діалозі із самим собою, кожен учень намагався відповісти на питання: „Як подолати нові труднощі?”. Коли деякі з учнів висловили припущення, що питання треба задавати в певній послідовності, усі знову оживилися й стали вибудовувати логіку в постановці запитань. Вчитель став відповідати й учні побачили просування в доведенні..

У нашій педагогічній практиці ми спостерігали як учням пропонувалося подумати про майбутнє свого міста й назвати різноманітні способи його покращення; уявити свою відпустку на безлюдному острові й у готелі на березі моря. З точки зору розвитку умінь, завдання навчає прогнозуванню змісту, умінню формулювати проблему й бачити різні

способи її розв'язання. Завдання, що розвивають уміння прогнозування, подані також у темі ("Futurology", прогнозування чогось) "Футурологія" (ми і наше майбутнє).

Виконуючи завдання, які пропонують описати різноманітні телевізійні програми, учні удосконалюють уміння логічного аналізу. Комунікативні завдання забезпечується тим, що вибір слів залежить від досвіду та інтересів учнів.

Порівняння, співставлення, інтерпретація інформації в комунікативній взаємодії проявляються в завданнях, коли учні порівнюють свята й звичаї в різних культурах із святковими традиціями Англії: Різдво у Відні, день Святого Валентина в Америці й англійські традиції святкування дня закоханих.

Поряд з організацією моделі комунікативної взаємодії у формі питання-відповіді при роботі з поняттям або доведенням якогось ствердження, на наш погляд, не менш важливим є показати учням приклади питань, які організують запам'ятовування матеріалу, у тому числі й навчального. Йдеться про комунікативну взаємодію – модель запам'ятовування. Для цього потрібно навчитися виділяти головне – основні закономірності матеріалу й за їх допомогою дослідити структуру об'єкту, встановлювати зв'язки з раніше вивченими поняттями, що можливо зробити через формулювання відповідних питань. Так у процесі комунікативної взаємодії відбувається навчання „правильному” запам'ятовуванню й зберіганню інформації з опорою на смисл, структуру, асоціації.

Домашнє завдання також було організовано за допомогою моделі комунікативної взаємодії у формі питання-відповіді, таке завдання було запропоновано після першого уроку: учням пропонувалася серія питань, відповіді на які вони дають після вивчення матеріалу, або навпаки учні вивчають матеріал, а потім складають по ньому серію питань (своєрідний опорний конспект), відповіді на які відображають основні моменти вивченого.

Після проведення уроків з діалогічними ситуаціями вчителів доцільно разом з учнями переглянути їх відеозапис і спробувати аналізувати роботу, виявити позитивні моменти та недоліки, а саме:

– наскільки відбувся діалог (точність формулювання запитань, їх логічність, відповідність питань і отриманих на них відповідей, хибність висловлювань, неспроможність окремих позицій по конкретним питанням теми, зміст мови, глибина й науковість аргументів, точність висловлення думки, правильність використання понять тощо);

– що нового дізналися (міркували, що було зайвим, а що залишилось не розглянутим, про що ще хотілося би дізнатися тощо), чи збережені принципи конструктивного діалогу (коректність зауважень і висловлювань на адресу один одного тощо).



Подібна робота, з одного боку, ставала темою нових діалогів, а з іншого пропонувала учням можливість у прямому смислі подивитися на себе з боку, може, замислитися наскільки моє уявлення про себе відповідає дійсності. На наш погляд, це мало виховне значення в розвитку особистості учнів, як і розмови з учнями у позаурочній діяльності на теми, які їх цікавлять. Теми були сформульовані у вигляді питань: Що змінилося в моєму житті за останні 2 місяці? Який подарунок я запам'ятав на все життя? Який вчинок я не зможу вибачити? тощо. Чи такі запитання: Яким має бути викладач? Хто мої друзі й що вони важать для мене, а що для них значу я? Які якості я ціную в людях? За що „можна” образити мене, а за що не можна тощо.

Отже, змістові особливості теми дозволили виділити три запропонованих вище блоки вивчення матеріалу, а у відповідності до них – моделі комунікативної взаємодії. Виходячи з розглянутих логічних зв'язків основних питань теми, використаних методів доведення теорем, була побудована схема вивчення теми. Для діалогу на уроці рідної мови використовувалась модель введення учителя-співрозмовника, якому потрібно ставити питання, щоб довести твердження, попередньо відоме учням. Враховуючи особливості віку учнів 7 класів; своєрідність розумового процесу в діалогічній взаємодії („народження думки в слові”), необхідність створення діалогічних ситуацій на уроці характер діалогу у формі питань-відповідей, рівність у ньому позицій учителя й учня, важливість оволодіння знаннями й вміннями ведення діалогу, були сконструйовані моделі комунікативної взаємодії учителя і учнів.

Вивчення теоретичних основ у здійсненні діалогічної взаємодії, проведена дослідно-експериментальна робота, аналіз реальних взаємин учителів й учнів дозволяє стверджувати, що невід'ємним механізмом організації діалогічної взаємодії у школі Великої Британії є гуманні особистісно орієнтовані суб'єкт-суб'єктні відносини вчителя й учнів. У зв'язку із цим постає питання специфіки підготовки вчителя до організації діалогу.

Аналіз сучасних підходів до професійної діяльності вчителя, визначення особистісно-професійних якостей його особистості, теоретичних знань і умінь, необхідних для ефективного формування ефективно діалогічної взаємодії дозволив нам уточнити сутність поняття „діалогічна взаємодія під час навчального процесу”.

Професійну готовність вчителя до формування діалогічної взаємодії у навчально-виховному процесі шкіл Великої Британії ми розуміємо як особливу суб'єкт-суб'єктну взаємодію вчителя й учнів, який включає в себе: гуманне ставлення один до одного, позитивні мотиви діяльності й спілкування із учнями; інтелектуальних якостей; необхідні професійні знання, уміння й навички; установку на досягнення спільної мети;

ефективно здійснювати професійну діяльність; відповідальність за характер взаємодії з учнями, який визначає формування й розвиток дитячої особистості.

Як показала дослідно-експериментальна робота, передумовами реальної зміни діяльності вчителів експериментальних класів були: потреба більшості педагогів у систематизації знань, які розкривають сутність педагогічного діалогу, розуміння значущості подолання стереотипів взаємодії із учнями, прагнення засвоєння сучасних гуманних технологій виховання, а також усвідомлення розвитку власних гуманних якостей і необхідності оволодіння уміннями й навичками суб'єкт-суб'єктної взаємодії.

Практична реалізація взаємообміну зумовлювалася вирішенням наступних завдань: обміном результатами досліджень теоретичного характеру; творчими знахідками, досвідом методичної роботи педагогічних колективів із даної проблеми; практичним досвідом використання засобів забезпечення формування особистісно орієнтованих відносин. Розв'язання цих завдань здійснювалося через масові, групові й індивідуальні форми взаємодії, в ході яких вирішувалась проблема наступності виховного процесу дошкільного закладу, школи першого ступеня й вищого навчального закладу.

У процесі теоретико-експериментальної роботи ми дійшли висновку, що ефективність формування діалогічної взаємодії вчителя і учнів в загальноосвітніх навчальних закладах Великої Британії визначається наступними факторами: впровадженням активних методів, форм і видів, механізмів, рівнів, навчання з елементами проблемності й наукового пошуку, що визначає рівень фундаментальних знань із психолого-педагогічних дисциплін й рівень теоретичних знань із даної проблеми; організацією самостійної роботи учнів при безпосередньому керівництві викладача, яка спрямовується на удосконалення власної підготовки до здійснення цього процесу; пріоритетністю індивідуальних і групових форм взаємодії, що формували ціннісне ставлення в системі „вчитель – учні”; забезпеченням цілісної системи практичної підготовки, завдяки чому майбутній вчитель залучається до процесу постійного самовдосконалення, що є необхідною умовою становлення його професіоналізму.

Також уточнено зміст та розкрито специфіку підготовки вчителя шкіл Англії до формування діалогічної взаємодії, що полягає в інноваційній спрямованості й забезпечується збільшенням обсягів практичної діяльності з формування рефлексивно-перцептивних, діагностичних умінь та умінь діалогічного спілкування; становленням особистісної флексибільності вчителя; формуванням стійких гуманних виховних позицій у відносинах; опануванням технологій особистісно орієнтованої взаємодії; оволодінням досягненнями вітчизняної та зарубіжної гуманної педагогіки; розвитком

творчо-професійної активності для інтенсивного обміну досвідом формування суб'єкт-суб'єктних відносин; активізацією науково-методичної роботи й самоосвіти майбутніх фахівців.

Таким чином, порівнюючи теорію та досвід діалогічної взаємодії у школах Великобританії та навчальних закладах України, приходимо до висновку про необхідність використання надбань вчителів Великобританії. Діалогічна взаємодія, як спосіб спільної діяльності вимагає особливої, адекватної їй форми організації педагогічного процесу й базується на інших, педагогічних засадах: не трансляція й присвоєння знань учнями, а переживання ними ситуації за рахунок самоосвіти заглиблення в неї учасників спільної діяльності, вчителя й учнів. Порівнюючи діалогічну взаємодію нами встановлено, що провідне місце у досягненні діалогічної взаємодії під час навчально-виховного процесу посідає: а) гуманістична спрямованість особистості педагога; б) побудова освітньої парадигми, яка звернена до учня – ставлення до дитини як до найвищої цінності, визнання її права на вільний розвиток на прямих своїх здібностей. Доцільно впроваджувати: а) здатність учня Великої Британії робити власний вибір; б) впевнено відстоювати свої права; в) вміння учителя Великої Британії здійснювати педагогічний вплив гуманістичного, а не авторитарного характеру; г) вміння стимулювати до співпраці учня з учнем; д) захищати свободу особистості; е) виступати співучасником зміцнення демократичного процесу під час діалогічної взаємодії у загальноосвітніх навчальних закладах Великої Британії. Тільки вільна відповідальна людина здатна приймати рішення, робити вибір може бути здатна до діалогічної взаємодії та діалогу.

### *Література*

1. Библер В. С. Мышление как творчество. Введение в логику мыслительного диалога / В. С. Библер. – М. : Политиздат, 1975. – 399 с.
2. Бойко А. М. Виховуючи суб'єкт-суб'єктні відносини вчителів і учнів як основа модернізації освітньої галузі / А. М. Бойко // Рідна шк. – 2004. – № 4. – С. 4–8.
3. Beard R. M. Teaching and Learning in Secondary Education / R. M. Beard. – 3rd edn. – Harmondsworth : Penguin, 1976. – P. 5–77.
4. Bibler V. S. Dialogue. Consciousness. Culture. (Idea of Bakhtin work). Routledge / V. S. Bibler // Human in History. – London, 1994. – 425 p. Diaz R. M. The social origins of self-regulation / R. M. Diaz, C. J. Neal, M. Amaya-Williams // Cambridge University Press. – 1990. – P. 63–98.
5. Gillies R. M. Structuring cooperative group work in classrooms / R. M. Gillies // International Journal of Educational Research. – 2003. – № 39. – P. 35–49.

**Є. Сорокіна**

*- аспірантка кафедри соціальної і корекційної педагогіки Полтавського національного педагогічного університету імені В.Г. Короленка*

**УДК 392.37(477) "712"**

### **НАРОДНА ФАМІЛОГІЯ У ФОРМУВАННІ СУЧАСНОЇ УКРАЇНСЬКОЇ РОДИНИ**

*У статті розглянуто педагогічне значення морально-духовної культури українського народу, традицій та звичаїв, які одночасно є результатом виховних зусиль та незамінним виховним засобом. Висвітлено проблему ролі народної фамілогії як складника української етнопедагогіки у створенні повноцінної сучасної української родини та сімейному вихованні майбутніх поколінь.*

**Ключові слова:** сучасна українська родина, українська етнопедагогіка, сімейне виховання, народна фамілогія, народна педагогічна деонтологія.

**Е. Сорокіна**

*- аспірантка кафедри соціальної і корекційної педагогіки Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка*

### **НАРОДНАЯ ФАМИЛОГИЯ В ФОРМИРОВАНИИ СОВРЕМЕННОЙ УКРАИНСКОЙ СЕМЬИ**

*В статье исследовано педагогическое значение морально-духовной культуры украинского народа, традиций и обычаев, которые одновременно рассматриваются как результат воспитательных усилий и как незаменимое средство воспитания. Раскрыта проблема роли народной фамилгии, как компонента украинской этнопедагогике, в создании полноценной современной украинской семьи и семейном воспитании будущих поколений.*

**Ключевые слова:** современная украинская семья, украинская этнопедагогика, семейное воспитание, народная фамілогія, народная педагогическая деонтологія.

**Е. Sorokina**

*- postgraduate student of social and correction pedagogic department of the Poltava National Pedagogical V. G. Korolenko University*

### **FOLK FAMILGY IN FORMING OF MODERN UKRAINIAN FAMILY**

*The pedagogical value of moral-spiritual culture of the Ukrainian people is considered in the article, traditions and consuetudes which are simultaneously examined as a result of educate efforts an irreplaceable educate mean. The problem of role of folk familogy is exposed as component of*

*Ukrainian ethnopedagogic is in creation of the valuable modern Ukrainian family and domestic education of future generations.*

**Keywords:** *modern Ukrainian family, Ukrainian ethnopedagogic, domestic education, folk family, folk pedagogical deontology.*

Тривалий час українська культура перебувала у затінку інших світових культур, але український народ, на долю якого випало безліч випробувань, зміг вистояти, зберегти свій безцінний і неповторний культурно-історичний досвід. Саме цим багато в чому завдячуємо народній педагогіці - сукупності народних знань і досвіду, які збереглися у традиціях сімейного виховання, усній народній творчості та народних обрядах [6]. В Україні термін народна педагогіка вперше ввів у науковий обіг у 1857 році О. Духнович у своїй відомій праці «Народна педагогіка на користь училищ та вчителів сільських» [4].

Педагогічний вплив народної педагогіки на формування особистості важко переоцінити. Діти сприймають її легко, природно й просто, навіть не відчуваючи, що їх спеціально виховують. Очевидно, це й дало підставу К.Д. Ушинському сказати, що «виховання, створене самим народом і побудоване на народних основах, має ту виховну силу, якої немає в найкращих системах, побудованих на абстрактних ідеях» [4].

Народна педагогіка здавна привертала увагу багатьох діячів культури, освіти, учених і педагогів-практиків. В. Сухомлинський називав народну педагогіку «живим, вічним джерелом педагогічної мудрості», «зосередженням духовного життя народу», репрезентантом «особливостей національного характеру обличчя народу».

Також варто згадати слова М. Рильського:

«... Нема мудріших, ніж народ, учителів,  
У нього кожне слово - це перлина,  
Це праця, це натхнення, це людина!» [10].

У 70-х роках ХХ ст. у педагогічній науці з'явився ще один термін - етнопедагогіка, введений у науковий обіг відомим чуваським педагогом, нині академіком Російської Академії Освіти Г. Волковим, котрий вкладав у це поняття науку «про досвід народних мас у вихованні підростаючих поколінь, про їх педагогічні погляди; науку про педагогіку побуту, про педагогіку сім'ї, роду, племені й народу» [4]. Проте, поняття «народна педагогіка» і «етнопедагогіка» вченими сьогодні не розглядаються як синоніми. Народна педагогіка - це сукупність педагогічних знань і виховного досвіду, давня педагогічна культура, яка діє в народі до нашого часу. Етнопедагогіка - це галузь наукових знань, що ґрунтується на здобутках народної педагогіки, осмислює і розвиває її творчий досвід [6]. Етнопедагогіка як наука у першу чергу вивчає загальнолюдські аспекти народно-педагогічних знань і досвіду, систематизує їх, а вже потім звертається до конкретних етнічних різноманітностей і відтінків цих знань.

Загальнолюдські аспекти й елементи етнопедагогіки, її норми ґрунтуються на властивих для будь-якого суспільства зв'язках між людьми, на обов'язкових для суспільного виробництва і самого життя відносинах. Здоров'я і життя людини вважається нею найціннішим загально визнаним благом суспільства. Найважливішими умовами буття є шлюб, сім'я, народження і виховання дітей, забезпечення морального захисту людини на ґрунті гуманності. Національний компонент етнопедагогіки ці аспекти конкретизує відповідно до національної культури кожного народу, його віковичних традицій.

Метою даної статті є виявлення сутності і значення народної фамілогії як складника української етнопедагогіки у створенні повноцінної української родини та сімейному вихованні майбутніх поколінь.

У складі української етнопедагогіки М. Стельмахович виділяє п'ять провідних, нерозривно пов'язаних між собою компонентів, до яких належить народна фамілогія, народне дитинознавство, батьківська педагогіка, народна дидактика, народна педагогічна деонтологія [6]. Народна фамілогія об'єднує народні знання й досвід будівництва міцної, здорової, щасливої сім'ї. Народне дитинознавство концентрує в собі усталені погляди на дітей, емпіричні знання про умови й рушійні сили онтогенезу людських якостей на стадії дитинства, закономірності перебігу фізіологічних, сенсорних, емоційних вольових і пізнавальних процесів у дитячому віці, особливості формування дитини як особистості від народження й до фізіологічного дозрівання та включення в доросле життя [5]. Виховна практика батьківської педагогіки репрезентує народну мудрість і засоби етнізації дитини, формування її національної самосвідомості. Народна дидактика відображає здобутки у сфері розумового й світоглядного розвитку підростаючого покоління, що концентруються в поглядах на принципи, зміст і методи навчання, зміцнення пізнавальних сил і здібностей дитини. Реалізується вона переважно через дитячу мову і мову дорослих, загадки, прислів'я і приказки, скоромовки, казки, оповідання, постійне залучення дітей і підлітків до посильної праці, спілкування з природою, дотримання мовленнєвого етикету, дитячі ігри, іграшки, забави.

Народна педагогічна деонтологія (термін походить від грецького слова, що перекладається як «наука про конче потрібне, вкрай необхідне») обстоює етичну сферу обов'язкового в думках і вчинках кожної людини [3]. Це те архіобов'язкове, без чого істинне виховання справжньої людини немислиме. Як, приміром, прищеплення дітям змалку працьовитості, любові до рідної мови й культури народу і почуття приязності до інших народів, знання свого родоводу, шанобливе ставлення до батька й матері, землі, хліба, почуття власної гідності, піклування про молодших, хворих,

калік, людей похилого віку, шанування народних звичаїв, традицій, символів, народного мистецтва [6].

У даному дослідженні звернемося до надбань народної фамілогії або родинної педагогіки, яка, як нами зазначено вище, є однією зі складових етнопедагогіки, включає емпіричні педагогічні знання, навички, досвід етносу стосовно процесу формування моральних цінностей, виховання підростаючого покоління в умовах сім'ї. Це комплекс надбань трудового, етичного, естетичного, громадянського, фізичного виховання, що втілюється у виховній системі конкретного народу.

Сучасний світ переживає гострі проблеми свого розвитку. Це стосується питань і соціально-економічної та політичної сфери, і культурної та морально-духовної [1, с 4]. Тому сьогодні на перший план виходять проблеми відродження і збереження сімейних цінностей, звернення до тих кращих народних зразків, які дають можливість попередити негативні явища та уникнути їх.

Українці завжди вважали, що родина - найбільша та найважливіша цінність у житті людини. Деонтологічними за своєю сутністю є народні вислови: «Без сім'ї немає щастя на землі», «З родини йде життя людини», «Усе починається й закінчується в родині». З народження й до самої смерті людське життя пов'язане з родиною. Родина - це захист у кризових умовах, найважливіше у житті кожного, світ, де людина може бути сама собою, де її вислухають, оцінять, підтримають. Якщо в сім'ї панує любов та взаєморозуміння - усі негаразди видаються не такими страшними. Отже, духовна та емоційна єдність - запорука міцної родини.

Для духовного розвитку поколінь народна фамілогія завжди використовувала споконвічні традиції праслов'янських і слов'янських предків та виховний потенціал християнської релігії з її заповідями, значним емоційним впливом на людину, гуманним змістом повчань. У сьогоднішній релігії все частіше розглядається як виховний чинник формування і розвитку сім'ї [4].

Проаналізуємо деякі положення української народної фамілогії, у яких концентровано відображено погляди народу на сім'ю.

З давніх-давен в українців жінка у родині посідала особливе місце. У світогляді наших предків вона була духовним лідером родини, берегинею домашнього вогнища, живою енциклопедією народних знань про Всесвіт. Увесь світ краси - від Великодньої писанки до поховального рушника - був створений її руками [9]. Вона втілює ніжність, сердечність, теплоту. Б. Цимбалистий зазначає, що у спогадах українця мати постає виразнішою, ніж батько. Важливе місце українській жінці відводиться в суспільному житті. Україна для українця - це мати, "ненька". Повага до жінки-матері характерна для всіх народів-хліборобів. У зв'язку з цим земля-годувальниця набуває у них рис матері, а мати - рис землі. За символ

України в народній творчості часто править червона калина - прекрасна, проте беззахисна і знедолена жінка [2].

Вважалося, що саме материнська мудрість давала духовну силу, зберігала й передавала ті вічні й незабутні звичаї й традиції, які супроводжували українця все його життя - від народження й до представників останнього подиху. У свою чергу батько у родині - це втілення сили, мужності, справедливості, надійний охоронець та опора для всієї сім'ї [8]. Традиційно непорушною, тобто -деонтологічною, нормою була повага до старших поколінь - бабусь, дідусів, пращурів. Дитина вважалася «сонцем у сім'ї», об'єктом її сподівань і турботи. Дітей мало бути багато, і всі вони повинні доглядатися і плекатися сім'єю, проте бути відповідальними, вдячними, працелюбними.

Традиції та звичаї української народної культури, що йшли до нас упродовж століть, об'єднують в собі народні знання та безцінний досвід наших пращурів стосовно створення міцної здорової сім'ї, є актуальними й сьогодні.

Українська сім'я, передусім селянська, залишилась живим оберегом виховних традицій нашого народу. Тут зберігся культ предків, панує гідна пошана до дідуся й бабусі, до батьків. У багатьох регіонах, особливо західних, діти звертаються до них на «Ви», цілують руку [8].

Правильного й усебічного уявлення про традиційну народну сімейну виховну культуру можна набути, глибоко ознайомившись із широкими колом фольклорних явищ, які становлять саму сутність та єство культурного буття української родини [9].

Важко переоцінити значення морального виховання особистості, перші паростки якого сходять на лоні родини. Моральні стосунки в сім'ї накладають відбиток на все життя людини, оскільки їх вплив пов'язаний із сильними переживаннями, в них закладаються підвалини всього морального ставлення людини до оточення, до праці, до суспільства в цілому.

Важливим у сімейному моральному вихованні є дотримання народного календаря. Народний календар - це система історичних дат, подій, спостережень за навколишньою дійсністю, народних свят, інших урочистостей, які відзначаються протягом року, це енциклопедія знань про життя людей, їхній побут, спосіб життя, виховну мораль, природні явища. Після здобуття Україною незалежності в життя та побут народу входять нові знаменні дати й урочистості. Є в народному календарі дати, пов'язані з релігійними святами. Складова народного календаря - родинний календар, який охоплює важливі віхи життя сім'ї, кожного її члена.

Найголовнішою метою кожної родини є народження та виховання дітей. Виховувати дитину - велике щастя, але в той же час - складна і відповідальна справа. Піклуватися про малюка починають задовго до народження, адже ставлення до майбутньої матері в Україні завжди



відзначалося неабиякою пошаною. Згадаємо родильні обряди, відвідини новонароджених, підбір хрещених батьків, постриг у день річниці дитини - це все елементи системи давнього українського сімейного виховання [7].

Про виховання дітей складено безліч приказок, прислів'їв: «Учи сина, як годуєш, бо тоді не навчиш, як тебе годуватиме», «Як не навчиш дитину в пелюшках, то не навчиш і в подушках», «Не навчив батько, не навчить і дядько» та багато інших. Той, хто вмів виховати порядну, чесну людину, здавна вважався найкращим майстром на землі - так каже українська народна мудрість. Важливо, що слово «виховувати» в українській етнопедагогіці має спільний корінь із словом «ховати» у значенні «оберігати», підкреслюючи тим самим, що для нормального розвитку дитини необхідна захищеність її психіки навіть під час набуття негативного життєвого досвіду, забезпечення умов розвитку дитини на рівні сучасних духовних та економічних вимог [9].

Сучасна українська сім'я дуже відрізняється від сімей минулих століть. За короткий час змінилося дуже багато: сімейні цінності, пріоритети, умови життя. Багато сімей розпадається. Експерти та соціологи запевняють, що нині модель української сім'ї наближається до європейської та американської. Особливо це стосується шлюбного віку, який зростає. Середній вік одруження чоловіків становить 30 років, жінок - 27 [10]. Стало «модним» не реєструвати шлюби, як кажуть у народі, жити на віру. Щоправда, така «мода» зовсім не відповідає українській традиції, але коли вже існує таке явище, то необхідно знаходити спільну мову та любити один одного, тоді й добробут та щастя буде. Громадянський шлюб не зменшує ступінь переживань і болю від розлучення, радше збільшує, оскільки людей, по суті, нічого не зв'язує. Людина в таких обставинах зазвичай відчувається непотрібною, відчуває дисгармонію від нестабільності сімейних відносин.

Нами у процесі дослідження даної проблеми виявлено, що стереотипним є сучасне уявлення про повну сім'ю - мама, тато, син і донька. Проте реальність сучасного світу інакша. Ще на початку 60-х років ХХ століття і протягом двадцяти наступних років українська родина в середньому складалася з чотирьох чоловік - батько, мати, двоє дітей; у 90-х роках цей показник почав невблаганно падати і сучасні українські сім'ї дуже різні. Вже тільки перелік їхніх назв - «благополучна», «проблемна», «молода», «неповна», «багатодітна», «заможна», «малозабезпечена» - яскраве тому підтвердження. Нині в Україні більшість сімей - неповні. Статистика свідчить, що понад два мільйони з них складаються переважно з матері і в таких сім'ях виховується 1,5 мільйона дітей. У надзвичайно складному становищі опинилися багатодітні й неповні сім'ї, а також сім'ї з дітьми або батьками-інвалідами [8].

Головна соціально-педагогічна проблема полягає в тому, що втративши національні сімейні традиції, сучасне українське подружжя намагається копіювати західний спосіб життя - з його прагматичними зв'язками, повною матеріальною незалежністю її членів тощо.

