

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

ГУМАНІЗАЦІЯ НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОГО ПРОЦЕСУ

Збірник наукових праць
(Випуск LVIII)

Частина III

Слов'янськ - 2011

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

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

Збірник наукових праць

(Випуск LVIII)

Частина III

Слов'янськ – 2011

ISSN 2077-1827
УДК 371.13
ББК 74.202
Г. 94

Гуманізація навчально-виховного процесу : збірник наукових праць / [За заг. ред. проф. **В.І. Сипченка**]. – Вип. LVIII. – Ч. III. – Слов'янськ : СДПУ, 2011. – 266 с.

Редакційна колегія:

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

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

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

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

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

Збірник наукових праць є фаховим виданням із педагогічних наук

(Бюлетень ВАК України № 3, 2010 р.).

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

Видано Державним комітетом телебачення і радіомовлення України

Друкується за рішенням Вченої ради
Слов'янського державного педагогічного університету
(протокол № 3 від 01.12.2011 р.)

ISSN 2077-1827
© Кафедра педагогіки СДПУ

ВИЩА ШКОЛА

Сипченко В.

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

Завгородній С.

*кандидат технічних наук, начальник Слов'янського коледжу
Національного авіаційного університету*

УДК 378.147

**ГОТОВНІСТЬ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ТЕХНОЛОГІЙ ДО
ВИКОРИСТАННЯ ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАТИВНИХ
ТЕХНОЛОГІЙ У НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОМУ ПРОЦЕСІ**

У статті розкриваються аспекти впровадження в навчальний процес сучасних інформаційних технологій, зокрема комп'ютерно-орієнтованих і телекомунікаційних технологій. Обґрунтовано структуру готовності майбутніх учителів технологій до використання інформаційно-комунікативних технологій у навчально-виховному процесі.

Ключові слова: *готовність, діяльність, інформаційно-комунікативні технології.*

Сыпченко В.

кандидат педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой педагогика Славянского государственного педагогического университета

Завгородний С.

*кандидат технических наук, начальник Славянского колледжа
Национального авиационного университета*

**ГОТОВНОСТЬ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ ТЕХНОЛОГИЙ К
ИСПОЛЬЗОВАНИЮ ИНФОРМАЦИОННО-КОМУНИКАЦИОННЫХ
ТЕХНОЛОГИЙ В УЧЕБНО-ВОСПИТАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ**

В статье раскрываются аспекты внедрения в учебный процесс современных информационных технологий, в частности телекоммуникационных технологий. В статье описана структура готовности будущих учителей технологий к использованию информационно-коммуникационных технологий в учебно-воспитательный процесс.

Ключевые слова: *готовность, деятельность, информационно-коммуникационные технологии.*

Sypchenko V.

Candidate of Pedagogics, an Professor, the head of the department of Theory of

*Education of Slovyansk State Pedagogical University
Zavgorodniy S.*

Cand.Tech.Sci., the chief of Slavic college of National aviation university
**TEACHERS READINESS TO USE TECHNOLOGY INFORMATION
COMMUNICATION TECHNOLOGIES IN EDUCATIONAL PROCESS**

The article describes aspects of the implementation of the learning process inforatsionnyh modern technology, particularly telecommunications. The article describes the structure of the readiness of prospective teachers to use technology information and communication technologies in educational process.

Key words: *availability, activities, information and communication technologies.*

Суспільство інформаційних технологій, або, ще як його називають, постіндустріальне суспільство, на відміну від індустріального суспільства кінця XIX – середини XX століть, більше зацікавлено у громадянах, які здатні самотійно, активно діяти, приймати рішення, гнучко адаптуватися до умов життя. А отже, інформатизація професійно-педагогічної підготовки повинна забезпечувати :

- достатній рівень інформативної підготовки
- рівень інформаційної культури майбутнього вчителя;
- підвищення ефективності впровадження НІТ;
- удосконалення управління підготовкою майбутніх фахівців;
- інтенсифікацію наукових досліджень та методичної роботи.

Над вирішенням проблеми формування й розвитку інформаційної компетентності вчителя працюють науковці Н.В. Морзе, А.Ю. Кравцова, О.М. Спирін та інші. Розробляються різноманітні технологічні стандарти для вчителів (знання та навички вчителів з використання інформаційних технологій). Наприклад, ECDL/ICDL (ECDL – European Computer Driving Licence – європейські комп'ютерні права або ICDL – International Computer Driving Licence – міжнародні комп'ютерні права), з 2001 р. програма сертифікації – основний стандарт комп'ютерної грамотності населення країн-членів ЄС [1; 2]; технологічний стандарт для вчителя [3], стандарт по програмі "Teach-it.net" [4; 5] тощо. На думку Н.В. Морзе, розвиток інформаційної компетентності вчителів може здійснюватися:

- за допомогою благодійних програм корпорацій Intel "Навчання для майбутнього" та Microsoft
- "Партнерство в навчанні";
- за допомогою програми "Рівний доступ до якісної освіти";
- при впровадженні програми "Teach-it.net";
- у рамках державної програми "Інформаційні та комунікаційні технології в освіті та науці" на 2006-2010 рр.;

- через систему післядипломної педагогічної освіти [6].