Народна ж фамілогія вчить, що споконвіку в основі української сім'ї були взаємоповага, підтримка, взаєморозуміння. Шлюби укладалися один раз і на все життя, нині ж щороку в Україні реєструється близько 400 тисяч шлюбів, а близько 200 тисяч пар - розлучаються [9]. Третина сімей розпадається протягом перших чотирьох років шлюбу, а через п'ять років до них долучаються ще 30% сімей. І зовсім нечасто в основі цих розлучень - проблеми, які неможливо вирішити. Найчастіше це просто небажання зрозуміти та прийняти думку іншого, поступитися, неготовність узяти на себе відповідальність за майбутнє та будувати рівноправні стосунки з обранцем, надто висока вимогливість (але чомусь не до себе, а до партнера по шлюбу), звичайні побутові суперечки. Сімейні проблеми, обмаль часу у батьків для спілкування з дітьми призводять до розриву родинних зв'язків, обмежують можливість батьків і дітей разом проводити дозвілля. Нестабільність стосунків дітей, відсутність необхідної культури сімейного життя, пияцтво батьків є причиною до збільшення кількості зруйнованих сімей і дітей, які потрапляють у спеціальні дитячі заклади, жебракують, бродяжать. Новий статус одержує сьогодні традиційна проблема стосунків із батьками, погляд на яку докорінно змінився. Раніше про право дитини на власну думку не говорилося, ставлення до дітей у сім'ї мало авторитарний характер. Сьогодні батьки намагаються визначитися з причиною конфліктів, звертаються за допомогою до фахівців, відповідної літератури. Батьки стали більш інформовані, і хоча вони, можливо, ще не готові самотужки опрацювати потік психологічної інформації з різних джерел, але розуміють, що цими проблемами потрібно займатися. На наш погляд, одним із способів вирішення низки названих проблем має бути повернення і глибоке вивчення з позицій сучасності надбань української народної фамілогії як науки і практики побудови міцної родини, у якій існує взаємна відповідальність між поколіннями за збереження і зміцнення сім'ї як осередку моральності, духовності, людяності.

Отже, народна фамілогія сьогодні має без перебільшення визначальне значення як джерело створення та формування повноцінної міцної здорової сучасної української сім'ї, тому що в родині - природному осередку зростання дитини - виховується любов до батьків, до роду, Батьківщини, до рідної мови, історії, культури, засвоюються основні моральні принципи, розвиваються почуття і цінності добра, совісті, справедливості тощо. Батьки як головні природні вихователі дитини мають дбати про найкращі умови для виховання повноцінної людини, забезпечити поєднання родинних і загальнонаціональних традицій,

---

регіональних звичаїв, їх підтримання і передачу наступним поколінням, що й становить перспективу подальших досліджень з обраної проблеми.

### *Література*

1. Васянович Г.П. Педагогічна етика: навч.-метод. посіб. - Львів: «Норма», 2005. - 344 с
2. Гнатенко П. И., Павленко В. Н. Этнические установки и этнические стереотипы. -Днепропетровск: ЛГУ, 1995.-С. 199.
3. Кусий Ю.О. Педагогічна деонтологія // Шкільний світ. -1998. -№ 21.
4. Педагогіка. Інтегрований курс теорії та історії: навч.-метод. посіб.: у 2 ч.: За ред. А.М. Бойко. -Ч. 1. -К. - Полтава, 2004.-370 с
5. Стельмахович МГ. Народне дитинознавство / МГ. Стельмахович. - К.: Знання України,1991.-48с.
6. Українознавство: посібник. / Укл. В.Л. Мацюк, ВГ. Пугач. - К.: Зодіак-ЕКО, 1994. - С 239-241.
7. Янів В. Нариси до історії української етнопсихології. - Мюнхен: «УВУ», 1993. - С 217.
8. Дім і сім'я [Електронний ресурс] – Режим доступу: <http://dds.com.ua>
9. [Електронний ресурс] – Режим доступу: <http://readbookz.com>
10. Манилюк Ю.С. Народознавство як складова педагогічного процесу в дошкільному закладі / Ю.С. Манилюк [Електронний ресурс] – Режим доступу: [http://www.zippo.net.ua/index.php?page\\_id=375](http://www.zippo.net.ua/index.php?page_id=375)

## ЗАГАЛЬНА ШКОЛА

**В. Червонецкий**

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

УДК 37.033.371.311.1 | (4)

**ІНДИВІДУАЛЬНІ ФОРМИ РОБОТИ З ЕКОЛОГІЧНОЇ ОСВІТИ  
УЧНІВ У ПОЗАКЛАСНИЙ ЧАС У ШКОЛАХ КРАЇН  
ЄВРОАТЛАНТИЧНОГО РЕГІОНУ**

У статті розкриваються, аналізуються й узагальнюються найбільш поширені форми індивідуалізації екологічної освіти учнів у позакласний час у школах країн євроатлантичного регіону, наводяться приклади її організації, які забезпечують ефективність навчально-виховного процесу з охорони природи.

**Ключові слова:** екологічна освіта в школах країн євроатлантичного регіону, індивідуалізація навчально-виховного процесу з охорони природи, спостереження за представниками царини життя, реферування літератури з екологічних проблем, виконання індивідуальних проєктів з екологічних проблем.

**В. Червонецкий**

- доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой практики иностранных языков Восточноукраинского национального университета имени Владимира Даля

**ИНДИВИДУАЛЬНЫЕ ФОРМЫ РАБОТЫ ПО ЭКОЛОГИЧЕСКОМУ  
ОБРАЗОВАНИЮ УЧАЩИХСЯ ВО ВНЕКЛАСНОЕ ВРЕМЯ В  
ШКОЛАХ СТРАН ЕВРОАТЛАНТИЧЕСКОГО РЕГИОНА**

В статье раскрываются, анализируются и обобщаются наиболее распространенные формы индивидуализации экологического образования учащихся во внеклассной работе в школах стран евроатлантичного региона, приводятся примеры его организации, которые обеспечивают эффективность учебно-воспитательного процесса по охране природы.

**Ключевые слова:** экологическое образование в школах стран евроатлантичного региона, индивидуализация учебно-воспитательного процесса по охране природы, наблюдение за представителями царства жизни, реферирование литературы по экологическим проблемам, выполнение индивидуальных проєктов по экологическим проблемам.

*V. Chervonecky*

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

**INDIVIDUAL FORMS OF WORK ON ENVIRONMENTAL EDUCATION OF PUPILS IN EXTRA-CURRICULA PERIOD IN SCHOOLS OF COUNTRIES OF EURO-ATLANTIC REGION**

*In the article widely spread forms of individual environmental education of pupils in an extra-curricula activity period in schools of countries of Euro-Atlantic Region have been enlightened, analysed and summed up, examples concerning its organization, which provide the efficiency of educational process in nature protection has been given.*

**Key words:** *environmental education in schools of countries of Euro-Atlantic Region, individualization of educational process in nature protection, looking for representatives of the domain of life, coping-out of literature on environmental problems, fulfilling of individual projects on environmental problems.*

**Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок з важливими науковими та практичними завданнями.** Позакласна робота відіграє важливу роль в організації екологічної освіти. Вона визнається спеціалістами як важливий ланцюжок, що зв'язує між собою різні компоненти екологічної освіти. Позакласна робота сприяє забезпеченню неперервної екологічної освіти в школі. Позакласна екологічна освіта, за визначенням спеціалістів, має значні дидактичні й виховні можливості, сприяє розумінню природи як системи цінностей, розвитку здібностей до моральних оцінок стосовно наслідків перетворень у навколишньому середовищі як на індивідуальному, так і на суспільному рівнях. Головна функція позакласної діяльності з охорони природного довкілля полягає у тому, щоб підвищити ефективність екологічної підготовки школярів, забезпечити можливість закріпити отримані на уроках знання, уміння і навички природоохоронного характеру, сприяти удосконаленню морального досвіду в реальних умовах соціально-природного оточення. Активізація навчальної і виховної роботи учнів у позакласний час значною мірою залежить від урахування притаманних їм індивідуальних особливостей, здібностей, нахилів, вікової специфіки, попереднього досвіду, інтересів, життєвих планів, потреби в соціальному самоствердженні тощо. Відповідно до запитів, що висувуються учнями, беручи до уваги реалії їхнього задоволення, учитель має можливість здійснювати диференціацію в позакласному навчанні, допомогти кожному учневі правильно визначитися у зробленому виборі та об'єктивно оцінити власні сили.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких започатковано вирішення даної проблеми і на які спирається автор.** Питання позакласної екологічної освіти учнів становлять предмет пильної уваги як

вітчизняних, так і зарубіжних педагогів. Значний внесок у дослідження патріотичного виховання мали роботи І. Зверєва, А. Захлебного (Росія), Г. Пустовіта, В. Крисаченка, Г. Марченко (Україна), З. Костової (Болгарія), Д. Цихі (Польща), М. Балог (Угорщина), Дж. Сванн, В. Степп (США), Б. Файс (Норвегія), Д. Кваснічкова (Чехія), Дж. Вулфенден (Велика Британія) та ін. Дослідження перелічених науковців надали можливість визначити, проаналізувати, узагальнити основні форми індивідуальної навчальної роботи учнів із вивчення та захисту природного довкілля в країнах євроатлантичного регіону.

**Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми, котрим присвячується стаття.** Актуальною проблемою сьогодення є ефективна організація позаурочної діяльності учнів з екологічної освіти, яка б забезпечувала можливість реалізації індивідуального підходу до її здійснення. Тому узагальнений досвід країн євроатлантичного регіону до вирішення цієї проблеми може слугувати подальшому вдосконаленню даної галузі навчально-виховної роботи з охорони природи в школі.

**Формування цілей статті (постановка завдання).** Мета статті полягає в тому, щоб схарактеризувати і узагальнити досвід організації індивідуальних форм позакласної екологічної освіти учнів у школах країн євроатлантичного регіону, який може бути використаний у вітчизняній практиці шкільної екологічної освіти.

**Виклад основного матеріалу з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів.** Позакласна екологічна освіта учнів у школах країн євроатлантичного регіону здійснюється відповідно до усталених у шкільній практиці видах занять: індивідуальних, групових та масових. Як відзначають російські вчені І. Зверєв, І. Суравегіна, А. Захлебний, в позакласній екологічній освіті переважають групові й індивідуальні форми роботи. Масові загальношкільні заходи відбуваються рідко [2, с.12; 4, с.151].

У даній статті увага концентрується на індивідуальних формах занять у галузі екологічної освіти і виховання учнів у позакласний час.

Індивідуальна робота пов'язується із залученням учнів до самостійного опанування знаннями, розв'язання завдань, що перед ними висувуються. Індивідуальна форма організації позакласної екологічної освіти забезпечує можливість реалізації індивідуального підходу до розвитку особи учня. Педагоги країн євроатлантичного регіону відносять до неї такі види навчальної діяльності, як вивчення та охорона навколишнього середовища, читання науково-популярної та спеціальної літератури екологічного змісту, написання рефератів з сучасних проблем довкілля, спостереження за об'єктами та явищами природи, виконання робіт дослідницького або творчого характеру [15;16;17].

Такі форми індивідуальної роботи, як спостереження за об'єктами та явищами природи, вивчення та охорона навколишнього середовища, читання літератури природоохоронного змісту, починають застосовуватись вже у початковій школі. На цьому етапі навчання безумовно беруться до уваги вікові особливості молодших школярів, наявний життєвий досвід, обсяг накопичених знань та умінь використовувати їх на практиці. Не можна ігнорувати індивідуальні інтереси й нахили учнів, притаманні їм здібності й захоплення [4, с.124]. Комплексне врахування різних за своїм виявленням, але характерних для даної вікової категорії учнів психологічних властивостей, значно впливає на розвиток у них пізнавального інтересу до навколишнього середовища, розв'язання дидактичних завдань екологічного змісту.

Спостереження за об'єктами і явищами природного довкілля допомагає молодшим школярам зрозуміти й відчувати красу та велич природи, багатство барв та їх відтінків, художню неповторність і витонченість її творінь. Відомо, що живе сприймання природи, вміло організоване спостереження збагачують чуттєвий досвід учнів [5, с.37]. Емоційна розвиненість взагалі відіграє важливу роль у формуванні відповідального ставлення молодшої людини до природи. Вона є тією спонукальною силою, що стимулює пізнавальну й практичну діяльність учнів, спрямовану на захист навколишнього середовища. Можливості, що надає позакласна робота у здійсненні цього виду індивідуальної навчальної діяльності, принаймні в розвитку емоційної сфери учня молодших класів, уявляються досить значними. Так, цікавим в цьому плані є досвід шкіл Болгарії, Чехії, Словачії, Росії, Франції, Великої Британії, Іспанії, Німеччини, який полягає в тому, що учні під час екскурсій в природні куточки (натуральні чи створені людиною) отримують завдання спеціально зосередити увагу на художньо-естетичних особливостях окремих краєвидів, тварин, природних явищ тощо, а потім самовизначитись у тій галузі творчої діяльності, котра найбільше імponує або відповідає індивідуальним здібностям. Це – малювання, ліплення, різьблення, написання невеличких творів, вражень, віршиків [6, с.186; 17, с.27; 18, с.186]. Наведені види творчої діяльності учнів спрямовані на формування естетичного сприймання природи, розвитку у них естетичного смаку на природознавчому матеріалі. Такі види навчальної діяльності доцільно використовувати й при читанні літератури природознавчого змісту або перегляді фільмів, прослоховуванні фонозаписів. Значні можливості для індивідуального самовиявлення учнів містить також робота прикладного характеру. Зокрема, виготовлення всіляких дрібних виробів з природного матеріалу (трави, шишок, коріння, гілок, грибів, глини, жолудів, соломи тощо) [10, с.77].

Безперечно, що формування художньо-естетичного смаку, вміння емоційно переживати стикання з прекрасним, не залишається осторонь від розвитку інтелектуальної сфери учнів, задоволення їхніх пізнавальних потреб. Естетична основа в освоєнні навколишнього середовища є визначальним імперативом для перманентного зміцнення інтелектуальних сил учнів, які під впливом художнього пізнання й переживання дійсності набувають гуманітарного характеру. У зв'язку з цим подальше накопичення знань про навколишнє середовище, спостереження за явищами природи як способу пізнання реальної дійсності не буде вступати в протиріччя з наявністю її художньо-естетичної цінності. Навпаки, естетична цінність природи актуалізується до рівня важливого стратегічного орієнтира екологічної освіти і виховання молодого покоління [9, с.170].

Зрозуміло, що збереження довкілля припускає перш за все гармонійне поєднання емоційної й інтелектуальної сфер у ставленні людини до навколишнього середовища. Тому, починаючи вже з молодших класів, необхідно прилучати учнів до опанування природничими знаннями про навколишній світ. Врахування вікових особливостей є лейтмотивом успішної організації їх пізнавальної діяльності. Отже, спостереження учнів за об'єктами та явищами природи з пізнавальної точки зору має бути організоване вчителем таким чином, щоб відповідати вимогам, котрі висуваються перед шкільною екологічною освітою. При здійсненні індивідуальних спостережень за природними об'єктами чи явищами учень має спиратися на попередньо отримані знання й доповнювати їх новими даними, фактами, знаннями. Такий підхід до організації індивідуальної пізнавальної діяльності стимулюватиме учня до перевірки вірогідності вражень про навколишній світ (у формі запитань до дорослих або роботи з довідниковою літературою), більш відповідального ставлення до навчання. Підставою для цього є позитивна чи негативна оцінка здійсненої індивідуальної роботи, що буде зроблена вчителем або учнями при відповідях, коротеньких звітах, доповідях в тій чи іншій формі позакласних занять. Доречно залучати молодших школярів, з метою активізації їх пізнавальної діяльності, до спостережень за окремими видами рослин, тварин як домашніх, так і диких [3, с.121]. Спостереження за представниками царини життя з пізнавальними цілями розвиває в учнів любов до знань, допитливість, бажання дійти істини. Разом з тим, накопичення натуралістичних знань має відбуватися паралельно з розвитком моральних настанов щодо довкілля, які, в свою чергу, виконують функцію регулятора пізнавальної діяльності, обмежуючи її на тому етапі, коли вона може прийняти шкідливий або руйнівний характер, наприклад, спостереження за тим, як будуть себе поводити декоративні рибки в спеціально забрудненому акваріумі або скаламученій воді невеличкого джерельця, басейну тощо. Неприпустимими й невинуватими є експерименти, пов'язані з мордуванням будь-яких тварин,



пошкодженням зелених насаджень, підпалюванням сухої трави, лісової підстилки й таке інше. Тому ще в молодших класах учні мають усвідомити необхідність дотримання моральних норм поведінки в навколишньому середовищі, навчитися поважати життя, цінувати красу природи, співчувати слабкішим за себе й надавати їм допомогу в разі необхідності. Таким чином, індивідуальна позакласна робота, пов'язана із спостереженням за навколишнім середовищем, покликана навчати молодь дотримуватися етичних вимог у стосунках з ним, задовольняти власні інтелектуальні потреби, не завдаючи шкоди природі, а, навпаки, пізнавати її для успішного розв'язання екологічних проблем, гармонізації взаємовідносин з природою.

В індивідуальній позакласній діяльності учнів з екологічної освіти важливе місце педагоги країн євроатлантичного регіону відводять творчим видам роботи. Якщо у молодших класах вони мають переважно прикладний характер, то у старших все більшої ваги набувають інтелектуально сміливі види діяльності (реферування літератури, виконання учнівських проектів за обраною темою дослідження, моделювання кризових екологічних ситуацій та шляхів їх подолання або упередження тощо).

Реферування літератури з екологічних проблем вважається фахівцями з екологічної освіти країн євроатлантичного регіону важливою формою індивідуальної позакласної роботи учнів, оскільки вона забезпечує можливість для більш ґрунтовного оволодіння теоретичними знаннями, опанування умінь самостійно працювати з літературою, здійснювати логічні операції (аналізувати, синтезувати отримані дані, класифікувати їх за певними ознаками, узагальнювати, робити відповідні висновки) [14]. Як підкреслюють російські вчені І. Зверев, А. Захлебний, Л. Симонова, виконання рефератів екологічного змісту має здійснюватись з урахуванням принципу міждисциплінарності [4, с.116]. Висловлена позиція до організації індивідуального позакласного навчання з сучасних проблем екології відповідає міжнародним тенденціям, що підтверджують матеріали й документи міжнародних семінарів та конференцій з екологічної освіти. Міждисциплінарний підхід до висвітлення тих чи інших питань сучасної екології при написанні рефератів безперечно має значні дидактичні переваги. По-перше, учень, розглядаючи конкретне коло питань, не обмежується вузькопрофесійним віддзеркаленням тієї чи іншої екологічної проблематики, з позицій якої вона подається в літературному джерелі, а дивиться на неї ширше, обіймаючи її в руслі ідей комплексної екології. Це надає учневі можливість не тільки правильно осмислити екологічну проблему, на якій автори зосереджують увагу, але й побачити її в контексті інших проблем екології, зрозуміти витоки й походження цієї проблеми, її розвиток, масштаби впливу на локальну та глобальну екологічну ситуацію. Комплексне бачення екологічної проблеми, що формується завдяки міждисциплінарній координації знань про навколишнє

середовище, дозволяє учневі робити екологічно грамотні узагальнення й висновки стосовно того аспекту екологічної проблеми, що аналізується в рефераті. По-друге, спираючись на принцип міждисциплінарності потребує від учня звертання до різних літературних джерел, що містять необхідні відповіді з проблем сучасної комплексної екології, які виникають в процесі підготовки реферату. Це, в свою чергу, забезпечує подальший розвиток в учня широти поглядів на екологічну проблему, розуміння багатоаспектності її проявів й розмаїтість підходів до розв'язання даної проблеми. Робота над обраною темою реферату переконує учня у взаємозв'язку екологічних знань, показує, як важливо осмислити їх значення для правильного висвітлення проблематики, що розглядається. Реферування літератури як вид індивідуальної творчої діяльності учня з екологічної освіти, на основі принципу міждисциплінарності відіграє позитивну роль в опануванні різнобічними знаннями про проблеми навколишнього середовища, підвищенні екологічної грамотності. Робота з широким колом літературних джерел при підготовці реферату має позитивне значення ще й тому, що сприяє вдосконаленню загальнонавчальних умінь та навичок учня (уміння орієнтуватися в дидактичному матеріалі, виділяти головне в прочитаному, аналізувати його; грамотно, чітко й зрозуміло висловлювати свою думку в усній і письмовій формах тощо), допомагає йому набувати навичок самостійної навчальної діяльності, розвиває самокритичність та потребу в постійному поповненні наявних знань [17, с.17].

Отже, опора на принцип міждисциплінарності в роботі над рефератами екологічного змісту має важливе дидактичне значення, оскільки стимулює пізнавальні мотиви учня. Задоволення цих мотивів визначається досягненням навчальної мети у висвітленні проблем довкілля. Остання, у свою чергу, висуває вимогу інтегрального підходу до осмислення реалій навколишнього середовища. У протилежному випадку їх подолання може мати або обмежений характер, або зовсім не відповідати сучасним науковим уявленням про проблеми довкілля. Тому виконання реферативної роботи з обраної екологічної тематики передбачає звертання до різноманітних літературних джерел, їхнього творчого опрацювання задля якісного виконання навчального завдання. З метою запобігання механічного переписування окремих положень з книг або навіть сторінок і розділів при написанні рефератів учитель повинен організовувати консультації для учнів, надавати систематичну й цілеспрямовану допомогу у підборі літератури, її аналізі й узагальненні прочитаного [4, с.127].

Цікавим уявляється такий вид індивідуальної позакласної роботи учнів, що набуває поширення в школах країн євроатлантичного регіону, як виконання проєктів, пов'язаних з дослідженням стану того чи іншого природного компонента або об'єкту природи з урахуванням місцевих

екосистем та підготовкою рекомендацій до їх поліпшення. Наприклад, води, повітря, окремих видів представників флори і фауни, якості садових та городніх культур тощо.

Мета учнівських дослідницьких проектів полягає у формуванні в старшокласників еколого-краєзнавчих знань та умінь використовувати набуті знання на практиці. Для виконання проекту з обраної екологічної проблематики учень за допомогою вчителя виконує певний обсяг підготовчої роботи: складає план, намічає етапи дослідження, місце його проведення, підбирає необхідну літературу, обладнання та матеріали для здійснення лабораторного аналізу тощо. На думку болгарських вчених, зокрема З. Костової, підготовчий етап до виконання дослідницького проекту відіграє суттєву роль у прищепленні в учням старанності до виконання наміченої роботи, сумлінного ставлення до неї, відповідальності за вірогідність отриманих даних. Від якості організації підготовки до дослідження значною мірою залежатиме його кінцевий результат, а, відповідно, і висновки, які учень має зробити і які способи розв'язання певної екологічної проблеми він зможе запропонувати [11, с.25-26]. Отже, підготовчому етапу в дослідницькій діяльності учнів з охорони довкілля приділяється серйозна увага, оскільки він закладає підвалини для подальшої ефективної роботи, забезпечує чіткість та ритмічність її виконання. Крім того, правильно організований в педагогічному плані підготовчий етап відіграє важливу виховну функцію – розвиває в учнів такі якості, як передбачливість, акуратність, точність, вимогливість і відповідальність за результати того, що виконується. Наступний етап пов'язується безпосередньо з дослідницькою діяльністю. Учень в залежності від обраної тематики починає накопичувати відповідні дані про стан того чи іншого компонента або об'єкта природи, проводити лабораторні обстеження, опрацьовувати їх, робити висновки тощо. Результати дослідження можуть подаватися у вигляді повідомлень, доповідей на засіданні наукових товариств, гуртків, конкурсах, учнівських конференціях, олімпіадах, присвячених питанням захисту природного довкілля, а також у вигляді звітів, наукових оглядів, пропозицій, рекомендацій з ґрунтовним поданням актуальності проблеми, наведенням конкретних даних, отриманих під час виконання пошукової роботи, їх систематизації, аналізу, узагальненню, зроблених висновків, вказівок та порад щодо подолання кризового становища того природного компонента, що досліджувався учнем. Для того, щоб виконана учнем робота набула соціальної значущості, сприймалася ним самим як потрібна для розв'язання нагальних екологічних питань, притаманних місцевості його проживання (району, місту, селу тощо), результати виконаного дослідження, якщо вони мають практичну цінність, надсилаються місцевим органам влади. Краєзнавчий підхід до здійснення екологічної

освіти в позакласний час допомагає учневі краще зорієнтуватись в існуючих екологічних проблемах, зрозуміти їх сутність, побачити на власні очі, що спричиняє виникнення цих проблем, як вони впливають на якість життя й замислитись над тим, яким чином можна поліпшити існуюче становище. Важливу дидактичну роль при цьому відіграє факт причетності учня до розв'язання актуальних проблем довкілля на місцевому рівні, відчуття громадської значущості виконаної ним роботи [14]. Це, в свою чергу, є позитивним стимулом до навчання, формує відповідальність за його результати. Для того, щоб учнівські проекти екологічного змісту виконувалися сумлінно і відповідали встановленим вимогам, їхній відбір для «можливого практичного використання» рекомендується запроваджувати на конкурсній основі [12, с.251].

**Висновки й перспективи подальших розвідок у даному напрямі.** Використання даного виду індивідуальної позакласної роботи у практиці шкільної екологічної освіти при належній її організації з боку вчителя безперечно уявляється перспективною справою. Він забезпечує можливість ефективно розв'язувати такі актуальні для екологічної освіти завдання, як формування самостійності в опануванні знаннями, уміннями й навичками творчого підходу до виконання навчальної роботи, здійснювати логічні операції, набувати навичок дослідницької діяльності, уміння орієнтуватися в локальних екологічних проблемах і усвідомлювати їх наявність як частку глобальних. Важливе дидактичне й виховне значення цього виду навчальної діяльності полягає також у тому, що він має стимулювати позитивні мотиви до навчання і вбачати в ньому засіб соціальної самореалізації. Разом з тим, слід зауважити, що залучення учнів до виконання власних проектів з питань екології ще не стало типовим видом позакласної роботи більшості шкіл, особливо в країнах Східної Європи. Скоріше, тут простежується тенденція вдосконалення і підвищення якості індивідуальної роботи учнів із захисту природи. Найбільш активно цей вид індивідуальної позакласної роботи запроваджується в школах США, Канади, Західної Європи, а також ліцеях і гімназіях Польщі, Чехії, Угорщини. У той же час елементи дослідницького характеру, що передбачаються при виконанні учнівських проектів, набувають поширення в загальноосвітніх школах східно- та центральноєвропейського регіону, в тому числі й в Україні [1, с.106].

### *Література*

1. Бачинський П.П. На шляху створення системи екологічної освіти школярів та студентів / П.П. Бачинський // Педагогіка і психологія. – 1999. – № 2. – С. 106-112
2. Захлебный А.Н., Суравегина И.Т. Экологическое образование школьников во внеклассной работе / А.Н. Захлебный, И.Т. Суравегина. – М.: Просвещение, 1984.-160 с.

3. Кнорре Е.Б., Кучер Т.В., Салеева Л.П. Экологическое образование в системе дошкольного воспитания, начального обучения / Е.Б. Кнорре, Т.В. Кучер, Л.П. Салеева // Система экологического образования в средней школе и подготовка учителей: материалы международного симпозиума и экспертного совещания 11-14.10, 1988. – София, 1989. – С. 115-128
4. Организация экологического образования в школе: Пособие для работников средней общеобразовательной школы / Под ред. И.Д. Зверева, И.Т. Суравегиной. – Пермь: Пермьнефтегазсинтез, 1990. – 160 с.
5. Сидельковский А.П. Психологические основы отношения школьников к природе: Учебное пособие / А.П. Сидельковский. – М.: АПН СССР, 1987. – 87 с.
6. Симеонов Н. Формиране у учениците на културно отношение към природната / Н. Симеонов // Ролята на класния ръководител и младежките организации за екологичното възпитание на учениците. – София, 1983. – С. 184-189
7. Система за екологично образование, възпитание и култура в детските градини, средните и висшите училища / Научен ръководител З. Костова. – София: Министерство на народната просвета, 1989. – 52с.
8. Тарасенко Г. Естетична цінність природи в системі стратегічних орієнтирів екологічного виховання / Г. Тарасенко // Педагогіка і психологія, 1997. – № 1. – С. 170-177
9. Формиране на екологична култура у учениците в учебния процес / Съставители З. Костова, Л. Николаева, С. Колевска, Л. Апостолова. – София, 1983. – 230 с.
10. Червонецкий В.В. Экологическое образование в школах развитых стран мира / В.В. Червонецкий. – М.: Экология и образование, 1992. – 95с
11. Disinger J.F. What Research Says: Instruction in Awareness of Environmental Issues / J.F. Disinger // School Science and Mathematics. – 1986. – Vol.86. – № 3. – Pp. 251-255
12. Environmental Education for Our Common Future. A Handbook for Teachers in Europe / Prepared by Faye B. – UNESCO: Norwegian University Press, 1991.–98 p.
13. Outdoor Environmental Education // <http://www.lakecountryumca.org/ofs/outdoor.html>
14. Place-Based Curriculum and Instruction: Outdoor and Environmental Education Approaches / Knapp, Clifford E., Woodhouse J.L. / ERIC Digest / [<http://www.ericdigest.org/2001-3/place.html>]
15. The Outdoor Classroom Fieldwork Courses for Schools and Colleges 1995 / 96. – UK: Field Studies Council, 1996. – Booklet
16. Trant A. An Introduction to Environmental Education in European Community / A. Trant // Journal of Outdoor Education. – 1986. – Vol.58. – № 4. – Pp. 16-29

**О. Буйдіна**

*- аспірант кафедри хімії та методики викладання хімії Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка*

**УДК 37.091033-028.22 : 54**

### **ЗАСОБИ ВІЗУАЛІЗАЦІЇ ЗНАНЬ У КОНТЕКСТІ СТВОРЕННЯ МОДЕЛЕЙ ЗНАКОВОГО МОВЛЕННЯ**

*У статті обґрунтовано можливості візуальних знакових моделей як ефективного засобу сприйняття школярами навколишньої дійсності, охарактеризована структура деяких розроблених площинних інформаційних моделей про об'єкти хімії.*

**Ключові поняття:** *методичний супровід, візуальна хімічна інформація, візуальна інформаційна модель, візуальний конспект, семантична схема.*

**О. Буйдіна**

*- аспірант кафедри хімії та методики преподавания химии Полтавского национального педагогического университета имени В. Г. Короленко*

### **СРЕДСТВА ВИЗУАЛИЗАЦИИ ЗНАНИЙ В КОНТЕКСТЕ СОЗДАНИЯ ЗНАКОВЫХ МОДЕЛЕЙ**

*В статье обоснованы возможности визуальных знаковых моделей как эффективного средства восприятия школьниками окружающей действительности, охарактеризована структура некоторых разработанных плоскостных информационных моделей об объектах химии.*

**Ключевые понятия:** *методическое сопровождение, визуальная химическая информация, визуальная информационная модель, визуальный конспект, семантическая схема*

**О. Buydina**

*- graduate student of department of chemistry and method of teaching of chemistry of the Poltava national pedagogical university of the name V.G. Korolenko*

### **FACILITIES OF VISUALIZATION OF KNOWLEDGES ARE IN CONTEXT OF CREATION OF SIGN MODELS**

*In the article abilities of visual sign models as an effective mean of schoolchildren perception of the surrounding reality are grounded, structure of some developed flat information models about the objects of chemical industry.*

**Key concepts:** *methodical support, the visual chemical information, visual information model, the visual abstract, the semantic scheme*

**Постановка проблеми у загальному вигляді.** Ураховуючи дослідження психологів і фізіологів та використовуючи їх досвід щодо вивчення психічних механізмів, відповідальних за обробку, поновлення і перетворення інформації через зір, педагогами обґрунтована раціональність

дидактичних матеріалів з опорою на візуальне сприйняття. На законах функціонування головного мозку і розуміння людиною тієї чи іншої інформації у її графічному позначенні базуються методи цілих слів і зорових диктантів як різновиди технології О.М. Кушніра – природовідповідної технології навчання школярів читанню і письму на початковому етапі навчання. Метод опорних конспектів В.Ф. Шаталова виходить із положень психолінгвістичної гіпотези, відповідно до якої всі візуальні засоби, незалежно від того, які явища вони виражають – видимі чи ні, посилюють механізм розуміння за рахунок опори на зоровий аналізатор.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Зір разом зі слухом збільшує обсяг одномоментного сприйняття. Це твердження привертає увагу багатьох дослідників: методичні засади використання знаково-символьних засобів на уроках математики сформулировала Н.А. Тарасенкова; вивчення основ візуалізації в загальноосвітній школі з використанням інформаційно-комунікаційних технологій належить Н.М. Єжовій та Н.О. Рєзник; Н.В. Іванчук зосередила увагу на візуальній пропедевтиці математичних понять учнів основної школи. Не залишаються поза увагою й інші освітні галузі: О.О. Павлова розглянула вплив візуального середовища навчання на музичний розвиток молодших школярів; проблему використання логічних схем-конспектів як засобу підвищення ефективності вивчення зарубіжної літератури опрацьовано в дослідженні Т.П. Матюшкіної.

Все сказане вище підкреслює актуальність і значення комплексного, системного та діяльнісного підходів до використання засобів візуалізації знань і на уроках хімії. Зважаючи на їх значення як важливого інструменту підтримки навчально-виховного процесу з хімії і недостатню розробленість у теорії й методиці навчання хімії, експериментальна робота передбачала розробку методичного супроводу організації самостійної роботи школярів із візуальною хімічною інформацією.

**Мета статті** – висвітлення психолого-педагогічних основ застосування засобів візуалізації знань на уроках хімії.

**Завдання статті:**

- 1) уточнити сутність основних досліджуваних понять;
- 2) проаналізувати структуру розроблених матеріалів;
- 3) охарактеризувати деякі знакові моделі використані у дослідженні.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Для початку пояснимо розуміння нами понять «методичний супровід» і «візуальна хімічна інформація».

Етимологічно поняття «супровід» (су-провід) співзвучне з такими поняттями як сприяння, допомога справитися з негараздами, спільне пересування, допомога однієї людини іншій у подоланні труднощів. Тлумачний словник Д.М. Ушакова термін «супровід» визначає як дію за

дієсловами супроводити і супроводжувати, або те, що супроводжує певне явище, процес. Супроводити – значить бути чийось супутником, провідником, проходити з будь-ким певну частину шляху в якості супроводжуючого. Під методичним супроводом у нашому дослідженні слід розуміти спеціально розроблену сукупність прийомів, операцій, засобів практичного й теоретичного пізнання дійсності для активної, цілеспрямованої й організованої взаємодії суб'єктів навчання з метою підвищення її ефективності та результативності.

Уточнення понятійного апарату дослідження привело нас до аналізу уявлень вчених про поняття «інформація». За визначенням відомого російського психолога О.К. Тихомирова «інформація» – це система знаків або символів, а її переробка – це перетворення цих знаків за певними правилами. Для людини інформація – це знання, отримані нею з різних джерел за допомогою органів чуття. Поняття «інформація» використовується у різних науках, при цьому в кожній із них воно пов'язане з різними системами понять. Якщо хімічна інформація відображає зміст хімічних знань, то візуальна хімічна інформація – це спеціально відібрана найбільш суттєва навчальна інформація про об'єкти хімії, представлена засобами знакового мовлення, процес засвоєння, усвідомлення і трансформації якої опирається на зорові канали.

Сучасна семіотика під знаком розуміє матеріальний предмет (явище, дію), який придатний для чуттєвого сприйняття, виступає у процесі пізнання і спілкування в ролі представника (замісника) іншого предмету (явища, дії), використовується для добування, зберігання, перетворення і передачі інформації про нього [5, 4]. Серед знаків розрізняємо наступні:

- геометричні (образні) – малюнки-ілюстрації, фотографії, креслення, плани;
- структурні (графічні) – графи, схеми, таблиці, діаграми;
- символічні: природні – забезпечують вербальний або словесний опис і штучні (формальні або спеціальні) – математичні формули, що відображають зв'язок і відношення величин, хімічні символи, емпіричні і структурні формули хімічних сполук, рівняння хімічних перетворень тощо.

Використання знакових моделей у навчальному процесі дозволяє задіяти можливості як лівопівкульного вербально-логічного мислення, так і правопівкульного наочно-образного сприйняття дійсності. При цьому учні з переважанням наочно-образної пам'яті вправляються у словесно-логічному запам'ятовуванні і навпаки [3]. Дане дослідження є актуальним і особливо важливим для застосування на етапі основної школи, яка є фундаментом загальноосвітньої підготовки і формує в учнів готовність до вибору і реалізації шляхів подальшого здобуття освіти.



Представлення візуальної хімічної інформації ми здійснювали шляхом створення площинних візуальних інформаційних моделей – змодельованих засобів знакового мовлення знань про об'єкти хімічної галузі, у яких акцент ставиться на використання органів зору. «Будь-яку предметну галузь, – як зазначає Г.А. Атанов, – можна характеризувати сукупністю об'єктів, їх властивостей і відношень між ними» [1, 131]. Поєднуючи риси символічних, образних і графічних знаків, такі структури дають можливість представити увесь обсяг знань курсу хімії або окремих його відрізків навчального матеріалу (параграфу, теми) у компактному, осяжному вигляді, чітко виділити та наочно виразити істотні зв'язки між елементами хімічних знань, відобразити їх цілісність, відтворити ієрархічну будову, зручну для зберігання у довготривалій пам'яті учнів і використання у повсякденному житті.

Групування візуальних інформаційних моделей, розміщення їх у певній логічній послідовності, що розкриває структуру об'єкту знань або діяльності відповідно до поставленої навчальної мети, дало змогу створити конспекти з візуальною хімічною інформацією (далі – візуальні конспекти). Цілісність такої структури забезпечується встановленими послідовними зв'язками наскрізного характеру, які забезпечують об'єднання у систему всіх понять теми. Призначення візуального конспекту вбачаємо у сприянні школяру вивчати, відновлювати, узагальнювати, повторювати навчальний матеріал. Це цілісна модель змісту навчального матеріалу у якій сконцентрована найнеобхідніша інформація. Використовується конспект для стислого опису основних понять, закономірностей, елементів теми, з метою полегшення їх запам'ятовування, ідентифікації, трансформації.

Візуальні конспекти мають зовнішню подібність до асоціативних опорних конспектів В.Ф. Шаталова, які, за визначенням педагога-новатора, представляють систему опорних сигналів – символів, схем, формул, асоціацій, «вузликів» на пам'ять [8, 216]. Але повністю ототожнювати і уподібнювати останні не буде правильним. Відмінними елементами візуальних конспектів від асоціативних опорних конспектів є:

1) інтегрування матеріалу. Таблиця чи схема можуть об'єднувати теоретичні знання з різних тем. Використання таких засобів дидактично виправдане як на різних типах уроків так і на різних його етапах;

2) структурування навчального матеріалу, упорядкування знань на основі змістовно-логічних і формально-логічних зв'язків між поняттями. Один і той же матеріал можна оформити різними способами, змінюючи тільки обсяг змісту, розміщення блоків, компонування. У даному випадку структурування слугує систематизації знань. І.Я. Лернер підкреслює, що систематизація розкривається через сукупність ряду ознак: виявлення цілісності і взаємозв'язаності частин у складі системи, установлення

змістових зв'язків між елементами, виділення головного і другорядного, ієрархізація, визначення місця в системі, співвідношення частин і цілого, де ціле виступає як частина системи більш високого порядку тощо [6];

3) представлення як фактичних, так і процедурних знань. Фактичні знання є добре відомими, загальноприйнятими в даній предметній галузі. Процедурні знання описують правила перетворення об'єктів предметної галузі.

Кожен розроблений нами візуальний конспект має свою назву, яка відповідає певному навчальному обсягу. Дидактично виправданим є наявність заголовків до таких інформаційних повідомлень. Вони акцентують увагу школярів на змісті інформації, дають можливість знайти формулу чи малюнок, допомагають зрозуміти навчальний матеріал, навчають бачити структурні частини (предмети, явища тощо) того чи іншого об'єкта.

Охарактеризуємо деякі знакові моделі використані у дослідженні.

Геометрична (образна) модель представляє зоровий образ об'єктів і предметів хімічного змісту через ілюстрації: малюнки і фотографії. Роль малюнків у навчанні досліджував Л.С. Виготський. Автор доводить, що малювання – це графічна (у нашому дослідженні – знаково-геометрична) мова, яка виникає на основі словесного мовлення. А перші дитячі малюнки нагадують вербальні поняття, які повідомляють тільки істотні, найсуттєвіші властивості предметів. [4]. На невичерпні можливості таких моделей наголошує і П. Колерс. При сприйнятті деякої картини людина групує одні її частини з іншими. При цьому образ сприймається як єдине ціле

Якщо фотоілюстрація передає реалістичне зображення об'єктів і в навчанні використовується при вивченні унікальних, недоступних для безпосереднього спостереження об'єктів (фотопортрет історичної особи, події, природного явища і т.д.), то відмінністю малюнка, як засобу представлення навчальної інформації, є відсутність гарантії, що матеріал відображає саме те, що потрібно. Малюнок обов'язково потребує коментарів. Це може бути заголовок, короткий опис, примітка.

Розроблені нами візуальні конспекти з хімії для учнів 7-8-х класів уміщують чисельні ілюстрації – малюнки, схематичні зображення об'єктів, явищ тощо. Їх завдання вбачаємо у:

- поясненні змісту навчального матеріалу;
- виявленні характерних ознак, притаманних тому чи іншому об'єкту вивчення. Часто образні інформаційні моделі використовують там, де потрібно здійснити класифікацію об'єктів за зовнішніми ознаками;
- створенні збірною образу із декількох фактів;
- виявленні схожих властивостей і на їх основі формуванні аналогій;
- розв'язанні деякого проблемного питання, виконанні завдання тощо.
- створенні пошукової ситуації.

В основі семантичної схеми (рис.1.) лежить поняття сітки або графа, що складаються з вершин (вузлів), з'єднаних між собою дугами або ребрами. Методика побудови графа детально викладена в посібниках М.І. Єрецького і В.Я. Сквірського [7].

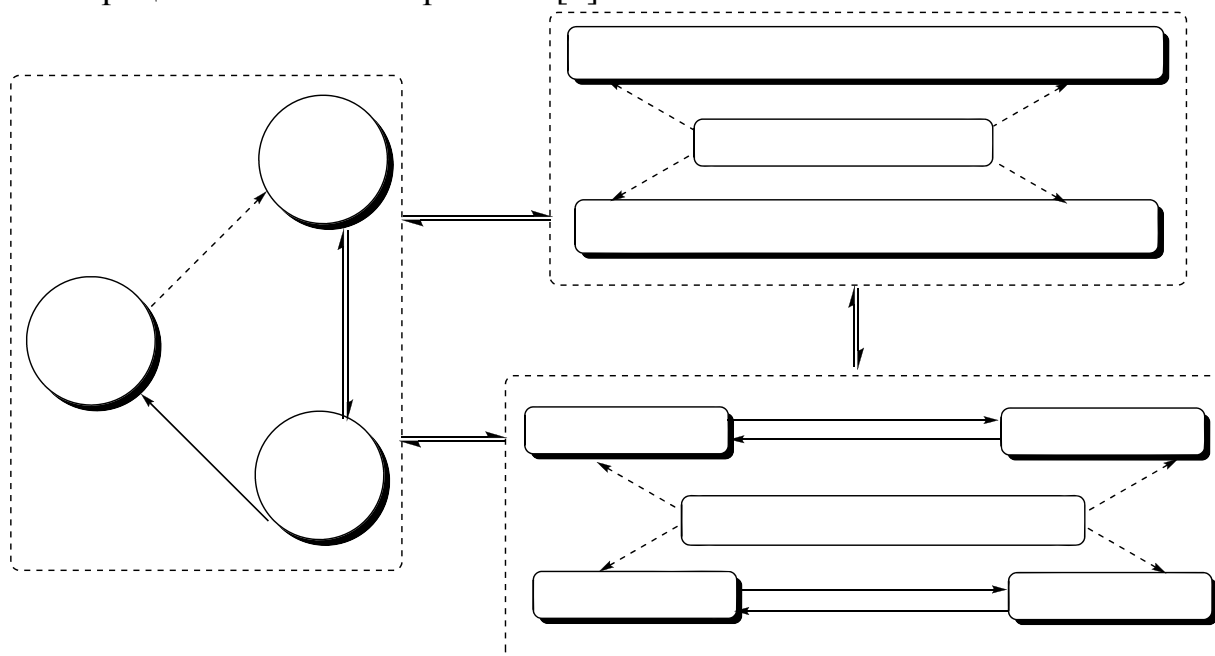


Рис. 1. Семантична схема як різновид графічної моделі

Семантична схема завжди площинна. Це фігура з вершинами, виконаними засобами знакового мовлення і лініями зв'язків. Вершина в схемі – навчальний елемент, а ребро – зв'язок між навчальними елементами, який є достатньо вагомих з точки зору вчителя – організатора і керівника навчальної діяльності школярів.

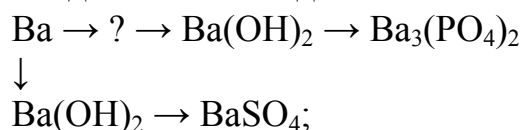
Часто ребра (лінії) мають напрямок – односторонній або двосторонній. Різні автори для позначення схем і їх різновидів (із використанням вербалізованого, формульного чи образного опису або за його відсутності) користуються різними термінами: граф-схеми (М. Хайдеггер), множинні репрезентації понять, ідеографічні описи понять, денотантні графи, дидактичні тезауруси, семантичні сітки, структурно-логічні схеми тощо.

Наведемо приклади найпростіших семантичних схем, що зустрічаються в нашій роботі:

- рівняння хімічної реакції



- ланцюжки перетворень з відомими й невідомими елементами



- схема генетичного зв'язку між класами сполук (рис. 2.3).

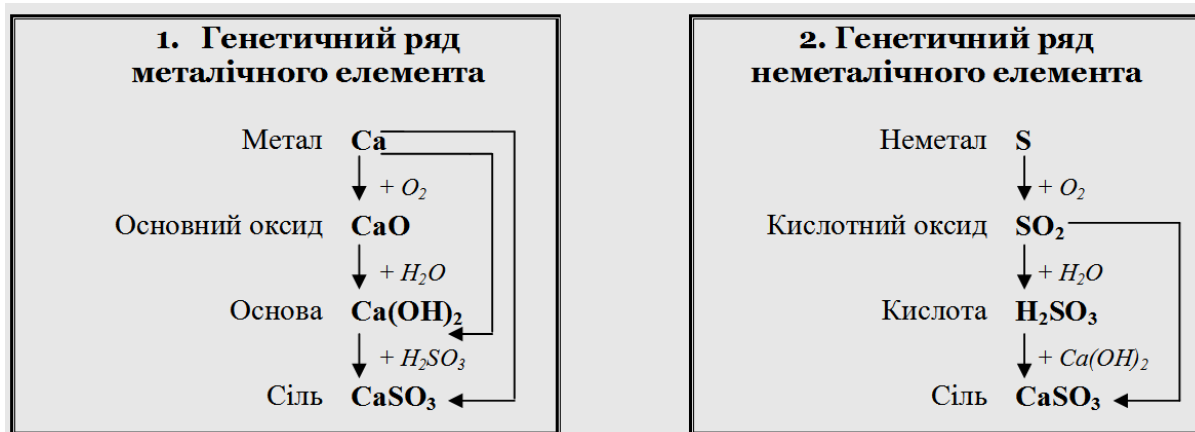


Рис. 2. Генетичні ряди елементів

Спрощеною моделлю семантичної схеми може бути структурна формула тієї чи іншої хімічної сполуки. Порядок сполучення атомів відображається в структурній формулі рисою. Вершинами можна вважати символи елементів.

Безпосередньо у нашому дослідженні семантична схема (семантика від фр. *sémantique*, від д.-гр. *σημαντικός* – що позначає) розглядається як ілюстративний графічний засіб представлення змісту дослідження: поняття, його суттєвих ознак, співвідношеннями частин у деякому цілісному об'єкті. Оскільки можливі різні структури навчальної інформації, то можуть бути і різні типи схем. В якості понять семантичної схеми виступають абстрактні або конкретні об'єкти, представлені знаково-символьними чи образними засобами (рис. 1).

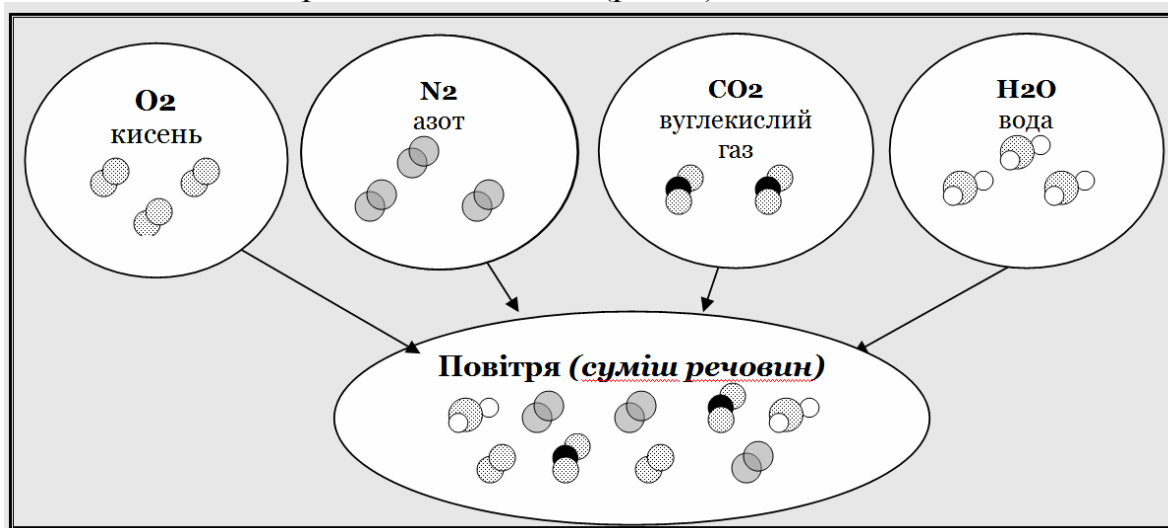


Рис. 3. Чисті речовини і суміш

Поняття семантичної схеми можуть бути пов'язані між собою відношеннями «абстрактне-конкретне» (вертикальним відношенням) або «ціле-частина» (горизонтальним відношенням). Семантична схема за відношенням «абстрактне-конкретне» має декілька рівнів (рис. 3). Перший рівень – це поняття, що означає об'єкт із найбільшою ступінню спільності

(«повітря»). Наступний рівень – це одне або декілька понять, ступінь спільності яких зменшується («азот», «кисень», «вуглекислий газ», «вода»), проте зростає ступінь конкретності. «Конкретні» об'єкти зберігають або наслідують усі атрибути абстрактних об'єктів, тому кількість (число) їх атрибутів (параметрів, ознак) не буде зменшуватися у порівнянні з кількістю ознак абстрактного об'єкта. Схематичне зображення рівнів один відносно одного довільне і залежить від індуктивного чи дедуктивного пояснення фактів, подій, явищ. У даному випадку напрям стрілок від «конкретних» об'єктів до «абстрактного» повітря передбачає індуктивне пояснення матеріалу. Зміна стрілок у зворотній бік приведе до дедуктивної систематизації: від загального до частини.

Прикладом семантичної схеми за відношенням «ціле-частина» може бути схема «Будова атома», зображена на рисунку 4. Графічне виконання даної схеми здійснено знаковими засобами образного і символічного (вербального і спеціального) моделювання. Між об'єктами «атом», «ядро», «електрон», «протон», «нейтрон» теж існує двосторонній характер відношень. Закономірність між поняттями семантичної схеми «ціле-частина» полягає в тому, що ціле має ознаки, яких не має жодна із його частин. У нашому випадку ціле (атом) – має нейтральний заряд, тоді як частини (електрон і ядро) заряджені. Відношення у напрямку від цілого до частини – це відношення типу «має частину»: атом складається із позитивно зарядженого ядра й негативно заряджених електронів, які рухаються навколо нього. Зворотній напрямок від частини до цілого – це напрямок «одна-із-частин»: протони і нейтрони – це елементарні частинки, що утворюють ядро атома.

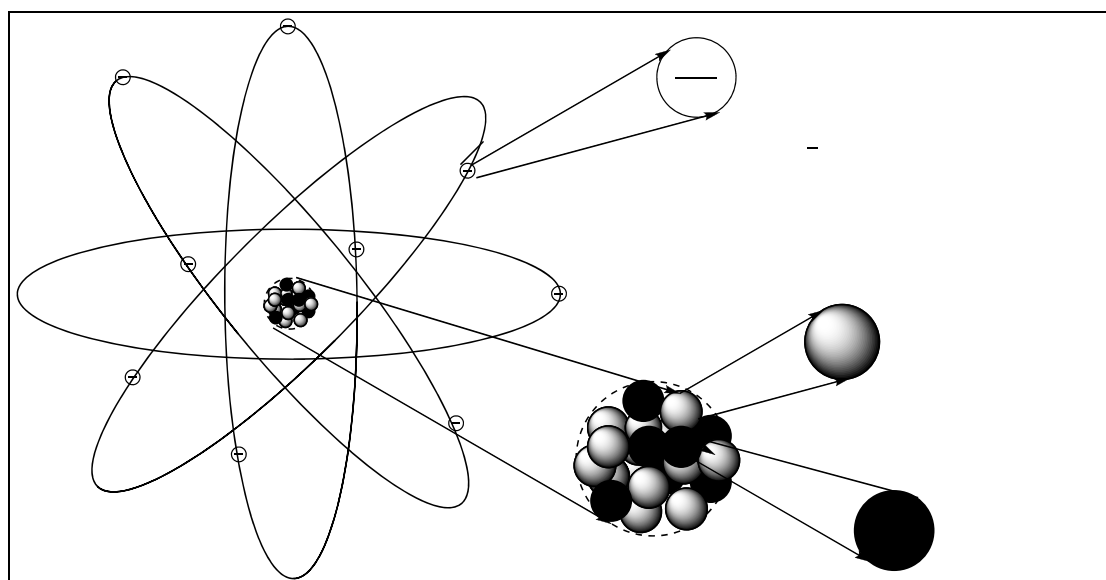


Рис. 4. Схема будови атома і ядра атома

Різноманітністю семантичних схем за відношенням між об'єктами «ціле-частина» можуть бути діаграми, схематичне зображення приладу із розчленуванням його на окремі частини тощо.

Серед знакових моделей ми розрізняємо знакові візуальні інформаційні моделі фактичних знань і знакові візуальні інформаційні моделі операційних знань, користуючись при цьому класифікацією знань і термінологією, запропонованими Г.А. Атановим [1].

У знакових моделях фактичних знань представлені твердження про об'єкти предметної галузі, їх властивості, зв'язки і перетворення.

Моделі операційних знань описують правила трансформації об'єктів хімічної галузі. У нашому випадку – це алгоритми, приклади розв'язування задач, складання рівнянь хімічних реакцій, окисно-відновних реакцій, інструкції тощо. Дані знакові моделі дозволяють організовувати практичну діяльність школярів і формувати уміння, які є кінцевою метою навчання.

**Висновки.** Підсумовуючи вищесказане ми можемо констатувати, що функціональні можливості охарактеризованих у даній роботі та інших розроблених нами нерухомих (статичних, площинних) знакових візуальних інформаційних моделей допомагають організувати різні види робіт: ввести поняття і тлумачити його; пояснити явище, процес; виділити зовнішні ознаки об'єктів дослідження і класифікувати їх за певними параметрами; замінити абстрактне викладення матеріалу візуальним представленням факту; візуально представити формулу; прослідкувати хід міркування, формулювання висновків тощо. За рахунок необмежених дидактичних можливостей засобів візуалізації знань їх використання на уроках хімії дозволяє оптимізувати навчальний процес, активізувати пізнавальну діяльність школярів. Перспективи подальших досліджень вбачаємо у створенні карток-інструкцій і системи завдань для самостійного опрацювання візуальних конспектів.

### *Література*

1. Атанов Г. А. Обучение и искусственный интеллект, или Основы современной дидактики высшей школы [Текст] / Г. А. Атанов, И. Н. Пустынникова – Донецк : Изд-во ДООУ, 2002. – 504 с.
2. Баєв Б. В. Психологія вивчення учнів [Текст] / Б. В. Баєв – К. : Радянська школа, 1977. – 108 с.
3. Бухлова Н. Навчаємо вчитися: діагностика і формування самоосвітньої компетентності учнів [Текст] / Н. Бухлова – К. : Вид. дім «Шкіл. світ» : Вид. Л. Галіцина, 2006. – 128 с.
4. Виготський Л.С. Орудие и знак в развитии ребенка. // Собр. соч. т. 6-8 М. : Педагогіка, 1984.
5. Гамезо М.В. Атлас по психологии : Информ.-метод. пособие к курсу «Психология человека» [Текст] / М. В. Гамезо, И. А. Домашенко. – М. : Педагогическое общество России, 2004. – 276 с.

6. Каким быть учебнику? Дидактические принципы построения [Текст] / Лернер И.Я., Скаткин М.Н., Цетлин В.С. и др. / Под редакцией И. Я. Лернера, Н. М. Шахмаева. – М. : Просвещение, 1992. – Ч.1. – 157 с.
7. Сквирский В. Я. Методические указания по разработке структуры учебной информации [Текст] / В. Я. Сквирский . – М. : Изд-во МАДИ, 1980. – 80 с.
8. Шаталов В. Ф. Эксперимент продолжается [Текст] / В. Ф. Шаталов – М. : Педагогика, 1989. – 336 с.

**О. Гаркович**

*- кандидат біологічних наук, доцент кафедри хімії та методики викладання хімії ПНПУ імені В.Г.Короленка*

**УДК 373**

**РЕАЛИЗАЦИЯ ИНДИВИДУАЛЬНОЙ ОСВИТНЬОЇ ТРАЄКТОРІЇ  
СТАРШИХ ШКОЛЯРІВ В УМОВАХ ПРОФІЛЬНОГО НАВЧАННЯ**

*Стаття присвячена актуальній проблемі модернізації навчально-виховного процесу з хімії у старшій профільній школі, впровадженню курсів за вибором у допрофільній підготовці та профільному навчанні.*

*Ключові слова:* курси за вибором, школярі, старша профільна школа, індивідуальна освітня траєкторія.

**О. Гаркович**

*- кандидат биологических наук, доцент кафедры химии и методики преподавания химии ПНПУ имени В.Г.Короленко*

**РЕАЛИЗАЦИЯ ИНДИВИДУАЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ  
ТРАЕКТОРИИ СТАРШИХ ШКОЛЬНИКОВ В УСЛОВИЯХ  
ПРОФИЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ**

*Статья посвящена проблеме модернизации учебно-воспитательного процесса по химии в старшей профильной школе, внедрению курсов по выбору в допрофильной подготовке и профильном обучении.*

*Ключевые слова:* курсы по выбору, школьники, старшая профильная школа, индивидуальная образовательная траектория.

**O. Garkovich**

*- candidate of biological sciences, associate professor of department of chemistry and method of teaching of chemistry of PNPU of the name of V.G.Korolenko*

**REALIZATION OF INDIVIDUAL EDUCATIONAL TRAJECTORY OF  
THE SENIOR SCHOOLBOYS IS IN THE CONDITIONS OF TYPE  
STUDIES**

*The article is about actual problem of modernization of the educational process of chemical school and establishment of courses in purpose in main education.*

**Key words:** *The courses in purpose among schoolchildren, heigh professional school, Individual educational.*

**Постановка проблеми.** Сучасне суспільство, у якому знання та рівень інтелектуального розвитку стають стратегічним ресурсом, пред'являє нові вимоги до освіти. Одним із напрямів модернізації освіти стало запровадження на старшому етапі загальноосвітньої школи профільного навчання.

Профільне навчання є засобом диференціації й індивідуалізації навчання, що дає можливість за допомогою змін у структурі, змісті й організації навчально-виховного процесу гнучко враховувати інтереси й здібності школярів, сприяти виявленню і максимальному розкриттю індивідуальних можливостей кожної дитини, розвитку її природних задатків і нахилів, забезпечило б формування інтелектуальної особистості, розвиненої, культурної, самодостатньої, спроможної до генерування власних ідей, прийняття власних рішень, професійного самовизначення і самозростання, створювати умови для розширення можливостей реалізації учнями індивідуальних освітніх траєкторій з урахуванням їх здібностей, для навчання старшокласників відповідно до їх інтересів та обраної майбутньої професії.

Профільна школа найповніше реалізує принцип особистісно орієнтованого навчання, що значно розширює можливості учня у виборі власної освітньої траєкторії. У Концепції профільного навчання в старшій школі визначені основні завдання профільного навчання:

1. створення умов для врахування й розвитку навчально-пізнавальних і професійних інтересів, нахилів, здібностей і потреб учнів старшої школи в процесі їхньої загальноосвітньої підготовки;
2. забезпечення умов для життєвого і професійного самовизначення старшокласників, формування готовності до свідомого вибору і оволодіння майбутньою професією;
3. формування загальнокультурної, соціальної, комунікативної, інформаційної, громадянської, технічної, здоров'язбережної компетенцій учнів на допрофесійному рівні, спрямування молоді щодо майбутньої професійної діяльності;
4. забезпечення наступно-перспективних зв'язків між загальною середньою і професійною освітою відповідно до обраного профілю [4].

Перехід до профільного навчання в старших класах потребує мобілізації всіх кадрових, організаційних і матеріально-технічних ресурсів загальноосвітнього навчального закладу. Потрібні вчителі, що здатні викладати навчальні предмети не тільки на базовому, але й на профільному рівні, що володіють методами проектування індивідуальних освітніх траєкторій, проектно-дослідницькими й комунікативними методами, що забезпечують практичну орієнтацію навчально-виховного процесу,



спрямованого на завершення професійного самовизначення й формування у школярів компетентностей, які необхідні для продовження навчання у обраному напрямі. Провідною ідеєю, яка створює передумови для орієнтації на індивідуальні потреби школярів стала диференціація змісту навчання, зокрема, введення курсів за вибором. Тому наразі необхідно забезпечити розробку та впровадження у практику загальноосвітніх навчальних закладів таких курсів, які б задовольняли освітні потреби та інтереси старших учнів та сприяли їх подальшому творчому зростанню.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій** показав, що важливим кроком у розв'язанні проблеми впровадження профільного навчання стали роботи Н.М. Бібік, М.І. Бурди, Н.М. Буринської, Л.П. Величко, В.В. Гузеєва, С.Н. Рягіна, А.А. Пінського О.Я. Савченко, А.В. Хуторського, де розкриваються особливості проектування змісту профільного навчання в старшій школі на основі введення Державного стандарту, висвітлюються теоретико-методичні питання профільного навчання, розкриваються співвідношення базової і профільної підготовки. Психологічним передумовам профільного навчання та особливостям індивідуального розвитку школярів присвячені праці Л.І. Божович, В.В. Давидова, Л.В. Занкова, С.Д. Максименка, В.О. Моляка, С.Л. Рубінштейна. У дослідженнях О.О. Кузнєцова та А.Г. Каспаржак визначена типологія курсів за вибором.

**Метою статті** є обґрунтування методичних підходів до створення й реалізації у навчально-виховному процесі загальноосвітнього навчального закладі курсів за вибором.

**Виклад основного матеріалу.** У сучасній педагогічній системі профільної освіти пропедевтичний етап профільної орієнтації здійснюється на етапі початкового навчання, а якщо це можливо, то і в дошкільному періоді, де відбувається презентація можливостей школи й формуються здібності дитини до вибору спрямованості навчання.

Основний етап співпадає із середньою ланкою загальної освіти, де відбувається формування ціннісних установок до вибору майбутнього профілю навчання, знань, умінь та навичок для опанування навчальними предметами обраного профілю, здійснюється вибір індивідуальної освітньої траєкторії тощо.

Завершальний етап профільної орієнтації здійснюється на старшому етапі загальної освіти, за допомогою занурення у профіль, де формуються компетентності для продовження навчання або діяльності у обраному профілі. Систему профільної орієнтації складають варіативне освітнє середовище, профільний зміст, навчально-виховний процес, профорієнтація, психолого-педагогічний супровід тощо. Варіативне освітнє середовище передбачає проектування різних курсів за вибором, які сприяють оптимізації вибору профілю навчання й подальшої діяльності; інтеграцію базової та

додаткової освіти, як єдиного освітнього поля, що дозволяє через синхронізацію програм розширювати й поглиблювати знання школярів у вибраному профілі навчання; мотивацію до пізнавальної діяльності, що здійснюється доступними відповідно віку засобами.

Профільне навчання у 10-12 класах здійснюється за такими основними напрямками: суспільно-гуманітарний, філологічний, художньо-естетичний, природничо-математичний, технологічний та спортивний.

Профіль навчання - це спосіб організації диференційованого навчання, який передбачає поглиблене і професійно зорієнтоване вивчення циклу споріднених предметів. У Концепції профільного навчання зміст навчальної галузі «Природознавство» у старшій школі формується на засадах профільного навчання і залежить від обраного учнем рівня опанування змістом предмета, серед яких такі: програма загальнокультурної підготовки, що містить мінімум і викладається на гуманітарних профілях (наприклад, хімія у філологічному профілі); програма загальноосвітньої підготовки, що застосовується в природознавчих профілях, де цей предмет не викладається як навчальний курс, обсяг змісту предмета достатній для вивчення його у ВНЗ застосовується тоді, коли навчальний предмет – непрофільний, але базовий або близький до профільного (наприклад, загальноосвітній курс хімії у фізико-технічному профілі); програма профільної підготовки, яка використовується в профілях навчання, де цей предмет є базовим, профільним зміст навчального предмета поглиблений, передбачає орієнтацію на майбутню професію (наприклад, курс хімії у хіміко-біологічному профілі). Окрім того, в старшій школі може бути також загальноосвітній профіль як самостійний. Профіль навчання визначається з урахуванням інтересів школярів та їх батьків, перспектив здобуття подальшої освіти і життєвих планів учнівської молоді; кадрових, матеріально-технічних, інформаційних ресурсів школи; соціокультурної і виробничої інфраструктури району, регіону [4; 6].

Навчальний профіль визначається добором предметів та їх змістом. Засвоєння навчальних курсів повинно забезпечувати загальноосвітню підготовку школярів та підготовку їх до майбутньої професійної діяльності, згідно обраного профілю навчання.

Навчальні курси поділяють на такі типи: базові, профільні, курси за вибором, факультативні. Базові навчальні курси обов'язкові для всіх школярів. Вони складають інваріантну частину базового навчального плану. Ці предмети реалізують цілі й завдання загальної середньої освіти.

Профільні навчальні курси забезпечують поглиблене навчання за базовими курсами, вони реалізують цілі, завдання і зміст окремого профілю. У профільних загальноосвітніх навчальних закладах

передбачається опанування змісту предметів на різних рівнях (стандарту, академічний, профільної підготовки).

Концепцією профільного навчання в старшій школі курси за вибором визначені як навчальні курси, які доповнюють навчальні предмети і входять до складу допрофільної підготовки та профільного навчання. Курси за вибором створюються за рахунок варіативного компонента змісту освіти [4].

Курси за вибором реалізують індивідуальну освітню траєкторію школярів, створюють умови для самовизначення у виборі профілюючого напрямку майбутньої професійної діяльності, допомагають старшокласнику, що вже зробив вибір побачити різноманітність видів діяльності обраної освітньої галузі. Вибір курсів за вибором здійснюється учнями добровільно. Вони можуть обиратись школярами не тільки згідно з обраним профілем, а й за власним бажанням, з метою поглиблення знань з певної дисципліни. У старшій профільній школі курси за вибором сприяють формуванню індивідуальної освітньої траєкторії школярів та професійному самовизначенню молодого покоління. Курсами за вибором повинні бути охоплені всі школярі 8-9 класів. Допрофільні курси за вибором є короткочасними (9-17 годин). Протягом 2-х років учні вивчають не менше двох – трьох курсів.

У результаті опанування курсів за вибором учень 9 класу повинен визначитися чого бажає досягнути у найближчій освітній перспективі, чи здатний і готовий продовжити навчання у обраному профілі.

У процесі вивчення даних курсів учні мають можливість набути знань, умінь та навичок, що стануть у нагоді при подальшому навчанні у обраному профілі; одержати інформацію про значимість профільного навчання для подальшого життєвого, соціального й професійного самовизначення; ознайомитися зі світом сучасних професій; сформувати ціннісні орієнтації, пов'язані із майбутнім професійним шляхом.

У педагогічній теорії та практиці існує кілька підходів до створення курсів на вибір.

Фундаментальний підхід спрямований на розробку змісту курсу за логікою переходу від фундаментальних законів і теорій до часткових закономірностей, на поглиблене вивчення предмета, орієнтований, у першу чергу, на обдарованих дітей у окремій освітній галузі, і безпосередньо пов'язаний із профільними навчальними предметами старшої школи.

Методологічний підхід заснований на науковому методі пізнання, особливості якого демонструються на історико-науковому матеріалі. Звідси головна мета вивчення курсу за вибором - знайомство з методом наукового пізнання, оволодіння дослідницькими вміннями. Цей підхід

ефективний з використанням проектної технології навчання, організацією лабораторно-практичних занять, занять практикумів, екскурсій тощо.

Універсальний підхід характеризується орієнтацією змісту на найважливіші поняття, що мають універсальне значення для науки. Даний підхід є найефективнішим для міжпредметних курсів, які розглядають одну проблему, явище, поняття з різних точок зору. Тут оптимальним стане використання технологій рефлексивного навчання, критичного мислення, кейс-методу.

Прагматичний підхід обумовлює надбання певних знань, умінь та навичок, що забезпечують базовий культурний рівень та будуть використані у подальшому житті. Для нього кращими є практичні заняття, практикуми у конкретній професійній галузі.

Діяльнісно-ціннісний підхід допомагає школярам ознайомитися зі способами діяльності, які необхідні для успішного освоєння предметів того або іншого профілю навчання. Побудова курсу за вибором, заснованого на такому підході припускає врахування схильностей учнів до відповідних способів діяльності.

Компетентнісний підхід враховує значимі для учнів даного віку проблеми, визначає компетентності, що необхідні для вирішення даного типу завдань, здійснює відбір необхідного змісту, форм, методів та засобів навчання, розробку системи оцінювання. Як орієнтири для визначення мети курсів за вибором можуть бути соціальна, комунікативна або предметна компетентність [1; 2; 5; 6].

Курси за вибором у допрофільній підготовці поділяються на предметно-орієнтовані (пробні) та міжпредметні (орієнтаційні). Предметно-орієнтовані курси вирішують такі завдання: реалізація учнем зацікавленості до навчального предмета; уточнення готовності й здібності освоювати предмет на ускладненому рівні; створення умов до складання іспитів та зовнішнього незалежного тестування на вибір відповідно до обраного профілю.

У якості навчально-методичного забезпечення для предметно орієнтованих курсів можуть використовуватися навчальні посібники програми факультативів, спеціальних курсів, фрагменти навчальних посібників для підготовки у ВНЗ й класів з поглибленим вивченням навчальних предметів.

Міжпредметні (орієнтаційні) курси виходять за рамки традиційних навчальних предметів. Вони знайомлять учнів із комплексними проблемами, що вимагають узагальнення знань з декількох навчальних предметів і способами їх розробки в різних професійних сферах. Завдання міжпредметних курсів за вибором такі: створення бази для орієнтації учнів у різноманітності сучасних професій; ознайомлення на практиці зі специфікою типових видів діяльності, що відповідають найпоширенішим

професіям; підтримка мотивації до того або іншого профілю. У якості навчальних матеріалів для таких курсів допрофільної підготовки можна використовувати науково-популярну літературу, повідомлення засобів масової інформації, Інтернет тощо [1; 2; 5; 6].

Курси за вибором допрофільної підготовки не повинні дублювати базовий курс. Вони мають підготувати учня не до складання іспитів, а до успішного навчання в старшій школі.

У старшій профільній школі курси за вибором сприяють формуванню індивідуальної освітньої траєкторії школярів, орієнтують на усвідомлений та відповідальний вибір майбутньої професії. Кожен учень протягом навчання у старшій школі повинен опанувати не менше чотирьох курсів за вибором. Курси за вибором значно розширюють вивчення профільних предметів, водночас вони можуть сприяти поглибленому вивченню непрофільних предметів.

Даний підхід, орієнтований на особистість кожного учня, враховує їх інтереси й здібності, що часто виходять за межі спеціалізації в окремих профілях. Існує два рівні реалізації пізнавальних потреб. Перший рівень пов'язаний із задоволенням пізнавальних потреб учнів, що вибрали певний напрям спеціалізації у старшій школі. Наприклад, якщо учень цікавиться хімією та біологією, то він обирає хіміко-біологічний профіль. Другий рівень пізнавальних потреб орієнтований на запити конкретного учня. Так, частина учнів, що вибрали хіміко-біологічний профіль, може бути орієнтована на вступ до фармацевтичного ВНЗ, вступні іспити до якого мають свою специфіку.

У психолого-педагогічній, дидактичній і методичній літературі розрізняють два основних типи диференціації змісту навчання: рівневу й профільну.

Рівневу диференціацію визначають як організацію навчання, за умов якої школярі, навчаючись за однією програмою, мають право й можливість засвоювати її на різних рівнях. Наприклад, поглиблене вивчення окремих предметів.

Профільна диференціація змісту освіти полягає в спеціалізації з урахуванням інтересів, нахилів та здібностей професійної орієнтації учнів для максимального їх розвитку у обраному напрямку [3; 6].

Таким чином, проблеми, пов'язані з реалізацією індивідуальних освітніх потреб учнів, необхідністю профільної диференціації змісту навчання у старшій профільній школі саме і визначають ті завдання, на які спрямована розробка курсів за вибором. Виділяємо такі функції курсів за вибором: задоволення потреб учнів у поглибленому вивченні питань, проблем, законів, закономірностей; реалізація потреб окремих учнів у більш глибокому освоєнні змісту якого-небудь курсу, що вивчається в даному профілі на базовому рівні або не вивчається взагалі; задоволення

потреб у вивченні понять і видів діяльності, пріоритетних для конкретного профілю й пов'язаних із реалізацією міжпредметних зв'язків; розвиток навичок метапредметної діяльності, що спрямована на задоволення пізнавальних інтересів у різних галузях людської діяльності.

Учені виділяють два типи курсів за вибором: фундаментальні й прикладні (Т.Б. Захарова, А.Г. Каспаржак, А.А. Кузнєцов) [1; 2; 5]. Для фундаментальних курсів провідною функцією є формування та розвиток наукового світогляду. Для прикладних курсів провідною функцією є підготовка учнів до практичної діяльності. Виділяють такі методичні функції курсів за вибором старшої школи:

Профільний є надбудовою профільного навчального предмета, що повною мірою перетворює його в поглиблений курс, який забезпечує для обдарованих школярів ускладнений рівень вивчення навчального предмета.

Компенсаційний допомагає учню, що навчається в профільному класі, де один з навчальних предметів вивчається на базовому рівні або не вивчається взагалі, опанувати суміжні предмети на профільному рівні, готуватися до олімпіад, захисту наукових робіт МАН, складання зовнішнього незалежного тестування з даного предмету на ускладненому рівні.

Допрофесійний поглиблює та вдосконалює знання, уміння та навички професійної діяльності в галузях, що мають найбільший попит на сучасному ринку праці.

Метапредметний охоплює галузі людської діяльності, що залишилися поза увагою обраного учнем профілю навчання та спрямовує школярів на задоволення пізнавальних інтересів у різноманітних сферах діяльності.

Розробка курсу за вибором для старшої профільної школи передбачає ряд вимог, а саме: аналіз змісту навчального предмета в рамках обраного профілю; визначення принципів відмінностей змісту курсу від базового або профільного курсу; визначення теми, змісту, основних завдань курсу, його функцію в рамках даного профілю; розподіл змісту програми курсу на модулі, розділи, теми, відведення необхідної кількості годин на кожний з них; передбачення результатів діяльності; з'ясування можливостей забезпечення даного курсу навчально-методичним супроводом та матеріально-технічною базою; виділення основних видів діяльності учнів, визначення частки самостійної, творчої діяльності учня при вивченні курсу; опис виконання практичних та лабораторних робіт, дослідів, проведення екскурсій, виконання проєктів, науково-дослідницьких робіт; визначення критеріїв, що дозволять оцінити успішність освоєння курсу та форми звітності учнів за підсумками освоєння програми (проєкт, реферат, виступ, портфоліо тощо).

Особливої уваги заслуговує впровадження курсів за вибором у навчально-виховний процес загальноосвітнього навчального закладу, підбір

організаційних форм, методів і засобів їх ефективної реалізації, що обумовлені змістом, метою та завданнями кожного курсу. Основними формами подачі навчального матеріалу для викладання фундаментальних курсів за вибором старшої школи, на нашу думку, є проблемна лекція, семінар-диспут; дослідницький проект тощо. Основною формою реалізації змісту прикладного курсу є проектна, науково-дослідницька діяльність тощо.

Дані форми організації не єдині. У кожному конкретному випадку необхідно виходити з типу, мети та змісту курсу за вибором, що впроваджується. Взагалі, методи й форми навчання визначаються вимогами профілізації навчання, врахуванням індивідуальних здібностей, розвитком і саморозвитком особистості. Виділяють основні пріоритети методики викладання курсів за вибором: міждисциплінарна інтеграція, що сприяє становленню цілісного світогляду; навчання через досвід і співробітництво; інтерактивність (робота в малих групах, імітаційне моделювання, метод проектів); особистісно-діяльнісний підхід у навчанні; лідерство, засноване на спільній діяльності, спрямоване на досягнення загальної освітньої мети.

**Висновки.** Курси за вибором старшої профільної школи є шляхом для розвитку інтересів і здібностей школярів, сприяння розкриттю індивідуальних можливостей кожної дитини, розвитку її природних задатків і нахилів. Вони забезпечують формування інтелектуальної особистості, розвиненої, культурної, самодостатньої, спроможної до генерування власних ідей, прийняття власних рішень; професійного самовизначення і самозростання, створюють умови для розширення можливостей реалізації учнями індивідуальних освітніх траєкторій з урахуванням їх здібностей, для навчання старшокласників відповідно до їх інтересів та обраної майбутньої професії.

### *Література*

1. Захарова Т.Б. Профильная дифференциация обучения информатике на старшей ступени школы: Автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.02. – М., 1997. – 42 с.
2. Каспаржак А.Г. Элективные курсы: типология и задачи // Директор школы. – 2006. - №3. – С. 53-54.
3. Кизенко В.І., Мальований Ю.І., Соф'янц Е. М. Шкільний освітній компонент: сутність, функції, реалізація / АПН України, Ін-т педагогіки, Донец. обл. ін-т післядиплом. освіти. – Донецьк : ТОВ „КІТІС”, 1999. – 71 с.
4. Концепція профільного навчання в старшій школі // Інформ. зб. М-ва освіти і науки України. – 2003. – №24. – С.3-15.
5. Кузнецов А.А. Элективные курсы по информатике // Профильная школа. – 2004. - №1. – С. 24-30.
6. Профільне навчання: теорія і практика / За ред. Липової Л.А. – К. : ВВП «Компас». – 2007. – 192с.

*М. Комогорова*

*- аспірант Харківського національного педагогічного університету імені Г.С.Сковороди кафедри загальної педагогіки та педагогіки вищої школи*

УДК 371.212.7

### **СИСТЕМА ЯК ЗАСІБ ПЕДАГОГІЧНОГО ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ МІЦНОСТІ ЗНАНЬ УЧНІВ З ПРЕДМЕТІВ ГУМАНІТАРНОГО ЦИКЛУ**

*У статті розкрито системний підхід щодо забезпечення міцності знань учнів та розглядається система тренувальних завдань та вправ, послідовне виконання яких сприяє ефективному засвоєнню знань з предметів гуманітарного циклу учнів основної школи.*

**Ключові слова:** *система, завдання, вправа, міцність знань, учні, педагогічне забезпечення.*

*М. Комогорова*

*- аспірант Харківського національного педагогічного університету імені Г.С.Сковороди кафедри загальної педагогіки та педагогіки вищої школи*

### **СИСТЕМА КАК СПОСОБ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБЕСПЕЧЕНИЯ ПРОЧНОСТИ ЗНАНИЙ УЧЕНИКОВ С ПРЕДМЕТОВ ГУМАНИТАРНОГО ЦИКЛА**

*В статье раскрывается системный подход к обеспечению прочности знаний учеников и рассматривается система тренировочных заданий и упражнений, последовательное исполнение которых способствует эффективному усвоению знаний с предметов гуманитарного цикла учеников основной школы.*

**Ключевые слова:** *система, задание, упражнение, прочность знаний, ученики, педагогическое обеспечение.*

*М. Komogorova*

*- a postgraduate of Kharkiv National Pedagogical University after G.Skovoroda department of general pedagogy and pedagogy of high school*

### **THE SYSTEM AS MEANS OF PEDAGOGIC SUPPORT OF PUPILS' DURABILITY OF KNOWLEDGE OF HUMANITARIAN SUBJECTS**

*In the article the system approach in relation to providing of durability of knowledge of students is exposed and the system of training tasks and exercises successive implementation of which assists the effective mastering of knowledge from the articles of humanitarian cycle of students of basic school is examined.*

**Keywords:** *system task, exercise, durability of knowledge, students, pedagogical providing.*

**Постановка проблеми.** Тенденція сучасного розвитку суспільства вимагає від сучасної людини вміння швидко зорієнтуватися в тих чи інших



обставинах, бути спроможною вирішувати складні життєві проблеми особистого, професійного та суспільно характеру, для цього вони повинні мати міцні внутрішні ресурси, тобто мати міцні знання, вміння та навички у виконанні всіх дій та операцій. У такому контексті, не тільки з огляду на інтереси окремої людини, а й суспільства загалом, актуалізується необхідність озброєння школярів не просто багажем навчальної інформації, а якісними, міцними знаннями. Відповідно забезпечення міцності знань – одна із важливих та актуальних задач удосконалення організації процесу навчання.

**Аналіз останніх досліджень.** Проблема педагогічного забезпечення не нова і на сьогодні є досить актуальною. Вчені досить глибоко вивчають цю проблему, але педагогічне забезпечення міцності знань з позиції системного підходу розглянуті ще не було.

**Мета статті** полягає у розкритті системного підходу щодо забезпечення міцності знань учнів та розгляду системи тренувальних завдань та вправ, послідовне виконання яких сприяє ефективному засвоєнню знань з предметів гуманітарного циклу учнів основної школи.

**Виклад основного матеріалу.** Під педагогічним забезпеченням слід розуміти надання достатніх педагогічних засобів для ефективної навчальної діяльності учнів та міцного засвоєння знань. Так, Г. Блеч вважає, що забезпечення ефективного засвоєння школярами програмового матеріалу передбачає врахування загальнодидактичних принципів; принципів навчання учбового предмету; дотримання дидактичних умов формування відповідних предметних знань (уявлень та понять), а саме: поетапність формування знань, системно-структурний аналіз змісту навчального матеріалу; конструювання системи пізнавальних завдань, використання міжпредметних зв'язків тощо [2].

Н. Тализіна зазначає, що закономірність процесу засвоєння знань полягає в тому, що пізнавальна діяльність та знання, що до неї введені, набувають розумової форми і стають узагальненими не відразу, а проходять ряд етапів, що мають бути організовані як *система* дій, пов'язаних з постановкою та самостійним вирішенням учнями нових пізнавальних задач, що підкорені загальній основній меті [5]. Аналогічних поглядів додержується й В. Паламарчук, О. Тягла, Т. Хачумян, які також відзначають поетапний характер формування розумових умінь особистості у процесі навчання. Ряд досліджень, проведених вченими С. Бочаровою, П. Зінченком, О. Леонтьєвим, Г. Середою свідчать, що одиницею діяльності, яка обумовлює акт запам'ятовування, є не окрема дія, а певний функціональний блок дій чи операцій, що являє собою ієрархічно організовану *систему*. У контексті нашого дослідження цінними є результати досліджень О. Смирнова, який вказував на те, що для раціонального використання запам'ятовування в навчанні, навчальна

діяльність повинна бути організована як *система дій*, пов'язана з постановкою та самостійним вирішенням школярами нових завдань, які підпорядковані одній загальній меті. На основі аналізу наукової літератури можемо говорити про системний характер забезпечення міцності знань.

Під *системою* будемо розуміти сукупність взаємопов'язаних елементів, що взаємодіють між собою, завдяки чому утворюють певну цілісність явищ та процесі у природі та суспільстві. На системному характері педагогічного забезпечення якості знань учнів акцентують увагу у своїх дослідженнях науковці Г. Блеч, О. Вовк, Г. Лещенко, І. Копилова, Г. Косинка, Т. Мельник, О. Полєвікова та інші. Так, у цьому зв'язку Г. Блеч зазначає, що системно-структурний аналіз змісту навчального матеріалу передбачає з'ясування основних елементів об'єкту та встановлення зв'язків між ними. З цією метою під час вивчення навчального матеріалу розгляд поняття (явища) розпочинається в загальному вигляді, надалі з'ясовуються його структурні елементи (найважливіші характеристики тощо) та поступово визначається характер зв'язку між ними [2].

Система тренувальних завдань і вправ, що забезпечує міцність знань з предметів гуманітарного циклу учнів основної школи має відповідати загальним дидактичним вимогам щодо змісту, структури та її використання у навчальному процесі. Так, у першу чергу зазначена система має відповідати *принципу міцності засвоєння знань*. Як зазначає М. Фіцула, реалізація цього принципу передбачає: повторення навчального матеріалу за розділами і структурними смисловими частинами; запам'ятовування нового навчального матеріалу, спираючись на пройдений; активізацію учнів під час повторення; нове групування матеріалу з метою його систематизації; виділення при повторенні головних ідей; використання в процесі повторення різноманітних методик, форм і підходів, вправ; самостійну роботу щодо творчого застосування знань, постійне звернення до раніше засвоєних знань [6].

Не менш важливим у проектуванні досліджуваної системи є дотримання принципу систематичності й послідовності навчання, який передбачає системність у роботі вчителя (опору на пройдене при вивченні нового матеріалу, розгляд нового матеріалу за смисловими частинами, фіксування уваги на вузлових питаннях, продумування системи уроків, здійснення внутріпредметних і міжпредметних зв'язків), так і роботі учнів (систематичне виконання домашніх завдань, уважність на уроках, систематичне повторення навчального матеріалу)

Система тренувальних завдань і вправ має відповідати також принципу свідомості й активності учнів, які передбачають осмисленість і творче опанування знань. Свідомому засвоєнню міцних знань сприяють: роз'яснення мети і завдань навчального предмета; вмотивованість

навчання; його спирається на активізацію розумової діяльності, позитивні емоції; раціональні прийоми роботи на уроці. Крім зазначених дидактичних принципів ми враховували також принципи наочності в навчанні; зв'язку навчання з життям, зростаючої складності, доступності.

Думки науковців підтверджують, що наочність робить доступним для учнів навчальний матеріал, який за інших умов залишився б невідомим. Так, С. Збандуто відзначає, що «використання наочності передбачає живе сприймання учнями конкретних предметів і явищ об'єктивної дійсності, їх зображень. Чуттєве сприймання навчального матеріалу, що становить основу наочності сприяє формуванню в учнів ясних, точних уявлень [3, с. 198].

Конструювання системи пізнавальних завдань полягає у використанні для свого розв'язання різних методів пошукової діяльності, завдяки яким забезпечується оптимальне просування у засвоєнні змісту навчання. В основу конструювання системи таких завдань покладаються прийоми розумової діяльності (мисленнєві операції).

З урахуванням вищезазначеного нами розроблялася система тренувальних завдань та вправ, яка забезпечує міцність знань з предметів гуманітарного циклу учнів основної школи. В системі ми виокремили наступні блоки: мотиваційно-цільовий, конструктивно-формувальний, контроль-корекційний.

Так, *перший блок* системи тренувальних завдань та вправ передбачає підбір таких завдань і вправ, які б сприяли формуванню стимулу та позитивного ставлення школярів до навчання, збудженню пізнавального інтересу учнів, їхньої допитливості, результативності їхньої діяльності. Основною метою реалізації першого етапу розробленої системи – мотиваційно-цільового – була організація підготовчої роботи з учнями, яка насамперед була спрямована на формування у них позитивного ставлення до своєї навчально-пізнавальної діяльності та позитивної мотивації щодо постійного підвищення рівня засвоєння ними знань, яка забезпечує визначення поведінки учнів і їх ставлення до вивчення того чи іншого навчального предмета, розвитку пізнавальних потреб та відповідної активності чи то пізнавальної, чи то практичної, виявлення самими учнями бажання пізнавати щось нове, розуміння перспектив подальшого життя, тобто показати ціннісну значущість навчального матеріалу та можливості його використання у повсякденному, практичному житті, заохочувати самостійність учнів.

Конструктивно-формувальний *блок* системи тренувальних завдань та вправ знайшов реалізацію у відповідності змісту завдань програмним вимогам з гуманітарних предметів, що вивчаються учнями основної школи (етики, історії, правознавства, рідної мови та літератури, іноземної мови та мови нацменшин).

Завдання операційно-пізнавального блоку спрямовані на активну взаємодію учня як суб'єкта навчальної діяльності з об'єктом вивчення – навчальним матеріалом. Реалізуються ці завдання через виконання учнями вправ на розуміння змісту навчального матеріалу, закріплення та застосування знань у практичних ситуаціях. Так, виконання вправ на розуміння змісту навчального матеріалу передбачає дії в матеріалізованій формі (письмові вправи, робота з макетами та контурними картами), зовнішньомовні дії (вправи на підкреслення, виділення, з'єднання, з пропусками, на доповнення, встановлення відповідності). Вправи на закріплення передбачають виконання певних операцій у внутрішньомовному плані (повторення про себе, міркування, розсуди, завдання на імітацію зразка, трансформацію, підстановку). Застосування знань на практиці забезпечується завдяки виконанню тренувальних вправ на виконання розумових дій (аналіз подій, явищ, встановлення зв'язків між ними, класифікація, систематизація, встановлення правильної логічної, хронологічної послідовності, проблемно-пошукові завдання, відповіді на запитання, завдання з розгорнутою та короткою відповіддю, вправи на порівняння, узагальнення, конкретизацію, визначення причинно-наслідкових зв'язків, завдання на доказ, на пошук помилок). Виконання зазначених завдань та вправ сприяє засвоєнню певного об'єму теоретичних відомостей та формуванню початкових знань, навичок та вмінь школярів щодо первинного використання отриманих знань у практичній діяльності. Оволодіння навичками у стандартних ситуаціях та творче перенесення знань і навичок у нестандартні умови стимулюють репродуктивно-креативну діяльність учнів.

Завдання контрольно-оцінювального блоку спрямовують учнів на самостійну, пізнавально-навчальну, творчу, пошукову та проектувальну діяльність. Це, насамперед, контрольно-тренувальні та творчі завдання та вправи, що актуалізують набуті знання та активізують внутрішні ресурси учнів щодо самостійного вирішення порушеної навчальної проблеми. Виконання завдань та вправ цього блоку передбачає продуктивно-креативну діяльність учнів.

**Висновок.** Аналіз наукових праць та педагогічної літератури з досліджуваної теми дає нам можливість говорити про системний підхід щодо забезпечення міцності знань учнів з предметів гуманітарного циклу. Розроблена нами системи завдань, ґрунтується на принципах навчання, що в свою чергу стимулюють методи й прийоми. У результаті застосування системи тренувальних завдань та вправ, спрямованої на забезпечення міцності знань з предметів гуманітарного циклу учнів основної школи, відбувається засвоєння учнями міцних, усвідомлених, дієвих знань на основі позитивної мотивації учнів щодо осмисленого сприймання знань, виконання відповідних завдань та вправ, що забезпечують закріплення

знань через їх використання на практиці, зокрема й в нестандартних ситуаціях, а також контроль і самоконтроль рівня засвоєння знань.

Перспективним напрямом подальшого дослідження є добір завдань та вправ відповідно до кожного блоку системи.

### *Література*

1. Андрущак В. М. Шляхи підвищення якості знань учнів / В. М. Андрущак. – К. : Радянська школа, 1973. – 95 с.
2. Блеч Г. О. Дидактичні умови забезпечення якості знань з природознавства у розумово відсталих учнів : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.03 «Корекційна педагогіка» / Г. О. Блеч. – К., 2007. – 19 с.
3. Збандуто С. Ф. Педагогіка / С. Ф. Збандуто. – К.: Рад. шк., 1965. – 504 с.
4. Лернер И.Я. Проблема познавательных задач в обучении основам гуманитарных наук и пути ее исследования (постановка проблемы) Познавательные задачи в обучении гуманитарным наукам / Под ред. И.Я. Лернера. – М.: Педагогика, 1972. – С. 5–37.
5. Талызина Н. Ф. Как управлять усвоением знаний? / Н. Ф. Талызина // Советская педагогика. – 1983. - № 3. – С. 94-98.
6. Фіцула М. М. Педагогіка : навч. посіб. / М. М. Фіцула. – 2-е вид., перероблене та доповнене. – К. : Академвидав, 2007. – С.127-129.

### *В. Кожевников*

*- кандидат педагогічних наук, доцент, завідувачий кафедри загальної психології і педагогіки Макіївського економіко-гуманітарного інституту*

**УДК 373.54-057.87**

## **КОМПОНЕНТИ І МЕХАНІЗМИ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ НАСТУПНОСТІ ПРОФІЛЬНОЇ ШКОЛИ І ВИЩОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ В НАВЧАЛЬНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ СТАРШОКЛАСНИКІВ, ЩО СТАЮТЬ СТУДЕНТАМИ**

*У статті розкривається змістовна сутність забезпечення наступності профільної школи і вищого навчального закладу в навчальній діяльності старшокласників, які налаштовані стати студентами. На думку автора, в організації навчальної діяльності (вчителями, викладачами і самими старшокласниками) слід спиратися на відповідні принципи, компоненти і механізми забезпечення наступності.*

**Ключові слова:** *забезпечення наступності в навчальній діяльності, принципи, компоненти і механізми забезпечення наступності.*

**В. Кожевников**

*- кандидат педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой общей психологии и педагогики Макеевского экономико-гуманитарного института*

**КОМПОНЕНТЫ И МЕХАНИЗМЫ ОБЕСПЕЧЕНИЯ  
ПРЕЕМСТВЕННОСТИ ПРОФИЛЬНОЙ ШКОЛЫ И ВЫСШЕГО  
УЧЕБНОГО ЗАВЕДЕНИЯ В УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ  
СТАРШЕКЛАССНИКОВ, КОТОРЫЕ СТАНОВЯТСЯ  
СТУДЕНТАМИ**

*В статье раскрывается содержательная сущность обеспечения преемственности профильной школы и высшего учебного заведения в учебной деятельности старшеклассников, которые становятся студентами вуза. Раскрыты принципы, компоненты и механизмы обеспечения преемственности.*

**Ключевые слова:** *обеспечение преемственности в учебной деятельности, принципы, компоненты и механизмы обеспечения преемственности.*

**V. Kozhevnikov**

*- Cand. of Sc., Associate Professor, Head of Chair of General Psychology and Pedagogics of Makiyivka Institute of Economics and Humanities*

**COMPONENTS AND MECHANISMS OF PROVIDING CONTINUITY  
OF SPECIAL SCHOOL AND HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS  
IN TRAINING ACTIVITY OF SENIOR PUPILS WHO BECOME  
STUDENTS**

*The article reveals the essence of meaningful organizational and didactic providing of continuity of special schools and higher education institution in the training activity of senior pupils who become students of higher education institution. Principles of the components and mechanisms of providing continuity are shown.*

**Key words:** *providing of continuity in the training activity, principle, components and mechanisms of providing continuity.*

**Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок з важливими науковими чи практичними завданнями.** У дослідженні встановлено, що в провідних документах модернізації національної освіти України підкреслена актуальність удосконалення навчальної діяльності старшокласників профільної школи і студентів вищих навчальних закладів, підвищення ролі у її складі загальноосвітньої профільної та допрофесійної і професійної підготовки, що вказує на значущість та вагомість самоорганізації забезпечення наступності профільної школи і вищого навчального закладу в навчальній діяльності старшокласниками, які згодом стають студентами.

Виявлені у дослідженні сучасні теоретичні положення, нові умови і чинники формування особистості стають підґрунтям для обговорення методології, науково-теоретичних та технологічних основ забезпечення наступності профільної школи і вищого навчального закладу в навчальній діяльності старшокласниками як майбутніми студентами.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми і на які спирається автор, виділення невирішених раніше частин загальної проблеми, котрій присвячується означена стаття.** Теоретичний аналіз наукової літератури, аналіз практики профільних і вищих навчальних закладів, ретроспективний досвід роботи автора дозволяють вважати актуальним питання про доцільність визначення принципів, виявлення сукупності компонентів і механізмів забезпечення наступності профільної школи і вищого навчального закладу в навчальній діяльності старшокласників – майбутніх студентів.

**Формування цілей статті (постановка завдання).** Аналіз наукової літератури показує, що сьогодні особлива увага приділяється оновленню навчальної діяльності старшокласників, студентів, переосмисленню її нової ролі, цілей і завдань, змісту, методів і форм організації учителями, викладачами, самоорганізації самими старшокласниками, студентами. Потребують уваги сучасні функції навчальної діяльності у забезпеченні самостійності учнівської молоді в навчанні та у розвитку власної особистості. Самостійна робота стає специфічним педагогічним засобом організації та управління самостійною діяльністю учня (студента), формою прояву певного способу діяльності у виконанні завдань, тому розвиток самостійності має стати метою як учителів та викладачів, так і самої учнівської молоді. Найбільшої актуальності сьогодні набуває така організація самостійної роботи, за якої старшокласник (студент) працювали б у повну силу своїх можливостей. Це підкреслює актуальність головної лінії забезпечення наступності профільної школи і вищого навчального закладу в навчальній діяльності учнівської молоді у вимогах Болонського процесу.

**Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів.** У нашому дослідженні забезпечення наступності профільної школи і вищого навчального закладу в навчальній діяльності старшокласників як майбутніх студентів розглядається у такій структурі: допрофесійна і початкова професійна підготовка; розвиток особистості і якостей особистості старшокласника, як майбутнього студента; науково-практична і науково-дослідницька робота; практична спрямованість особистості старшокласника, який налаштований стати студентом.

До принципів забезпечення наступності відповідно відносимо такі принципи: неперервності допрофесійної і початкової професійної підготовки в навчальній діяльності; неперервності розвитку особистості, її

спрямованості до професії в початковій діяльності; зв'язку науково-практичної і науково-дослідницької роботи в навчальній діяльності; практичної спрямованості особистості старшокласника в сучасних умовах у навчальній діяльності.

1. Перший принцип означає, що таку підготовку старшокласникам, а згодом студентам необхідно уміти самоорганізувати таким чином, щоб стати фахівцем вищої кваліфікації. Принцип впливає із необхідності глибокого розуміння змісту профілю як сукупності специфічних особливостей, що характеризують конкретну професію, спеціальність, а також навчальний заклад: профільна диференціація навчання здійснюється за рахунок поглибленого вивчення навчальних дисциплін певного профілю старшокласники повинні керуватися вимогами вищого навчального закладу, навчальний план яких складається з традиційних загальноосвітніх дисциплін, коли цей підхід не заперечує вибору і нових навчальних курсів [1]. Старшокласники повинні мати ясне уявлення про профіль, профільну диференціацію навчання та її реалізацію, про сутність і головні цілі допрофесійної та початкової професійної підготовки, її завдання та особливості, про сутність професійної підготовки як формування особистості кваліфікованого фахівця.

Допрофесійна підготовка старшокласників, як визначають різні дослідники, має бути в колі найважливіших завдань вищого навчального закладу. Вона не тільки сприяє свідомому вибору професії, формуванню стійких мотивів вибору подальшої професійної діяльності, формуванню й розвитку необхідних особистісних якостей, оволодінню початковими професійними знаннями, вміннями й навичками на основі фундаменту середньої освіти, а й оволодінню уміннями, які значно скорочують час адаптації у вищому навчальному закладу.

Даний принцип висуває такі основні вимоги до самоорганізації забезпечення наступності: надання кожному старшокласнику можливості обрати той напрямок підготовки, який найкраще відповідає його спрямованості й індивідуальним особливостям та дозволяє впевнитися у доцільності такого вибору або змінити його; допомога старшокласнику учителями і викладачами в самооволодінні тими знаннями, уміннями, які стануть базою професійного навчання в обраній сфері, стимулювання подальшого саморозвитку його якостей особистості вже студентом, що є важливим для фахівця цієї сфери.

2. Другий принцип означає, що розвиток особистості та якостей особистості є становленням громадянина, що особистісна орієнтація виявляється в ході особистісного, допрофесійного, початкового професійного розвитку старшокласника і подальшого професійного розвитку його, як студента. Вона є умовою і метою гуманізації освіти.



Цей принцип впливає з індивідуалізації навчання, яке розглядається як здійснення індивідуального підходу і як освітня технологія, що ґрунтується на принципі індивідуалізації. Ідея індивідуалізації навчання, виховання і розвитку особистості має багату передісторію і своїм корінням сягає у середньовіччя. В.Сухомлинський наполягав на тому, що у початковому процесі у кожної дитини необхідно сформувати (у нашій редакції створити) унікальну індивідуальність, гармонійно розвинуту особистість. У перспективі індивідуальне навчання зумовить необхідність ще більшої диференціації шкільної і вназівської структури з урахуванням потреб суспільства й особистості, що розвивається [2].

Психологічний аналіз категорій „учень“, „індивід“, „особливість“ та „індивідуальність“ наводять на думку, що головною метою навчально-пізнавального процесу має бути не учень, а його особистість. Це системна якість індивіда, яка трансформується в нову якість, тобто в особистість. Повна самоактуалізація і самореалізація особистості старшокласника, що згодом стає студентом, у навчальному процесі є надійною передумовою формування індивідуальності. Особистість взаємозалежна із здійснюваною діяльністю, в якій людина виявляє особистісні якості у самостійності, творчості, реалізації життєвих планів, професійному виборі, створює себе як особистість.

Принцип ставить такі основні вимоги до самоорганізації забезпечення наступності: врахування власних індивідуальних особливостей учнівською молоддю; розвиток індивіда згідно з його здібностями і в притаманному йому темпі; спрямованість на унікальну індивідуальність гармонійного розвитку власної особистості; вибір та гнучке використання різних видів інформації, форм і методів організації педагогічного впливу; взаємодія і співробітництво вчителя зі старшокласниками, викладача зі студентами з урахуванням їхньої індивідуальності; створення умов для задоволення потреб і інтересів учнівської молоді при орієнтації на максимальні можливості її розвитку; спрямованість на розвиток індивідуальності, на саморозвиток і самовираження старшокласника, а згодом студента; виявлення індивідуального, неповторного суб'єктивного досвіду (здібностей, інтересів, ціннісних орієнтацій, можливостей самостійно та творчо реалізувати себе в пізнанні в поведінці, у життєвих планах, у майбутній професії) старшокласниками як майбутніми студентами. Досліджували ці проблеми К.Абдульханова-Славська, О.Асмолов, Г.Балл, І.Бех, В.Давидов, О.Петровський, В.Рибалка, В.Столін, І.Якиманська. Філософсько-педагогічні аспекти особистісно орієнтованого навчання у вітчизняній педагогіці визначали С.Гончаренко, І.Зязюн, О.Киричук, О.Савченко та ін. Реалізація цього принципу потребує технологій особистісно орієнтованого навчання старшокласників, що стають студентами.

3. Третій принцип означає, що розвиток творчої навчальної діяльності старшокласника, який спрямований на подальше навчання у вищому навчальному закладу потребує виконання ним науково-практичної роботи під керівництвом вчителів і науково-дослідницької роботи під керівництвом викладачів професорсько-викладацького складу. Цей принцип впливає із індивідуалізації навчання, яка тут розглядається як запровадження диференціального і індивідуального підходу, і як технологія особистісно орієнтованого навчання.

Принцип ставить такі основні вимоги до самоорганізації забезпечення наступності: врахування власних творчих індивідуальних здібностей учнівською молоддю; розвиток індивіда згідно з його здібностями у науковій сфері; спрямованість на виявлення власної унікальної індивідуальності; взаємодія і співробітництво вчителя і викладача вищої школи зі старшокласниками у розвитку їхніх творчих інтересів; створення вимог і умов для задоволення наукових потреб і інтересів учнівської молоді при орієнтації на максимальні можливості такого розвитку, спрямованість на самовираження, на реалізацію себе в науковій сфері.

4. Четвертий принцип визначає нову особливість особистості старшокласника, яка є притаманною сучасним вимогам: швидко адаптуватися до мінливих умов; бути здатним до ризику та самостійного вибору сфери діяльності, до прийняття відповідних рішень і самореалізації випускниками профільної школи, а згодом вищого навчального закладу; потрібен інший набір особистісних якостей, який дає змогу успішно інтегруватися у складне соціальне середовище (здібність до швидкого освоєння нового, гнучкість, динаміка, мобільність, уміння діяти методом спроб та помилок).

Принцип впливає із прагнення до успіху, яке є універсальною властивістю людини, потребою, яка притаманна практично всім. Пріоритетну роль тут відіграє питання цільової настанови, яка повинна бути адекватною часу та відображати життєві плани особистості. Становлення старшокласника, а відтак студента, сьогодні відбувається в умовах, коли природний потяг до самоствердження, успіху стикається із зростаючою конкуренцією, високими вимогами до особистості на ринку праці.

Даний принцип ставить такі основні вимоги у забезпеченні наступності профільної школи і вищого навчального закладу в навчальній діяльності старшокласників, які стають студентами: здатність зробити свідомий вибір; готовність до життєвого і професійного самовизначення; реалізація себе як особистості, що активно перетворює суспільне життя; розвиток здібностей до самозмінювання, самореалізації, самопізнання; уміння працювати самостійно, виходити із ситуацій без стресів і депресій. Досліджували ці проблеми В.Андрєєв, Дж.Грейсон, В.Дубініна, Р.Кеттель, Л.Мітіна, В.Суворов та ін. (як поняття конкурентоспроможної особистості), а також

О.Мельник, Є.Павлютенков, Г.Селевко, П.Тігер, М.Тименко та ін. (як підготовку особистості нового типу в умовах ринку праці).

Наведені вище принципи забезпечення наступності у дослідженні вважаємо провідними, на їх впровадженні ґрунтуються компоненти і механізми забезпечення наступності профільної школи і вищого навчального закладу в процесі навчальної діяльності старшокласниками як майбутніми студентами.

Досліджуючи багатофункціональний характер учіння, І.Лінгарт визначив його аспекти зі слідуючих позицій:

- біології, як процес, в якому необхідно розглядати спадкоємність, середу, регуляцію;

- фізіології, як вироблення умовних рефлексів, аналітико-синтетичної діяльності мозку;

- психології, як активність суб'єктів, як діяльність, як фактор психічного розвитку, який приводить до зміни поведінки людини;

- соціології, як фактор соціалізації, як умова зв'язку індивідуальної та суспільної свідомості;

- аксіології етики, як процес ціннісного формування і самовизначення, засвоєння суспільних норм, правил, цінностей;

- кібернетичний, як інформаційний процес в навчаючій системі, яка характеризується управлінням, прямими та оберненими зв'язками, розробленням стратегій, програм та алгоритмів;

- філософії (в гносеологічному плані), як специфічна форма пізнання, рішення протиріч між об'єктивним і суб'єктивним, формою і змістом та ін.;

- логіки, як основи формування логічного мислення [3, с.67-68].

Дослідження показало необхідність врахування і цих основ навчальної діяльності, на які слід спиратися у забезпеченні наступності профільної школи і вищого навчального закладу старшокласниками. Здійснення навчальної діяльності є послідовним виконанням учнівською молоддю навчальних дій або операцій щодо навчального завдання, відповідно до пізнавального мотиву. Мета навчальної діяльності - засвоєння теоретичного знання. Специфіка навчального завдання у тому, щоб старшокласник, а відтак студент навчився загальному принципівому підходу до розв'язання завдань певного класу.

Навчальна діяльність має бути систематичним розв'язанням початкових завдань як активна діяльність самого старшокласника. Основні положення теорії навчальної діяльності розроблені вченими на базі теорії Л.Виготського, принципу єдності психіки і діяльності О.Леонтьєва, С.Рубінштейна, у контексті психологічної теорії діяльності О.Леонтьєва, у зв'язку з теорією поетапного формування розумових дій і типів учіння П.Гальперіна, Н.Талізінної. Зараз у педагогів та дидактів вищої школи

виникла впевненість у тому, що загальні положення теорії навчальної діяльності можуть бути засвоєними і в навчанні студентів [4, с.15].

В умовах нової освітньої парадигми психологія навчальної діяльності, як наукова теорія, вимагає від учителів організації навчання старшокласників, а від викладачів – студентів на основі їхньої спадкоємної пізнавальної діяльності.

Аналіз психолого-педагогічної літератури показує, що підвищення ефективності спадкоємної навчальної діяльності старшокласників і студентів може досягатися на основі: теорії розвивального навчання, що заснована на аналізі навчальної діяльності як особливої форми активності старшокласника, студента; теорії проблемного навчання, в якому розроблено конкретні шляхи і методи розвитку мислення старшокласника, студента через зміст проблемної ситуації й організацію їхньої мисленнєвої діяльності у розв'язанні конкретної проблеми.

Аналіз науково-педагогічної літератури свідчить про те, що пізнавальна активність старшокласника, студента є показником ефективності навчального процесу, стимулом розвитку самостійності, творчого підходу до оволодіння змістом освіти, умовою духовного розвитку особистості. Проблема формування пізнавальної активності досліджувалася психологами, педагогами та методистами в основному на матеріалі середніх загальноосвітніх шкіл і лише деякі дослідження були присвячені формуванню і розвитку пізнавальної активності у студентів вищих начальних закладів (М.Алексєєва, С.Кашин, А.Кондратюк, Т.Панкратова). Саме у розв'язанні цієї проблеми містяться питання формування потреб у знаннях, в уміннях вчитися і мислити, у розвитку пізнавальних інтересів, у самостійності, у міцності знань та ін.

Формування пізнавального інтересу і сьогодні вважається однією зі складних проблем педагогіки і психології. Їй присвячені дослідження Б.Ананьєва, В.Лозової, Н.Тализіної, Г.Щукіної та інших дослідників.

У процесі навчання студента важливе місце належить формуванню інтересів до майбутньої професії, що значною мірою стимулює пізнавальну діяльність, виробляє потяг до знань, бажання ґрунтовно підготуватися до оволодіння майбутнім фахом (Л.Гордін, Л.Кацова, Н.Кузьміна, Н.Пророченко). Практика вищої школи показує: інтерес до професії, що з'явився ще в шкільні роки, надалі, як правило, переростає в пізнавальну активність у вищому навчальному закладі. Пізнавальний інтерес має діяльнісний характер і у своїй структурі передбачає наявність цілей, у ньому своєрідно взаємодіють усі найважливіші прояви особистості, він розвивається і формується, перш за все, у навчанні.

Стає зрозумілим і можливим забезпечення наступності у зовнішній організації учителями, викладачами і внутрішній самоорганізації навчальної діяльності старшокласниками.

У такому разі, забезпечення наступності профільної школи і вищого навчального закладу відбувається у поступово-перспективному розгортанні в навчально-пізнавальному процесі допрофесійної і початкової професійної підготовки, розвитку особистості, її спрямованості до професії, науково-практичної і науково-дослідницької роботи, практичної спрямованості особистості старшокласника. Старшокласниками як майбутніми студентами виявляється самостійність, творчість, реалізується обраний життєвий план і подальше професійне та суспільне становлення.

Критеріями забезпечення наступності у самоорганізації навчальної діяльності старшокласниками вбачаємо: вибір напрямку підготовки, який найкраще відповідає спрямованості й індивідуальним особливостям; оволодіння допрофесійними та початковими професійними знаннями й уміннями; розвиток необхідних професійних якостей особистості, які є важливими для фахівця в обраній сфері; оволодіння уміннями практичної і дослідницької роботи; виявлення практичної особистісної орієнтації.

Підкреслимо, що наведений вище системно-функціональний підхід до забезпечення наступності профільної школи і вищого навчального закладу в навчальній діяльності старшокласників є актуальним, тому що:

- впливає на розвиток теорії та практики забезпечення наступності профільної школи і вищого навчального закладу в навчальній діяльності;
- є відповідним сучасним вимогам до навчальної діяльності щодо виявлення самостійності, творчого підходу, формування науково-практичної, науково-дослідницької діяльності старшокласників як майбутніх студентів;
- сприяє практичній реалізації неперервності освітнього процесу та підвищенню його якості;
- є відповідним до особистісно орієнтованої стратегії у навчанні старшокласників як майбутніх студентів та до вимог Болонського процесу;
- є відповідним до реформування середньої загальноосвітньої і вищої школи України та модернізації національної освіти.

У дослідженні обґрунтовано теоретично-методичну сукупність компонентів та механізмів забезпечення наступності профільної школи і вищого навчального закладу в навчальній діяльності старшокласників:

1. У неперервності допрофесійної і початкової професійної підготовки старшокласників в навчальній діяльності.

Забезпечується наступність: цілей і потреб як усвідомленого бажання засвоїти допрофесійні або початкові професійні теоретичні знання в навчальній діяльності і самостійній роботі; дій і операцій в оволодінні ними (самостійний вибір навчального завдання, прийняття його до виконання, перетворення навчального завдання з метою виявлення в його змісті деякого загального значення, моделювання – виділення у змісті навчального завдання цього значення, перетворення моделі виділеного загального значення для

вивчення його якостей, побудови системи завдань, які розв'язуються самим старшокласником виділеним ним загальним методом, здійснення самоконтролю за виконанням попередньої дії з метою правильного переходу до наступної, врахування зовнішньої оцінки та виконання самооцінки успішності всіх дій як очікуваного результату).

2. У неперервному розвитку особистості, її спрямованості до професії.

Забезпечується наступність: мотивів, пізнавальних інтересів, пізнавальної активності та самостійності, творчих підходів у оволодінні старшокласником змістом допрофесійної і початкової професійної підготовки у навчальній діяльності з метою якісної реалізації життєвих планів і професійного становлення.

3. У зв'язку науково-практичної і науково-дослідницької роботи.

Забезпечується наступність: цілей, змісту як реалізації індивідуальних інтересів; дій і операцій практичної і дослідницької роботи; індивідуального творчого продукту; прийомів самооцінки, самопрезентації; спрямованості до наукової діяльності.

4. У практичній спрямованості особистості старшокласника.

Забезпечується наступність: свідомого вибору, готовності до самовизначення, до перетворення суспільного життя, до самозмінювання, самореалізації, самопізнання, виявлення самостійності. Відомо, що виявлення самостійності у навчальній роботі є підмурівком самоосвіти і виявляється через уміння самостійно доповнювати знання загальноосвітнього, допрофесійного, а в подальшому – початкового професійного змісту в навчальній діяльності старшокласниками як майбутніми студентами. Самостійність є дидактичним засобом навчання, за допомогою якого самі старшокласники, що стають студентами, організують свою діяльність. Зовнішньо самостійна робота як засіб навчання здійснюється через різні завдання, а внутрішньо вона є розв'язанням пізнавального або практичного завдання, яке залучає старшокласника, а згодом студента до процесу самоорганізації своєї навчальної діяльності.

Таким чином, суміжні етапи освіти мають будуватися так, щоб не тільки вчителі, викладачі, а й старшокласники, а згодом студенти були активними суб'єктами створення неперервного освітнього процесу шляхом забезпечення наступності профільної школи і вищого навчального закладу.

**Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок у даному напрямку.** Запропоновані в дослідженні принципи забезпечення наступності, зовнішні і внутрішні компоненти і механізми, критерії утворюють нові науково-теоретичні основи у системно-функціональному підході, що відповідають розв'язанню головних завдань модернізації національної освіти України у реалізації навчальної діяльності учнівської молоді.

Проведене дослідження надало можливості виділити специфіку забезпечення наступності профільної школи і вищого навчального закладу в навчальній діяльності старшокласників як майбутніх студентів, визначити подальші перспективи:

- глибоке розуміння основ самоорганізації навчальної діяльності самими старшокласниками, що налаштовані стати студентами, у напрямку оволодіння сучасними функціями навчальної діяльності, виявлення в ній самостійності, розвитку, якостей особистості, усвідомлення вимог принципів забезпечення наступності;

- розуміння неперервності як тісного зв'язку допрофесійної та професійної підготовки у напрямку свідомого вибору професії, формування стійких мотивів вибору професійної діяльності, оволодіння тими знаннями, уміннями, які стануть базою професійного навчання в обраній сфері, у стимулюванні подальшого розвитку якостей особистості;

- спрямованість на унікальну індивідуальність гармонічного розвитку особистості, неперервне самоспостереження за станом та розвитком навчальної діяльності;

- глибоке розуміння теоретичних основ навчальної діяльності як підґрунтя для впровадження зовнішніх і внутрішніх компонентів і механізмів забезпечення наступності профільної школи і вищого навчального закладу, усвідомлення діалектичного переходу допрофесійної підготовки у початкову професійну, неперервності розвитку особистості старшокласника та її якостей, коли ним реалізується самостійність, виявляється творчість у науково-дослідницькій роботі, досягається обраний життєвий план, подальше професійне та практичне становлення.

Важливим є усвідомлення суті і змісту поступового розгортання в навчальній діяльності сукупності компонентів і механізмів забезпечення динаміки наступності, що підвищить її ефективність.

Таким чином, теоретичне осмислення сучасного досвіду організації навчальної діяльності старшокласників, що налаштовані стати студентами, дало змогу розробити відповідні теоретико-методичні основи забезпечення наступності профільної школи і вищого навчального закладу.

### *Література*

1. Большой энциклопедический словарь / [ред. А.М.Прохоров]. – 2-е изд., перераб. и доп. – М.: Большая Российская Энциклопедия, 1998. – 1456 с.
2. Кирсанов А.А. Индивидуализация учебной деятельности как педагогическая проблема / А.А.Кирсанов. – Казань: Изд-во Казанского университета, 1982. – 224с.
3. Лингарт И. Процесс и структура человеческого учения / И.Лингарт. – М.,1970. – С.67-68.
4. Бадмаев Б.Ц. Методика преподавания психологии / Б.Ц.Бадмаев. – М.: Владос, 1999. – 302с.

*І. Кожевнікова*

- кандидат педагогічних наук, доцент психології кафедри загальної психології і педагогіки Макіївського економіко-гуманітарного інституту

УДК 37.035.5

**ФОРМУВАННЯ ЕКОЛОГІЧНОЇ СВІДОМОСТІ УЧНІВ**

У статті доведено необхідність дослідження проблеми формування екологічної свідомості учнів, суб'єктивного відношення їх до природи. На думку автора суб'єктивне відношення учнів різного віку до природи відрізняються за сприйняттям природних об'єктів, спрямованістю взаємодії з ними, характером їхньої суб'єктивізації.

**Ключові слова:** екологічна свідомість, суб'єктивне відношення до природи, суб'єктивізація.

*І. Кожевнікова*

- кандидат педагогических наук, доцент психологии кафедры общей психологии и педагогики Макеевского экономико-гуманитарного института

**ФОРМИРОВАНИЕ ЭКОЛОГИЧЕСКОГО СОЗНАНИЯ УЧАЩИХСЯ**

В статье показана необходимость исследования проблемы формирования экологического сознания учащихся, субъективного отношения их к природе.

**Ключевые слова:** экологическое сознание, субъективное отношение к природе, субъективизация.

*І. Kozhevnikova*

- Cand. Sc., Associate Professor of the Chair of General Psychology and Pedagogy of Makiyivka Institute of Economy and Humanities

**FORMATION OF ECOLOGICAL CONSCIOUSNESS OF STUDENTS**

The article shows the need to study the problem of formation of ecological consciousness of students, their subjective attitude to the nature.

**Keywords:** ecological consciousness, the subjective attitude to the nature, subjectivity.

**Постановка проблеми та її зв'язок з важливими науковими чи практичними завданнями.** У переході України на економічну модель стійкого розвитку в умовах ринкових відносин екологічна освіта та інформованість і виховання учнів набувають пріоритетного значення. Основні напрямки дослідження у цій сфері стосуються впливу навколишнього середовища на людську поведінку та впливу людської поведінки на навколишнє середовище. Зараз спостерігається деформація екологічних взаємовідносин, дефіцит відповідальності перед майбутнім, що стає джерелом кризової екологічної ситуації: переважає споживчий підхід до природи, не усвідомлення екологічних проблем та потреби



практичної участі з поліпшення навколишнього середовища. Тому на нашу думку дуже важливим стає формування екологічної свідомості учнів різного віку.

Ми виходимо із того, що цілеспрямоване формування екологічної свідомості учнів сприяє становленню їх правильного суб'єктивного відношення до природи.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми, виділення невирішених раніше частин загальної проблеми.** Ключовою проблемою екологічної психології є дослідження індивідуальної і групової екологічної свідомості. Під екологічною свідомістю розуміється сукупність екологічних уявлень, що існує у суб'єктивному відношенні до природи, а також відповідних стратегій і технологій взаємодії з нею.

У психології екологічної свідомості перетворюється протиставлення людини і природи в логіку суб'єкт – об'єктних відносин, коли вони розуміються як компонент єдиної екосистеми.

Проблеми формування і розвитку позитивного відношення учнів до природи розглядають Н.Верзілін, Н.Риков, І.Зверев, І.Пономарьова, А.Захлібний, І.Суравегіна, Л.Салєєва та ін. у руслі виділення форм відносин людини до природи (теоретичні – міфологічні, релігійні, філософські, наукові, естетичні і моральні-етичні). Н.Сидельковський розробив критерії, методи і методики вивчення і формування відносин учнів до природи як цілісний виховний процес. Дослідження категорії екологічної свідомості знаходимо в працях С.Дерябо, В.Ясвіна та ін. Відношення до природи і поведінка особистості досліджувалися в працях Б.Ананьєва, М.Басова, В.Бехтерева, А.Лазурського, Б.Ломова, С.Рубінштейна та ін.

Але у сучасних суспільних умовах слід відзначити, що ще недостатня увага приділяється питанням формування екологічної свідомості учнів різного віку та суб'єктивному відношенню їх до природи.

**Формування цілей статті.** У статті традиційно розглядаємо проблему екологічного виховання підростаючого покоління. Але відзначимо, що на сьогодні вивчено її окремі аспекти, які не враховують сучасні соціально-економічні умови та специфіку економічного виховання. Тому головним завданням остається визначення таких підходів, які забезпечують ефективність формування екологічної свідомості учнів різного віку. Для даного дослідження важливим є виявлення можливостей впливу еколого-психологічного тренінгу як форми екологічного виховання, що заснована на методології соціально-психологічного тренінгу і спрямована на корекцію екологічної свідомості особистості (С.Дерябо, А.Ясвін).

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Еколого-психологічний тренінг є одним із видів екологічних ігор і сприяє вирішенню наступних

завдань: корекція, формування і розвиток екологічних установок особистості; подолання прагматичного відношення до природних об'єктів; корекція мети взаємодії особистості з природними об'єктами та навчання відповідним умінням і навичкам; розвиток перцептивних можливостей суб'єкта у контактах з природними об'єктами; розширення індивідуального екологічного простору.

Сутність еколого-психологічного тренінгу складають вправи, які є основою для конструювання відповідних завдань.

Вправа: „Людина із кори“, „Людина із квітів“, „Людина із листя“, „Людина із плодів“. Мета: розширення перцептивного досвіду, стимулювання емпатії, розвиток уяви. Термін: 30 хвилин. Матеріали: шматочки кори, листя дерев, квітів, плоди калини, горбини, папір, олівці, фарби, фломастери.

Процедури: перший етап – необхідно дослідити декілька шматочків кори. Їх треба розглянути, можна ощупувати, нюхати, спробувати відчутти вагу на долоні. Кожний учасник у колі розповідає про свої відчуття, враження, намагаючись побудувати максимальну інформацію про шматочок кори; другий етап – необхідно уявити, що кожен шматочок кори перетворився у маленьку людину. Цих маленьких людських осіб, які є відповідними до свого шматочка кори треба намалювати і в малюнку відобразити власні почуття, що були отримані в ході обстеження кори. Третій етап – необхідно визначити, яка людина із якої кори „народилася“. Подальші вправи „Людина з квітів“, „Людина з листя“, „Людина з плодів“ виконуються учасниками гри за аналогією вправи „Людина із кори“.

Вправа: „Чистописання“, „Краснопис“. Мета: розвивати емпатію, підсилювати домінантність відношення до природи, стимулювати уяву. Термін: 20 хвилин. Матеріали: папір, олівець, фарби, фломастери. Процедура: перший етап – необхідно представити декілька тварин, які б максимально відрізнялися одна від одної (велика – мала, пухнаста – не пухнаста тощо); другий етап – напишіть назву кожної тварини, підбираючи розмір, колір, форму, товщину букв, частоту букв таким чином, щоб цей підпис відповідав зовнішності і характеру даної тварини. Тут треба намагатися, щоб підпис сподобався і самій тварині; третій етап – обговорення виконання завдання. Виконання цієї вправи включає роботу психомоторики учасників і сприяє поширенню діапазону психологічного впливу.

Вправа: „Зообалет“. Мета: ідентифікація з тваринами і рослинами. Термін: 30 хвилин. Матеріали: папір, олівці, фарби, фломастери. Процедура: перший етап – виберіть любую тварину або рослину і на 20 хвилин уявіть себе нею, перейнявши її форму, рухи, поведінку, звуки. Про свій вибір не оголошуйте іншим. Тут необхідно повзати, стрибати, літати, рости і при цьому взаємодіяти з іншими. Необхідно також виражати не лише зовнішні характеристики, а й внутрішній світ вибраної рослини чи

тварини. У виконанні вправи можна шуміти, активно виявляти почуття: страх, гнів, любов; другий етап – необхідно поділитися своїми відчуттями від виконання вправи. Може так статися, що декілька учасників виберуть один і той самий природний об'єкт. Ефективність від цього не зменшується, а навпаки, обговорення буде більш цікавим.

Вправа: „Внуки Карла Ліннея“. Мета: розвиток емпатії і уяви. Термін: 20 хвилин. Перший етап – придумайте видові назви для тварин і рослин, додайте такі прикметники до назви, щоб сама назва викликала у людей позитивні емоції і такою назвою не образити рослину або тварину. Назви рослин і тварин такі: їжак, гадюка, пацюк, миша, жаба, яструб, гриф, скунс, жук, ворона, сорока, кропива, пирій, будяк, акула, лисиця тощо; другий етап – необхідно використати елементи рольової гри: „Уявіть, що ви Карл Лінней. Ви були в експедиції і знайшли нових тварин і рослини, які невідомі науці. Назвіть їх“; третій етап – необхідно обговорити виконання вправи, при цьому звернути увагу на труднощі у виконанні даної вправи, коли треба було переборювати стереотипи, негативні установки у відношенні до природного об'єкта.

Вправа: „екологічна етика“. Мета: формування екологічного світогляду, розширення стратегій взаємодії з природними об'єктами, освоєння технологій взаємодії з природними об'єктами, підсилення всіх компонентів особистісного відношення до природи (перцептивно-афективного, когнітивного, практичного, дійового). Термін: 1 година. Матеріали: папір, ручка. Тут необхідна наявність компетентності ведучого у сфері утримання тварин і рослин. Процедура: перший етап – консультиуючись з ведучим, учні вибирають рослину або тварину, яку б вони зараз або надалі хотіли завести у себе вдома, враховуючи власні домашні умови, можливості і симпатії. За допомогою ведучого складається список обладнання і матеріалів, які необхідно підготувати раніше, ніж тварина чи рослина з'явиться у домі; другий етап – скласти етичний кодекс утримання об'єктів живої природи в домашніх умовах, де зазначаються власні зобов'язання, гарантії, очікування щодо вибраної живої істоти.

Вище перелічені технології розвитку екологічної свідомості особистості можуть використовуватися викладачами природного та гуманітарного напрямків в розвивальній системі навчання. На її основі можна створювати нестандартні форми роботи екопсихологічного змісту з метою виявлення пріоритетних шляхів формування екологічної свідомості, особливо в моральному та світоглядному аспектах.

**Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок.** Еколого-психологічний тренінг органічно доповнює відомі форми і засоби екологічного виховання (інтегрально-пошукові групові та рольові ігри, творча „терапія“, мозковий штурм, імітаційне моделювання),

які спрямовані на активізацію прояву особистої причетності, емоційної сфери, формування мотивів екологічного змісту.

У молодших підлітків тип відношення до природи є суб'єктивно-пізнавальним, у середньому підлітковому віці – суб'єктно – етичним, у старших підлітків – прагматично-об'єктивним, у юнацькому віці – об'єктивно-естетичним. На основі врахування властивостей типу відношення до природи стає можливим наукове обґрунтування педагогічного управління формуванням екологічної свідомості учнів на уроках у взаємодії природного та гуманітарного циклу з позаурочними формами екологічної освіти. Складовими змісту педагогічного управління розвитком екологічної свідомості можуть бути такі функції: орієнтація учнів на екоцентричний спосіб світосприйняття, корекція їх особистісних якостей у поетапному екологічному вихованні, врахування їх емоційно-ціннісних оцінок, етичні норми та правила ставлення до природних об'єктів.

До перспективних напрямків подальших досліджень слід віднести проблему зв'язку біології з іншими природничими та гуманітарними дисциплінами у визначенні функцій педагогічного управління екологічної поведінки.

### *Література*

1. Гиросов Э.В. Экологическое сознание как условие оптимизации взаимодействия общества и природы / Э.В.Гиросов // Философские проблемы глобальной экологии. – М., 2003.
2. Мамешина О.С. Эколого-психологический тренинг для старшеклассников / О.С.Мамешина // Практична психологія та соціальна робота. – 2003. - №8.

**ПСИХОЛОГІЯ****Г. Карпенко**

– аспірантка Харківського національного педагогічного університету імені  
Г.С. Сковороди

**О. Соколова**

– практичний психолог Харківської спеціалізованої школи  
№166 «Вертикаль»

УДК 37.034 – 053.6

**ВПЛИВ ОСОБИСТІСНОГО РОЗВИТКУ ПІДЛІТКІВ НА  
ФОРМУВАННЯ ЇХ МОРАЛЬНО-ЕТИЧНОЇ ПОЗИЦІЇ**

У статті доведено вплив особистісного розвитку підлітків їх ціннісних пріоритетів, ціннісних орієнтацій та життєвої активності на формування морально-етичної позиції. Показано на що можна спиратись учителю при вихованні учнів середніх класів.

**Ключові слова:** особистий розвиток, морально-етична позиція, старші підлітки.

**А. Карпенко**

– аспірантка Харківського національного педагогічного університету  
імені Г.С. Сковороди

**О. Соколова**

– практикуючий психолог Харківської спеціалізованої школи  
№166 «Вертикаль»

**ВЛИЯНИЕ ЛИЧНОСТНОГО РАЗВИТИЯ ПОДРОСТКОВ НА  
ФОРМИРОВАНИЕ ИХ МОРАЛЬНО-ЭТИЧЕСКОЙ ПОЗИЦИИ**

В статье доказано влияние личностного развития подростков их ценностных приоритетов, ценностных ориентаций и жизненной активности на формирование морально-этической позиции. Показано на что можно опираться учителю при воспитании учащихся средних классов.

**Ключевые слова:** личностное развитие, морально-этическая позиция, старшие подростки.

**А. Карпенко**

- Graduate student of Kharkov National Pedagogical University name  
G.S. Skovorody

**О. Sokolova**

- Kharkov practical psychologist specialized school № 166 "Vertical"

**EFFECT OF PERSONALITY OF ADOLESCENTS  
THE FORMATION OF THEIR POSITIONS MORAL-ETHICAL**

*We prove the influence of personality development of adolescents, their value priorities, value orientations and vitality to the formation of moral and ethical position. Shown that it is possible to build a teacher in the education of middle school students.*

**Key words:** *personal development, ethical position, older adolescents.*

**Постановка проблеми.** Державотворчі процеси, які відбуваються у сучасній Україні, актуалізують проблеми морально-етичного становлення особистості, здатної на активну роль у збереженні й примноженні соціальних цінностей, співжиття у соціумі за загальнолюдськими нормами. Така здатність розвивається в процесі виховання особистості, детермінує її суспільно важливу позицію стосовно самої себе, інших людей, подій, явищ матеріального світу. На формування моральної свідомості, морально-етичної позиції школярів суттєво впливає рівень особистісного розвитку старших підлітків. Тому є потреба більше уваги приділяти духовному розвитку особистості старших підлітків, щоб у більш старшому віці вони могли досягти вершини духовного освоєння світу.

**Аналіз останніх досліджень.** Різні аспекти позиції особистості вивчаються багатьма вченими. Так особистість с позиції динамічного підходу вивчала Л.І. Анциферова [1], В.Н. Маркін – ідеологічний і соціально-психологічний аспекти життєвої позиції [2], О.В. Киричук досліджував зміст і фактори формування активної життєвої позиції учнів [3]. Але питання впливу особистісного розвитку підлітків на формування морально-етичної позиції старших підлітків є недостатньо розглянутими і потребують подальшого дослідження.

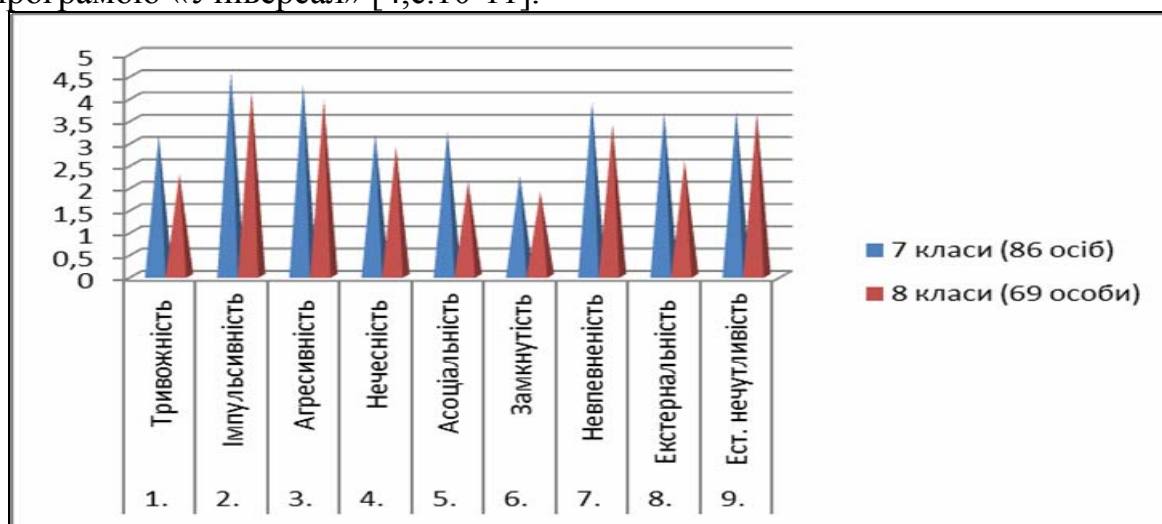
**Мета статті** – показати як особистісний розвиток учнів, сформованість їх ціннісних пріоритетів, ціннісні орієнтації та життєва активність впливають на формування морально-етичної позиції старших підлітків.

**Виклад основного матеріалу.** В межах нашого дослідження було проведено тестування учнів 7-8 класів спеціалізованої школи I-III ступенів № 166 «Вертикаль» Київського району у 2010-2011 навчальному році. Сьомі класи – 86 осіб, восьмі класи – 69 осіб (всього 155 підлітків).

Особистий розвиток старших підлітків ми вимірювали за допомогою методики З. С. Карпенко «Двор» за чотирма рівнями: нульовий «0» – балів, вада не виявлена, перший «1-3» – бали, низько виражена вада, другий «4-7» – балів, середньо виражена вада, третій «8-10» – балів, високо виражена вада.

Досліджені такі вади: тривожність, імпульсивність, агресивність, нечесність, асоціальність, замкненість, невпевненість, екстернальність, естетична нечутливість: тривожність – емоційний стан, який виникає в ситуаціях невизначеності і небезпеки і проявляється в очікування несприятливого розвитку подій; імпульсивність – особливість поведінки людини, яка полягає в схильності діяти за першим спонуканням; агресивність – характеризується поведінкою, спрямованою на заподіяння шкоди іншій

людині, і супроводжується станом гніву, ворожості, ненависті тощо; схильність до нечесної поведінки – свідоме утвердження людиною неправди або заперечення того, що відповідає дійсності; асоціальність – свідчення моральної неповноцінності, відсутність вищих соціальних почуттів; виявляється в ігноруванні етичних норм; замкненість – форма психологічного відчуження, яка виражається у відході людини від контактів з оточуючою дійсністю і заглибленістю у світ власних переживань; невпевненість – переживання людиною своєї неспроможності досягти тих чи інших життєвих цілей, справитись з певним завданням внаслідок неадекватної заниженої самооцінки; екстернальність – схильність людини приписувати відповідальність за результати своєї діяльності зовнішнім силам або іншим людям (ровесникам, батькам, випадку); естетична нечутливість – риса характеру людини, що виявляється у відсутності емоційного відгуку при сприйнятті об'єктів, яким притаманна естетична та художня цінність. Результати тестування проходять комп'ютерну обробку за програмою «Універсал» [4,с.10-11].



**Рис.1. Результати виявлення вад особистісного розвитку (у балах)**

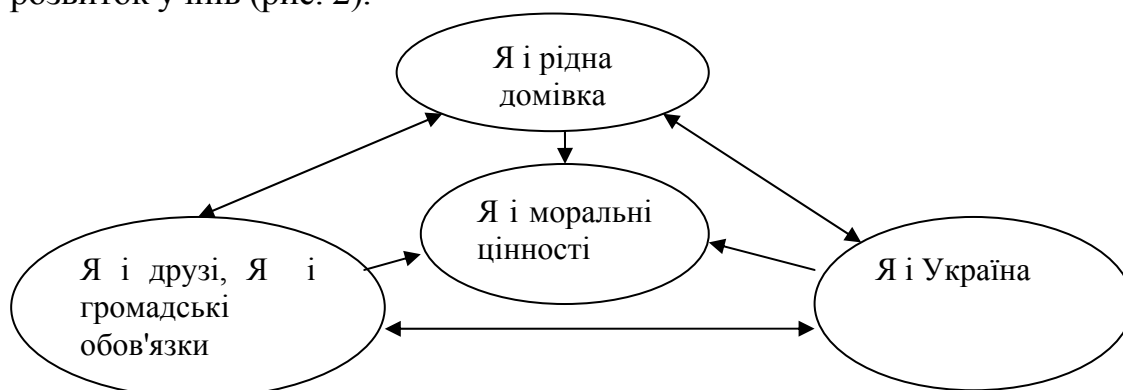
Як видно з рисунка, у підлітків високі показники рівня імпульсивності, агресивності, невпевненості, що свідчить про занижений рівень самооцінки дітей, вони схильні діяти за першим спонуканням, іноді виявляють бажання заподіяти шкоду іншій людині, і характеризуються станом гніву, ворожості до оточуючих. Такі показники обумовлені віковими особливостями підліткового віку і негативно впливають на морально-етичну позицію старших підлітків.

Предметом діагностики сформованості морально-етичної позиції старших підлітків в нашому дослідженні є ціннісні пріоритети старших підлітків, які ми визначали за такими напрямками: «Я і рідна домівка», «Я і здоров'я», «Я і мистецтво», «Я і праця», «Я і навчання», «Я і друзі», «Я і громадські обов'язки», «Я і Україна», «Я і моральні цінності». Для аналізу духовного розвитку використано анкету «Ціннісні пріоритети» за методикою

С.П.Тищенко, модифікація В.О.Киричука [4, с. 20]. Результати відповідають чотирибальній рівневій системі, згідно з якою: показник «+5» вказує на високий рівень сформованості ціннісних пріоритетів, показник «+3» вказує на часткову сформованість ціннісних пріоритетів, показник «+1» і «-1» свідчить про те, що сформованість ціннісних пріоритетів знаходиться на низькому, недостатньому рівні, показник «-3» і «-5» позначають відсутність сформованих ціннісних пріоритетів.

Отримано наступні результати діагностики учнів 7 класів: «Я і рідна домівка» – 3,25 бала, «Я і здоров'я» – 3,23 бала, «Я і мистецтво» – 2,5 бала, «Я і праця» – 1,53 бала, «Я і навчання» – 1,95 бала, «Я і друзі» – 3,19 бала, «Я і громадські обов'язки» – 3,74 бала, «Я і Україна» – 3,23 бала, «Я і моральні цінності» – 2,9 бала. Результати діагностування учнів восьмих класів: «Я і рідна домівка» – 2,1 бала, «Я і здоров'я» – 2,17 бала, «Я і мистецтво» – 1,97 бала, «Я і праця» – 1,19 бала, «Я і навчання» – (-0,28) бала, «Я і друзі» – 2,6 бала, «Я і громадські обов'язки» – 1,85 бала, «Я і Україна» – 2,03 бала, «Я і моральні цінності» – 3,31 бала.

Як видно з наведених даних, для школярів пріоритетним є наступні позиції: «Я і моральні цінності», «Я і громадські обов'язки», «Я і рідна домівка», «Я і Україна», «Я і друзі», що повністю відповідає характеристиці підліткового віку і що є значним підґрунтям для виховання морально-етичної позиції. Якщо ціннісний пріоритет «Я і моральні цінності» показує рівень сформованості у особистості дитини морально-етичної позиції то інші пріоритети показують, на що можна опиратись вихователю для формування її у дитини: близьке оточення дитини – сім'я («Я і рідна домівка»), соціум («Я і Україна»), школа («Я і друзі», «Я і громадські обов'язки»). Тільки у взаємодії цих трьох компонентів може бути створена ідеальна модель впливу на розвиток учнів (рис. 2).

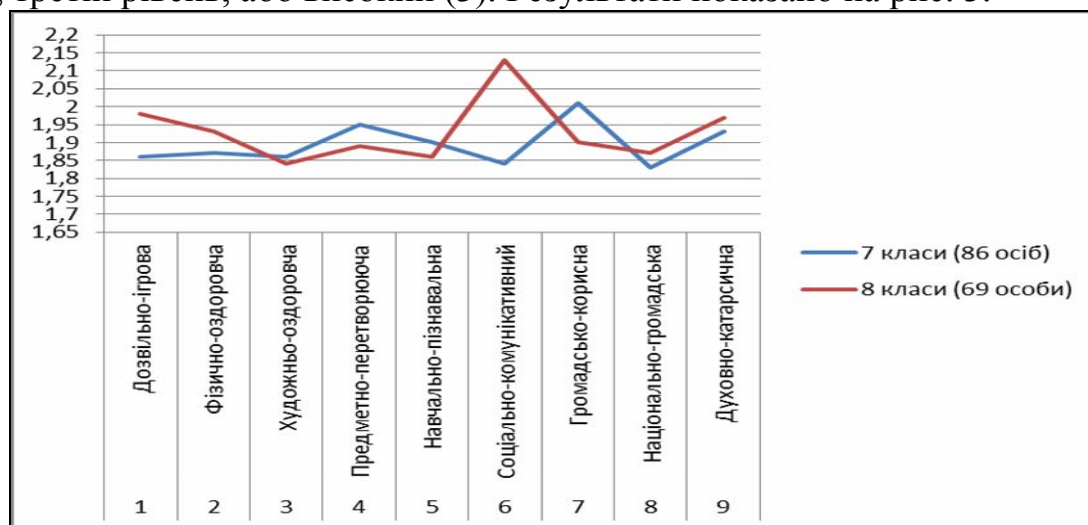


**Рис. 2. Модель впливу на розвиток учнів**

Сформованість морально-етичної позиції передбачає не тільки наявність власної точки зору, а вміння відстоювати свою позицію, а це неможливо без високої життєвої активності. Експертна оцінка життєвої активності учнів визначалась за анкетною В.О. Киричука у таких видах діяльності: фізично-оздоровча – де активність спрямована на забезпечення



життєдіяльності існування організму в реальних умовах; художньо-оздоровча – де активність виступає засобом вираження свого «Я» через емоційно-почуттєву, когнітивну та вольову сферу, реалізацію творчого потенціалу; предметно-перетворююча – де активність виступає засобом перетворення предметів навколишнього світу, засобом розвитку предметно-творчих здібностей; навчально-пізнавальна – предметом активності виступають нові знання, вміння і навички; соціально-комунікативна – реалізується під час взаємодії людей, в утворенні різних молодіжних організаціях тощо; громадсько-корисна – предметом активності є діяльність, спрямована на задоволення потреб та інтересів окремих соціальних груп, наприклад навчального класу як колективу, навчального закладу; національно-громадська – предметом активності виступають інтереси окремих молодіжних рухів, партій, держави, українського суспільства в цілому; духовно-катарсична – спрямована на самопізнання, самооцінку, самовизначення, самоактуалізацію, самоочищення на фізичному, психічному, соціальному і духовних рівнях, і здійснювалась на основі наступних критеріїв: потенціальний рівень, або пасивний (0), перший рівень, або низький (1), другий рівень, або середній (2), третій рівень, або високий (3). Результати показано на рис. 3.



**Рис.3. Результати вивчення життєвої активності старших підлітків (у балах)**

Як ми бачимо основними видами діяльності старших підлітків є соціально-комунікативна діяльність, що є основним видом діяльності дитини у підлітковому віці і громадсько-корисна діяльність, що свідчить про важливість для підлітків подій що відбуваються у державі та суспільстві. Це характеризує виникнення у старших підлітків морально-етичної позиції, що виявляється у контактах, взаєминах з оточуючими, життєвій активності. Тобто для розвитку морально-етичної позиції старших підлітків вихователям потрібно опиратися на соціально-комунікативну і громадсько-корисну діяльність учнів.

**Висновки.** Як видно із проведеного діагностування, процес виховання старших підлітків ускладнюється особистісним розвитком та соціалізацією учнів основної школи. Важливим для підлітків є ставлення до моральних цінностей, України, громадських обов'язків, друзів, рідної домівки. Більшість учнів 7-9 класів беруть активну участь у соціально-комунікативній і громадсько-корисній діяльності, тобто проявляють життєву активність. Цей період життя дітей характеризується формуванням морально-етичної позиції. Але високий рівень імпульсивності, агресивності та невпевненості призводить до неадекватного прояву морально-етичної позиції: сперечання, грубість, образи, негативна поведінка тощо. Вихователям при формуванні морально-етичної позиції старших підлітків необхідно активно використовувати соціально-комунікативну і громадсько-корисну діяльність учнів.

### *Література*

1. Анциферова Л.И. Личность с позиции динамического подхода / Л.И. Анциферова // Психология личности в социалистическом обществе. Личность и ее жизненный путь / под ред. : Б.Ф. Ломова, К.А. Альбухановой –Славской. – М. : Наука, 1990. – С. 7-17
2. Маркин В.Н. Жизненная позиция : идеологический и социально-психологический аспекты / В.Н. Маркин. – М. : мысль, 1989. – 174 с.
3. Киричук О.В. Активна життєва позиція учня : зміст і фактори її формування / О.В. Киричук // Рад. Шк. – 1979. – №9. – С. 24-28
4. Киричук В.О. Рекомендації до навчально – методичного посібника «Система роботи класного керівника з учнівським колективом на засадах психолого – педагогічного проектування особистісного розвитку» / В.О. Киричук, О.М. Уліцька. – Миколаїв : Інформаційно – видавниче підприємство «Степ-інфо», 2003. – 60 с.

## ЗМІСТ

## ВИЩА ШКОЛА

<b>В. ШПАК</b> .....	3
ПРОБЛЕМА ОСВІТНІХ ТЕХНОЛОГІЙ НА СУЧАСНОМУ ЕТАПІ РОЗВИТКУ ВИЩОЇ ШКОЛИ	
<b>Л. БАЧІЄВА</b> .....	9
ЕТАПИ ФОРМУВАННЯ ДОСЛІДНИЦЬКИХ УМІНЬ МАЙБУТНІХ ІНЖЕНЕРІВ-ПЕАГОГІВ	
<b>А. БЕРЕСТОВИЙ, І. ГУРОВ, А. ЛЕБІДЬ</b> .....	16
ДОСЛІДЖЕННЯ НОВИХ МЕТОДІВ НАВЧАННЯ ІЗ ЗАСТОСУВАННЯМ КОМП'ЮТЕРИЗОВАНИХ ІНТЕРАКТИВНИХ ЗАСОБІВ	
<b>О. КАРАСЬОВА</b> .....	20
ОРГАНІЗАЦІЯ САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ СТУДЕНТІВ У ПЕРШИХ ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ УКРАЇНИ	
<b>Л. ПОГОРЄЛОВА</b> .....	29
ФОРМУВАННЯ ПРИЙОМІВ ЕВРИСТИЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ У ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ ТЕХНОЛОГІЯМ ХАРЧУВАННЯ	
<b>О. СВЕРТНЄВ, Л. КРАВЧЕНКО</b> .....	36
РЕЗУЛЬТАТИ АПРОБАЦІЇ АВТОРСЬКОЇ МОДЕЛІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ	
<b>С. СТРИЖАК</b> .....	46
ОРГАНІЗАЦІЯ НАВЧАЛЬНОГО ПРОЦЕСУ З ХІМІЇ У ВИЩИХ ПЕДАГОГІЧНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ	
<b>С. ТИМОХА</b> .....	51
ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ РОЗВИТКУ КРИТИЧНОГО МИСЛЕННЯ СТУДЕНТІВ	
<b>Г. ФЕДОРОВА</b> .....	58
СТРУКТУРА ЕЛЕКТРОННОГО НАВЧАЛЬНОГО КУРСУ З ВИРОБНИЧОГО НАВЧАННЯ	
<b>Н. ГОЛОВНЯ</b> .....	67
ТЕОРЕТИЧНА РЕТРОСПЕКТИВА ПОНЯТТЯ „ПРОФЕСІЙНА МОБІЛЬНІСТЬ”	
<b>Г. БАСЕНКО</b> .....	72
ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ У БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА	

---

<b>Н. БОГДАНОВА</b> .....	78
ЕЛЕКТРОННИЙ ПІДРУЧНИК ЯК ЗАСІБ НАВЧАННЯ	
<b>І. ГЛАВАТСЬКИХ</b> .....	88
РЕАЛЬНІ КРОКИ ПОСИЛЕННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ СПРЯМОВАНOSTІ КУРСУ ВИЩОЇ МАТЕМАТИКИ	
<b>К. ЗОЗУЛЯ</b> .....	97
СИСТЕМА ЦІННІСНИХ ПРІОРИТЕТІВ МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ	
<b>О. ЗОЛОТАРЬОВА</b> .....	108
СУТНІСТЬ ТА ЗНАЧЕННЯ ЦІННІСНИХ ОРІЄНТАЦІЙ У СТУДЕНТІВ ТЕХНІЧНИХ ВНЗ	
<b>О. ПАВЛОВА</b> .....	114
ОСОБИСТІСНО-ОРІЄНТОВАНІ ІННОВАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ В УМОВАХ ВИЩОЇ ШКОЛИ	
<b>Л. ПОГОРЄЛОВА, І. ЯКИМЕНКО</b> .....	119
МЕТОДИКА ВИКОРИСТАННЯ ЕЛЕКТРОННОГО НАВЧАЛЬНОГО КУРСУ «ТЕХНОЛОГІЇ ВИРОБНИЦТВА ПРОДУКЦІЇ РЕСТОРАННОГО ГОСПОДАРСТВА»	
<b>А. ПОСТОРОНКО, І. МАРЧЕНКО, В. ГАЙВОРОНСЬКИЙ</b> ....	125
МОДЕЛЬ ФОРМУВАННЯ СПЕЦІАЛІСТА ХІМІЧНОГО НАПРЯМКУ	
<b>В. ПРОШКІН</b> .....	134
СИСТЕМА СТИМУЛЮВАННЯ ВИКЛАДАЧІВ УНІВЕРСИТЕТУ ДО НАУКОВОЇ РОБОТИ	
<b>А. ГРИЗОГЛАЗОВА</b> .....	141
ГРАФІЧНИЙ ДИЗАЙН ЯК ЕЛЕМЕНТ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ УЧИТЕЛЯ ТЕХНОЛОГІЇ	
<b>Г. КРИВОШЕЄВА</b> .....	147
ТВОРЧА САМОРЕАЛІЗАЦІЯ СТУДЕНТІВ ГУМАНІТАРНОГО НАПРЯМУ ПІДГОТОВКИ ЯК ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА	
<b>М. НАУМОВА, Л. ГЛАДКОВА</b> .....	154
ФОРМИ ОБУЧЕННЯ В СОВРЕМЕННОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕСЕ	

## ІСТОРІЯ ПЕДАГОГІКИ

<b>Г. ТРОЦКО</b> .....	<b>162</b>
ПОСТАТЬ І. КОТЛЯРЕВСЬКОГО В СИСТЕМІ СУЧАСНОГО ВИХОВАННЯ	
<b>О. ДРУГАНОВА</b> .....	<b>167</b>
ДИНАМІКА ТРУДОВОГО НАВЧАННЯ СТАРШОКЛАСНИКІВ У ВІТЧИЗНЯНІЙ ШКОЛІ (ДРУГА ПОЛОВИНА ХХ СТ.)	
<b>О. ДАНИСКО</b> .....	<b>173</b>
ПЕДАГОГІЧНІ ІДЕЇ О. БУТОВСЬКОГО В СВІТЛІ МОДЕРНІЗАЦІЇ НАЦІОНАЛЬНОЇ ОСВІТИ	
<b>Л. ПЕТРЕНКО</b> .....	<b>181</b>
ДО ПИТАННЯ ЕПІСТОЛЯРНОЇ СПАДЩИНИ І. П. КОТЛЯРЕВСЬКОГО	
<b>Т. ТВЕРДОХЛІБ</b> .....	<b>187</b>
ВИМОГИ ДО ОСОБИСТОСТІ ВЧИТЕЛЯ В ПЕДАГОГІЧНІЙ СПАДЩИНІ ВИКЛАДАЧІВ КИЇВСЬКОЇ ДУХОВНОЇ АКАДЕМІЇ	
<b>О. ТКАЧЕНКО</b> .....	<b>195</b>
МИРОПОЛЬСЬКИЙ С. І. ТА КАПТЕРЄВ П. Ф. ПРО ФОРМУВАННЯ ПІЗНАВАЛЬНОГО ІНТЕРЕСУ	
<b>Я. ДЕНИСЕНКО</b> .....	<b>201</b>
НАВЧАЛЬНО-МЕТОДИЧНЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ВИКЛАДАННЯ ГЕОГРАФІЧНИХ ДИСЦИПЛІН НА СЛОБОЖАНЩИНІ (ДРУГА ПОЛОВИНА ХІХ СТОЛІТТЯ)	
<b>В. МІРОШНИЧЕНКО</b> .....	<b>209</b>
ВИКОРИСТАННЯ ДІЛОВОЇ ГРИ В ПРОФЕСІЙНІЙ ПІДГОТОВЦІ СТУДЕНТІВ ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ ЗА РАДЯНСЬКИХ ЧАСІВ	
<b>О. ОРЛОВА</b> .....	<b>215</b>
ПРОБЛЕМА ФОРМУВАННЯ РОЗУМОВОЇ САМОСТІЙНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ У ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ (ДРУГА ПОЛОВИНА ХХ СТОЛІТТЯ)	
<b>В. ПАРТОЛА</b> .....	<b>221</b>
ПОГЛЯДИ ЗАРУБІЖНИХ ПЕДАГОГІВ-КЛАСИКІВ НА ФОРМУВАННЯ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИХ УМІНЬ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ	
<b>І. РОМАНКО</b> .....	<b>227</b>
ЗДОБУТКИ ТЬЮТОРІВ ВЕЛИКОЇ БРИТАНІЇ У ЗДІЙСНЕННІ ДІАЛОГІЧНОЇ ВЗАЄМОДІЇ	

<b>Є. СОРОКІНА</b> .....	<b>236</b>
НАРОДНА ФАМІЛОГІЯ У ФОРМУВАННІ СУЧАСНОЇ УКРАЇНСЬКОЇ РОДИНИ	

### ЗАГАЛЬНА ШКОЛА

<b>В. ЧЕРВОНЕЦЬКИЙ</b> .....	<b>244</b>
ІНДИВІДУАЛЬНІ ФОРМИ РОБОТИ З ЕКОЛОГІЧНОЇ ОСВІТИ УЧНІВ У ПОЗАКЛАСНИЙ ЧАС У ШКОЛАХ КРАЇН ЄВРОАТЛАНТИЧНОГО РЕГІОНУ	

<b>О. БУЙДІНА</b> .....	<b>254</b>
ЗАСОБИ ВІЗУАЛІЗАЦІЇ ЗНАНЬ У КОНТЕКСТІ СТВОРЕННЯ МОДЕЛЕЙ ЗНАКОВОГО МОВЛЕННЯ	

<b>О. ГАРКОВИЧ</b> .....	<b>263</b>
РЕАЛІЗАЦІЯ ІНДИВІДУАЛЬНОЇ ОСВІТНЬОЇ ТРАЄКТОРІЇ СТАРШИХ ШКОЛЯРІВ В УМОВАХ ПРОФІЛЬНОГО НАВЧАННЯ	

<b>М. КОМОГОРОВА</b> .....	<b>272</b>
СИСТЕМА ЯК ЗАСІБ ПЕДАГОГІЧНОГО ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ МІЦНОСТІ ЗНАНЬ УЧНІВ З ПРЕДМЕТІВ ГУМАНІТАРНОГО ЦИКЛУ	

<b>В. КОЖЕВНИКОВ</b> .....	<b>277</b>
КОМПОНЕНТИ І МЕХАНІЗМИ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ НАСТУПНОСТІ ПРОФІЛЬНОЇ ШКОЛИ І ВИЩОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ В НАВЧАЛЬНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ СТАРШОКЛАСНИКІВ, ЩО СТАЮТЬ СТУДЕНТАМИ	

<b>І. КОЖЕВНИКОВА</b> .....	<b>288</b>
ФОРМУВАННЯ ЕКОЛОГІЧНОЇ СВІДОМОСТІ УЧНІВ	

### ПСИХОЛОГІЯ

<b>Г. КАРПЕНКО, О. СОКОЛОВА</b> .....	<b>293</b>
ВПЛИВ ОСОБИСТІСНОГО РОЗВИТКУ ПІДЛІТКІВ НА ФОРМУВАННЯ ЇХ МОРАЛЬНО-ЕТИЧНОЇ ПОЗИЦІЇ	

## ВИМОГИ ДО ОФОРМЛЕННЯ СТАТЕЙ

Шановні автори статей! Збірник наукових праць “Гуманізація навчально-виховного процесу” є фаховим виданням із педагогічних наук (Бюлетень ВАК України № 3, 2010 р.). Свідомство про державну реєстрацію друкованого засобу масової інформації серія КВ № 8844 09.06.2004 р. видано Державним комітетом телебачення і радіомовлення України. Періодичність видання – 4 рази на рік. Містить наступні розділи: ВИЩА ШКОЛА; ІСТОРІЯ ПЕДАГОГІКИ; ЗАГАЛЬНА ШКОЛА; ПОЧАТКОВА ШКОЛА; ВИХОВАННЯ; ДОШКІЛЬНЕ ВИХОВАННЯ; ПСИХОЛОГІЯ; СОЦІАЛЬНА ПЕДАГОГІКА; ДЕФЕКТОЛОГІЯ.

Згідно з Постановою Президії ВАК України № 7–05/1 від 15.01.2003 року „Про підвищення вимог до фахових видань, внесених до переліку ВАК України” та подачею інформації у загальнодержавну електронну базу даних “Україніка наукова” та в Український реферативний журнал “Джерело” (Серія 3. Соціальні та гуманітарні науки. Мистецтво) змінюються правила щодо оформлення наукових праць. До друку приймаються лише статті, де присутні необхідні елементи, які потрібно виділити напівжирним шрифтом:

1. Прізвище та ім'я автора(ів) статті (українською, російською та англійською мовами).
2. Посада, вчене звання, місце роботи (українською, російською та англійською мовами).
3. УДК.
4. Назва статті (українською, російською та англійською мовами).
5. Анотації (українською, російською та англійською мовами). Українська анотація повинна бути до 10 речень, російська та англійська – до 5 речень.
6. Ключові слова (українською, російською та англійською мовами).
7. **Постановка проблеми** у загальному вигляді та її зв'язок з важливим науковими чи практичними завданнями.
8. **Аналіз останніх досліджень** і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми і на які спирається автор, виділення невирішених раніше частин загальної проблеми, котрим присвячується означена стаття.
9. **Формулювання цілей статті** (постановка завдання).
10. **Виклад основного матеріалу дослідження** з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів.
11. **Висновки з даного** дослідження і перспективи подальших розвідок у даному напрямку.
12. **Література** друкується в кінці статті (оформлення списку використаної літератури повинно відповідати вимогам ДСТУ. Бюлетень ВАК України. – № 3. – 2008). Джерела подаються у квадратних дужках [1, с. 3]. Для нумерації використовуйте список. Не ставте цифри вручну та не оформлюйте літературу у таблиці.

Посилання на роботи, що не публікувались неприпустиме.

Статті подаються повністю підготовленими до друку в 1 екземплярі з додатком дискети А “3,5” чи на іншому електронному носії або електронною поштою. Набір тексту здійснюється у форматі Microsoft Word (\*.doc, rtf), на папері формату А 4 (книжковий), береги скрізь по 2,5 см., вирівнювання по ширині, абзац – 1,25, шрифт 14 TNR, через 1,5 інтервали.

Текст має бути уважно вчитаний і перевірений. Статті друкуються в авторській редакції. Відповідальність за допущені помилки та неточності несуть автори публікацій.

Для авторів без вченого ступеня рукопис супроводжується рецензією кандидата (доктора) наук.

Не користуйтеся для форматування тексту пробілами, табуляцією і т.ін.

Не ставте переноси вручну, не користуйтеся автоматичним переносом.

Не використовуйте у документі колонтитули, зноски.

Таблиці повинні мати вертикальну орієнтацію і будуватися за допомогою майстра таблиць редактора Word з арабською нумерацією.

Формули підготовлені в редакції формул MS Equation 2.0.

На окремому аркуші подається довідка про автора (не рахується як друкована сторінка, не входить в оплату за статтю): прізвище, ім'я, по батькові, звання, посада, місце роботи, домашня адреса, контактні телефони.

**Обсяг статті** – 7 – 20 аркушів (до 20 000 знаків з пробілами).

**Оплата за 1 сторінку** – 20 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](mailto:nauka2004@rambler.ru) (електронна скринька Валерія Івановича Сипченка); [tomaluda@mail.ru](mailto: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](http://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, системоутворюючий 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 системоутворюючого компоненту. На нашу думку таким компонентом мають стати традиції селища та школи.

Ми виходили з того, що звернення до традицій, духовно-морального виховання підростаючого покоління дасть можливість створити природне середовище в просторі взаємодії соціальних інститутів з формування здорового способу життя.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми і на які спирається автор, виділення невирішених раніше частин загальної проблеми, котрим присвячується означена стаття.** Багато науковців, педагогів-практиків розглядають проблему використання українських виховних традицій у системі сучасного розвитку, формування та соціалізації особистості (О. Вишневський, В. Омеляненко, П. Щербань, Ю. Руденко, А. Кузьмінський, В. Кузь, З. Сергійчук, С. Литвин-Кіндратюк, Б. Кіндратюк, О. Кобрій, М. Чепіль та ін.).

**Формулювання цілей статті (постановка завдання).** У статті традицію розглядаємо як елементи соціальної та культурної спадщини; досвід, звичаї, погляди, смаки, норми поведінки, що склалися історично і передаються з покоління в покоління та базуються на вічних морально-духовних категоріях і поняттях. Вперше робимо спробу представити їх як



системоутворюючий компонент формування здорового способу життя підростаючого покоління. Для нашого дослідження важливим є визначення ролі традиції, звичаїв та обрядів у поліпшенні самопочуття, настрою та здоров'я людини.

**Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів.** „Традиції, звичаї та обряди, які супроводжують дати, свята та інші урочистості народного календаря, передбачають різні види діяльності, зокрема, трудової, стиль поведінки, способи харчування, що відповідають біоритмам природи і людини. Це першооснова забезпечення гармонійності між природою та людиною, об'єктивними обставинами та її діяльністю, поведінкою, відчуття нею комфортності самопочуття, настрою” [1, с. 13].

**Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок у даному напрямку.** Підсумовуючи вищевикладене, зазначимо, що використання традицій має стати підґрунтям для розробки нових і вдосконалення існуючих методологій і методик з теорії та практики формування здорового способу життя молоді. Треба з дитинства вчити цінувати, берегти та зміцнювати своє здоров'я. Дуже важливо, щоб навчання здорового способу життя стало традиційним, системним, передбачало комплекс систематичних заходів, спрямованих на формування в учнів розуміння, важливості піклування про своє здоров'я, фізичний розвиток.

#### *Література*

1. Народна педагогіка: світовий досвід / уклад. А. Кузьмінський, В. Омеляненко. – К. : Знання Прес, 2003. – 134 с. (навч.-метод. комплекс з педагогіки).
2. Мудрик А.В. Соціальна педагогіка : учебник для высш. пед. учеб. заведений / Мудрик А.В. ; под ред. В.А. Слостенина. – М. : Изд. центр «Академия», 1999. – С. 73 – 75. – Библиогр. : в конце разделов.
3. Оржеховська В.М., Тарасова Т.В. Духовність – це здоров'я молодого покоління : навч.-метод. посібник / Оржеховська В.М., Тарасова Т.В. – [вид. 2-е, доп.]. – Тернопіль, 2005. – 216 с. ; іл.
4. Основи національного виховання : концептуальні положення / В.Г. Кузь, Ю.Д. Руденко, З.О. Сергійчук та ін. ; за заг. ред. В.Г. Кузя та ін. – К. : Інформ. вид. центр „Київ”, 1993. – Ч. 1. – 152 с.
5. Щербань П.М. Прикладна педагогіка : навч.-метод. посібник / Щербань П. М. – К. : Вища шк., 2002. – 215 с., іл. – Библиогр. : в кінці розділів.

## Звернення до авторів публікацій

Шановні автори! На останніх сторінках нашого збірника постійно міститься інформація щодо правильного оформлення статі, але, на жаль, не всі дотримуються цих вимог. Вважаємо за доцільне дати деякі пояснення.

Відомості про публікацію подаються до Українського реферативного журналу «Джерело», яке висуває саме такі вимоги. Відсутність одного з елементів, унеможливилює подачу інформації.

### Інформаційний ресурс

Інформація вводиться програмою-конвертером без додаткового опрацювання оператором. Тому вона має відповідати викладеним вимогам.

Відомості про кожне окреме серіальне видання оформлюється у вигляді текстового файлу в кодовій таблиці 866(MS-DOS) або 1251(Windows).

У тексті не допускаються пусті рядки, «р о з р я д к а», вирівнювання правого краю, відступ від лівого краю, наявність знаків переносу, елементи псевдографіки та інші нетекстові символи. Службові символи представляються кодами з першої половини таблиці FSCII, знак номера – латинською літерою N.

Супровідна інформація про видання повинна включати наступні елементи:

1. Бібліографічний опис серіального видання (назва, рік видання, том або випуск, номер).

2. Кількість поданих статей.

Дані про статтю наводяться мовою оригіналу публікації й повинні мати порядковий номер згідно з переліком обов'язкових елементів:

Z – службовий символ-роздільник даних про окремі статті

11 Мова тексту статті (укр, рус, англ)

12 1-й автор (прізвище та ініціали)

13 2-й автор (прізвище та ініціали), 3-й автор (прізвище та ініціали),

14 Назва статті = паралельна назва (українською або російською мовами для англomовних статей)

15 Номери першої та останньої сторінок статті

16 Кількість бібліографічних посилань

17 Реферат (див. практичний посібник В.І. Лутовинової Реферування як процес мікроаналітичного згортання інформації. – К., 2007. – 71 с.) або анотація

18 Ключові слова (коротко, не більше, ніж 1/2 строки)

19 Індекс УДК.

*Деякі автори або не прописують, або просто пишуть три літери УДК. Для того щоб уникнути неприємностей – не ставте УДК власноруч. Класифікація надається довідково-бібліографічним відділом бібліотеки ВНЗ, де ви працюєте. За правильність надання УДК несуть відповідальність працівники бібліотеки. Кожній новій статті присвоюється своя УДК. Якщо у статті відсутня УДК, то для викладачів з інших вузів ця послуга платна, згідно затвердженого преїскурантну бібліотеки СДПУ (Курсив наш, примітка редакції збірника).*

З метою більш повного відображення результатів вітчизняних наукових робіт у світовому інформаційному просторі та організації міждержавного обміну реферативною інформацією пропонуємо надсилати дані трьома мовами: українською, російською англійською (якщо вони є у виданні)

**Українською мовою**

21 1-й автор (прізвище та ініціали)

22 2-й автор (прізвище та ініціали), 3-й автор (прізвище та ініціали),...

23 Переклад назви статті

24 Реферат (анотація)

25 Ключові слова

**Російською мовою**

31 1-й автор (прізвище та ініціали)

32 2-й автор (прізвище та ініціали), 3-й автор (прізвище та ініціали),...

33 Переклад назви статті

34 Реферат (анотація)

35 Ключові слова

**Англійською мовою**

41 1-й автор (прізвище та ініціали)

42 2-й автор (прізвище та ініціали), 3-й автор (прізвище та ініціали),...

43 Переклад назви статті

44 Реферат (анотація)

45 Ключові слова

**Зразок**

1. **Гуманізація навчально-виховного процесу** : збірник наукових праць. – Спецвип. 3 / [За заг. ред. проф. **В.І. Сипченка**]. – Слов'янськ : СДПУ, 2010. – 356 с. – 2. 52

11 укр

12 Саяпіна С. А.

13 Коркішко О. Г.

14 **ФОРМУВАННЯ ТВОРЧОЇ ОСОБИСТОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВИХОВАТЕЛЯ В ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ**

15 120 – 124

16 5

17 У статті висвітлюються і розкриваються особливості організації творчої діяльності студентів педвузу, педагогічні умови професійно-творчого самовираження майбутнього фахівця системи дошкільної освіти. Розглянуто деякі теми психолого-педагогічних дисциплін щодо використання їх у формуванні навичок самостійної творчої педагогічної діяльності.

18 творча діяльність, фахівець дошкільної освіти, творче самовираження, педагогічні умови.

19 УДК 378. 147-057. 87

21 Саяпіна С. А.

22 Коркішко О. Г.

23 **ФОРМУВАННЯ ТВОРЧОЇ ОСОБИСТОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВИХОВАТЕЛЯ В ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ**

24 У статті висвітлюються і розкриваються особливості організації творчої діяльності студентів педвузу, педагогічні умови професійно-творчого самовираження майбутнього фахівця системи дошкільної освіти. Розглянуто деякі теми психолого-педагогічних дисциплін щодо використання їх у формуванні навичок самостійної творчої педагогічної діяльності.

25 творча діяльність, фахівець дошкільної освіти, творче самовираження, педагогічні умови.

31 Саяпина С. А.

32 Коркішко О. Г.

33 **ФОРМИРОВАНИЕ ТВОРЧЕСКОЙ ЛИЧНОСТИ БУДУЩЕГО ВОСПИТАТЕЛЯ В ПРОЦЕССЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ**

34 В статье рассмотрены и раскрыты особенности организации творческой деятельности студентов педвуза, педагогические условия профессионально-творческого самовыражения будущего специалиста системы дошкольного образования. Выделены некоторые темы, используемые в формировании навыков самостоятельной творческой педагогической деятельности.

35 творческая деятельность, специалист дошкольного образования, творческое самовыражение, педагогические условия.

41 Sayarina S. A.

42 Korkishko E. G.

43 FORMING OF CREATIVE PERSONALITY OF FUTURE EDUCATOR IN THE PROCESS OF PROFESSIONAL PREPARATION

44 In the article are grounded the features of organization by creative of students' activity in pedagogical institution, and are revealed the pedagogical terms of professionally creative self-expression by future specialist in the system of preschool education. Some topics used in the formation of independent creative pedagogical activities are outlined in the article.

45 creative activity, specialist of preschool education, creative self-expression, pedagogical terms.

*Перш ніж подати статтю до друку уважно прочитайте вимоги і неухильно дотримуйтесь їх. Деякі автори оформлюють статті, згідно вимог, які надають інші фахові видання або на власний розсуд. У публікації повинні відповідати поля, шрифт, інтервал, структурні елементи, література тощо. Часто трапляються випадки, коли автор використовує автоматичні перекладачі Pragma чи Ruta Plaj або інші.*

**Попередження:** статті, які не відповідають зазначеним вимогам опубліковані не будуть! Авторів про це не буде повідомлено, стаття не повертається. Слідкуйте за тим, у якому вигляді ви подаєте свою статтю. Дуже важко працювати з непідготовленими статтями. Пам'ятайте: «Статті подаються повністю підготовленими до друку. Статті друкуються в авторській редакції. Матеріали зверстано з електронних носіїв, наданих авторами публікацій. Відповідальність за допущені помилки та неточності несуть автори публікацій».

Не ставте абзац, використовуючи клавишу «Пробіл» та «Табуляцію». Алгоритм призначення абзацу такий: верхня панель «**Формат**» – Абзац – Вкладка «Отступы и интервалы» (треба не неї натиснути). Отступ: слева, справа 0; Интервал: перед, после 0. Первая строка. Отступ – 1, 25. Интервал – полуторный. Тепер треба натиснути вкладку «Положение на странице». Поставить «галочки»: запрет висячих строк, не отрывать от следующего.

Дотримуйтесь правил ДСТУ щодо оформлення літературних джерел.

Вважаємо прохання щодо дотримання вимог та деякі пояснення стануть вам у нагоді. Сподіваємось на порозуміння і подальшу співпрацю.

## ВИМОГИ ДСТУ ДО ОФОРМЛЕННЯ МАТЕРІАЛІВ, ЩО ПОДАЮТЬСЯ ДЛЯ ПУБЛІКАЦІЇ У НАУКОВОМУ ФАХОВОМУ ВИДАННІ

1. Формули та рівняння розташовують безпосередньо після тексту, в якому вони згадуються, посередині сторінки. Вище і нижче кожної формули та рівняння робиться пропуск одного вільного рядка. Формули та рівняння нумеруються, з розміщенням цифри в дужках, в крайньому правому положенні рядка. Пояснення значення кожного символу та числового коефіцієнта формули та рівняння слід наводити з нового рядка. Формули, що йдуть одна за одною і не розділені текстом, відокремлюються комою. Якщо формула не вміщується у рядку, її можна переносити на знаках =, >, <, +, -, \*, або шляхом точкування (...). Знак, на якому робиться перенесення повторюють на початку того рядка, на який перенесено частину формули. Не допускається перенесення на знаку ділення.

2. Ілюстрації повинні розміщуватися по тексту статті або на окремих аркушах. Ілюстрації супроводжуються відповідною назвою, позначаються скороченим словом “Рис.” і порядковим номером.

3. Таблиці нумерують, якщо їх більше ніж одна. Нумераційний і тематичний заголовок пишуть вгорі праворуч таблиці. Тематичний заголовок не повторюється над продовженням або завершенням таблиці, якщо вона не поміщається на одному аркуші. Зазначається лише “Продовження табл....”, або “Завершення табл....”.

4. Оформлення списку використаної літератури повинно відповідати наступним вимогам ГОСТ 7.1:2006 “Бібліографічний запис. Бібліографічний опис. Загальні вимоги та правила складання”. Звертаємо увагу авторів статей, що у процесі складання списку використаних джерел необхідно дотримуватися зазначених у стандарті форм запису.

Детально розглянемо **найсуттєвіші зміни**, передбачені новим стандартом:

1. Змінені *правила вживання великої та малої літер.* У списку джерел з **маленької букви** пишуть відомості, що відносяться до заголовку (підруч. для вузів, матеріали конф., тези, навчально-методичний посібник тощо), відомості про відповідальність (ред., упоряд., редкол. та ін.), наприклад:

*Психологія : підруч. для вузів.*

*Психологія : словарь / отв. ред. Гончарук П. В.*

2. Відбулися зміни в написанні знаків пунктуації! У новому стандарті застосовують проміжок в один друкований знак *до і після* приписного знака: тире (–), скісна риска (/), дві скісні (//), двокрапка (:). Виняток – крапка (.) та кома (,) – проміжки залишають тільки після них.

Таким чином запис реквізитів статті одного автора з періодичного друкованого видання матиме наступний вигляд:

*Прізвище ініціали автора. Назва статті. / ім'я, по батькові автора або ініціали і прізвище автора // Назва журналу. – Рік. – №. – С. ?–?.*

*Наприклад:* Волинець І. М. Краєзнавчі матеріали на уроках зарубіжної літератури / І. М. Волинець // Світло. – 2002. – № 4. – С. 112–116.

3. Зміни внесені до запису статті двох і більше авторів: *Прізвище ініціали першого автора. Назва статті. / ініціали прізвище першого автора, ініціали, прізвище другого автора // Назва журналу. – Рік. – №. – С. ?–?.*

4. Алгоритм оформлення статті з електронного видання: *Прізвище ініціали автора. Назва статті [Електронний ресурс] / ім'я, по батькові автора або ініціали прізвище автора // Назва журналу. – Рік. – №. – Режим доступу: електронна адреса, за якою розміщена стаття <http://www...>*

*Наприклад:* Кабан Л. В. Оцінювання інноваційної діяльності загальноосвітніх навчальних закладів регіону [Електронний ресурс] / Лариса Василівна Кабан // Народна освіта. – 2007. – Випуск 1. – Режим доступу:

<http://www.narodnaosvita.kiev.ua/vupysku\1\statti\2kaban\2kaban.htm>

Зразки записів використаних у процесі написання статті джерел представлено у таблиці:

Характеристика джерела	Приклад оформлення
Один автор	<p>1. Тимошик М. С. Книга для автора, редактора, видавця: практ. посіб. / Микола Степанович Тимошик. — 2-ге вид., стереотипне. — К. : Наша культура і наука, 2006. — 560 с.</p> <p>2. Бондар Ю. В. Національний інформаційний простір новітньої України: становлення та функціонування у процесі політичної трансформації суспільства : монографія / Ю. В. Бондар. — К. : Міжрегіон. Акад. упр. персоналом, 2007. — 184 с.</p>
Два автори	<p>1. Ромовська З. В. Сімейне законодавство України / З. В. Ромовська, Ю. В. Черняк. — К. : Прецедент, 2006. — 93 с.</p> <p>2. Суберляк О. В. Технологія переробки полімерних та композиційних матеріалів : підруч. [для студ. вищ. навч. закл.] / О. В. Суберляк, П. І. Баштанник. — Львів : Растр-7, 2007. — 375 с.</p>
Три автори	<p>1. Мацько Л. І. Стилїстика ділового мовлення та редагування ділових документів / Мацько Л. І., Кравець Л. В., Солдаткіна О. В. — К. : Ун-т "Україна", 2005. — 281 с.</p>
Чотири автори	<p>1. Методика нормування ресурсів для виробництва продукції рослинництва / [Вітвіцький В. В., Кисляченко М. Ф., Лобастов І. В., Нечипорук А. А.]. — К. : НДІ "Укراгропромпродуктивність", 2006. — 106 с.</p> <p>2. Механізація переробної галузі агропромислового комплексу : підруч. для учнів проф.-техн. навч. закл. / О. В. Гвоздєв, Ф. Ю. Ялпачик, Ю. П. Рогач, М. М. Сердюк. — К. : Вища освіта, 2006. — 478 с.</p>
П'ять і більше авторів	<p>1. Психологія менеджмента / [Власов П. К., Липницький А. В., Луцихіна І. М. и др.]; под ред. Г. С. Никифорова. — Х. : Гуманитар. центр, 2007. — 510 с.</p> <p>2. Формування здорового способу життя молоді : навч.-метод. посіб. для працівників соц. служб для сім'ї, дітей та молоді / Т. В. Бондар, О. Г. Карпенко, Д. М. Дикова-Фаворська та ін. — К. : Укр. ін-т соц. дослідж., 2005. — 115 с.</p>
Без автора	<p>1. Історія Свято-Михайлівського Золотоверхого монастиря / [авт. тексту В. Клос]. — К. : Грані-Т, 2007. — 119 с.</p> <p>2. Основи перекладу: граматичні та лексичні аспекти : навч. посіб. / за ред. В. К. Шпака. — К. : Знання, 2005. — 311 с.</p> <p>3. Рекомендації щодо складання бібліографічного опису в картках для каталогів і картотек (у зв'язку з набуттям чинності ДСТУ ГОСТ 7.1:2006) / уклад. О. Б. Рудич. — К. : Кн. Палата України, 2007. — 60 с.</p>
Багатотомний документ	<p>1. Межгосударственные стандарты : каталог в 6 т. / [сост. Ковалева И. В., Рубцова Е. Ю.; ред. Иванов В. Л.]. — Львов : НТЦ "Леонорм-Стандарт", 2005. — (Серия "Нормативная база предприятия"). Т. 1. — 2005. — 277 с.</p> <p>2. Бондаренко В. Г. Теорія ймовірностей і математична статистика. Ч.1 / В. Г. Бондаренко, І. Ю. Канівська, С. М. Парамонова. — К. : НТУУ "КПІ", 2006. — 125 с.</p>
Матеріали конференцій, семінарів	<p>1. Проблеми обчислювальної механіки і міцності конструкцій : зб. наук. праць / наук. ред. В. І. Моссаковський. — Дніпропетровськ : Навч. кн., 1999. — 215 с.</p> <p>2. Економіка, менеджмент, освіта в системі реформування агропромислового комплексу : матеріали Всеукр. конф. молодих учених-аграрників ["Молодь України і аграрна реформа"], (Харків, 11-13 жовт. 2000 р.) / М-во аграр. політики, Харк. держ. аграр. ун-т ім. В. В. Докучаєва. — Х. : Харк. держ. аграр. ун-т ім. В. В. Докучаєва, 2000. — 167 с.</p>

Словники	<p>1. Географія : словник-довідник / [авт.-уклад. В. Л. Ципін]. — Х. : Халімон, 2006. — 175 с.</p> <p>2. Тимошенко З. І. Болонський процес в дії : словник-довідник основ. термінів і понять з орг. навч. процесу у вищ. навч. закл. / З. І. Тимошенко, О. І. Тимошенко. — К. : Європ. ун-т, 2007. — 57 с.</p>
Атласи	<p>1. Анатомія пам'яті : атлас схем і рисунків провідних шляхів і структур нервової системи, що беруть участь у процесах пам'яті : посіб. для студ. та лікарів / О. Л. Дроздов, Л. А. Дзяк, В. О. Козлов, В. Д. Маковецький. — 2-ге вид., розшир. та доповн. — Дніпропетровськ : Пороги, 2005. — 218 с.</p>
Законодавчі 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.: <a href="http://www.nbuv.gov.ua/articles/2003/03klinko.htm">http://www.nbuv.gov.ua/articles/2003/03klinko.htm</a></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: <a href="http://www.nbuv.gov.ua/e-journals/ITZN/em1/emg.html">http://www.nbuv.gov.ua/e-journals/ITZN/em1/emg.html</a>. — 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

<b>№</b>	<b>Назва видання</b>	<b>Засновник (співзасновники)</b>	<b>Галузі науки</b>	<b>Дата затвердження</b>
276	Гуманізація навчально- виховного процесу	Слов'янський державний педагогічний університет	педагогічні	10.02.10



# ГУМАНІЗАЦІЯ НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОГО ПРОЦЕСУ

*Збірник наукових праць*

**( Випуск LV )**

Частина II

**Відповідальний за випуск:**

***Швидкий С.М.***

– кандидат історичних наук, доцент,  
проректор з науково-педагогічної роботи СДПУ

Статті друкуються в авторській редакції.

Матеріали зверстано з електронних носіїв, наданих авторами публікацій. Відповідальність за допущені помилки та неточності несуть автори публікацій.

Макет і верстка – ***Черкашина Л.А.***

Підписано до друку 10.03.2011 р. Ум. др. арк. 18,9.

Видавничий центр СДПУ,  
84116, м. Слов'янськ, вул. Генерала Батюка, 19.

Адреса редакції: 84116, м. Слов'янськ, вул. Генерала Батюка, 19.  
Слов'янський державний педагогічний університет, кафедра педагогіки.

Тел.: (06262) 3-98-16

E-mail: nauka2004@rambler.ru; tomaluda@mail.ru

Формат 60x84 1/16.

Тираж 100 прим. Зам. № 325/2.

---

**Підприємець Маторін Б.І.**

84116, м. Слов'янськ, вул. Г. Батюка, 19.

Тел./факс +38 06262 3-20-99. E-mail: matorinb@ukr.net

---

Свідоцтво про внесення суб'єкта видавничої справи до Державного реєстру видавців, виготівників і розповсюджувачів видавничої продукції ДК №3141, видане Державним комітетом телебачення та радіомовлення України від 24.03.2008 р.

---