Однак, проблема формування готовності майбутніх учителів технологій до використання інформаційно-комунікативних технологій у навчально-виховному процесі залишається не розв'язаною.. Для вирішення цієї проблеми насамперед потрібно уточнити структуру готовності майбутніх учителів технологій до використання інформаційно-комунікативних технологій у навчально-виховному процесі

Інформаційна культура передбачає, що викладачі повинні володіти методами пошуку необхідної інформації, мати відповідний рівень культури для її добору, уміти переробляти і пропонувати інформацію учням, - вчитель в інформаційному суспільстві перестає виступати перед своїми учнями як джерело первинної інформації. Він перетворюється в посередника, що полегшує її одержання.

Упровадженням в навчальний процес сучасних інформаційних технологій, зокрема комп'ютерно-орієнтованих і телекомунікаційних технологій, відкриваються, на думку академіка В.М.Мадзігона нові шляхи і широкі можливості диференціації загального і професійного навчання, всебічної активізації творчих, пошукових, особистісно орієнтованих, комунікативних форм навчання, підвищення його ефективності, мобільності й відповідності запитам практики.

Мета інформатизації освіти – підготовка людини до повноцінного життя в інформаційному суспільстві. Її основні завдання: формування інформаційної культури людини, забезпечення розвитку особистісних якостей людини, розкриття її творчого потенціалу, підвищення ефективності навчально-виховного процесу на основі впровадження нових ІТ навчання (НІТН), надання діяльності творчого, дослідницького характеру, вдосконалення управління освітою, інтенсифікація методичної роботи і наукових досліджень.

Відповідно до цієї мети конкретизовано завдання вищої освіти у цьому напрямку:

- удосконалення механізмів керування системою освіти на основі використання автоматизованих банків даних науково-педагогічної інформації, інформаційно-методичних матеріалів, а також комунікаційних мереж;
- удосконалення методології і стратегії добору змісту, методів і організаційних форм навчання, виховання, що відповідають завданням розвитку особистості в сучасних умовах інформатизації суспільства;
- створення методичних систем навчання, орієнтованих на розвиток інтелектуального потенціалу тих, хто навчається, на формування умінь самостійно здобувати знання, здійснювати інформаційно-навчальну,

експериментально-дослідницьку діяльність, різноманітні види самостійної діяльності з обробки інформації.

Цілісне осмислення інноваційних процесів, які відбуваються в новій інформаційній структурі, вимагає розкриття провідних тенденцій та суперечностей її розвитку. Процес інформатизації освіти в різних країнах має свої особливості, зумовлені ресурсними можливостями, освітніми, культурними, традиційними. Однак є загальні тенденції:

- Розширюється сфера використання засобів ІТН в освітньому процесі: зростає кількість освітніх предметів, особливо гуманітарних, в яких застосовуються засоби ІТ; поширюється використання засобів ІТ у навчально-виховних закладах усіх типів, знижується вік дітей, у роботі з якими вони застосовуються, розширюється використання засобів ІТ у навчанні дітей з вадами розумового чи фізичного розвитку; зростає роль засобів ІТ у професійній підготовці (комп'ютеризовані тренажери, гнучкі автоматизовані виробництва, експертні системи пошуку неполадок тощо).

- Здійснюється перехід від епізодичного до систематичного застосування засобів ІТ, їх постійного використання при вивченні освітніх предметів, курсів.

- З'являються принципово нові засоби навчання (навчальні та ігрові сфери, інтелектуальні наставники, текстові редактори, експертні, гіпертекстові навчаючі системи, інтерактивні аудіо- і відеозасоби тощо), відбувається інтелектуалізація навчаючих систем.

- Широко використовуються засоби ІТ у позакласній та позашкільній роботі, що сприяє наближенню навчальної діяльності до дослідницької, конструкторської, подолання розриву між навчальною та професійною діяльністю.

Вивчення вітчизняного й зарубіжного досвіду використання ІТН, зокрема комп'ютера, з метою навчання, а також теоретичні дослідження в області проблем інформатизації освіти дозволяють констатувати, що включення комп'ютера в навчальний процес впливає на роль засобів навчання, використовуваних у процесі викладання того або іншого предмета (курсу), а саме застосування ІТН реформує вже традиційно сформовану структуру навчального процесу. Перелічимо характерні риси навчального процесу здійснюваного із застосуванням ІТН. До них належать:

- автоматизація процесів обробки, передачі інформації про об'єкти вивчення й керування навчанням;

- організація інформаційно-навчальної й експериментально-дослідницької діяльності;

- організація самостійної навчальної діяльності з подання й витягу знань;

- розширення і поглиблення теоритичних основ навчальних курсів внаслідок збільшення їх доступності для учнів завдяки можливостям засобів НІТН унаочнювати зміст навчання, доступу до будь-якої інформації, інтелектуалізації її інформаційних навчаючих систем.

Важливу роль відіграє НІТН у розширенні і поглибленні фундаментальних знань, різносторонньому і ґрунтовному вивченні відповідної предметної галузі, формуванні знань, необхідних для пояснення причинно-наслідкових причин досліджувальних процесів і явищ, пізнання законів реальної дійсності. Відкривають додаткові можливості щодо побудови інтегрованих курсів, посилення міжпредметних зв'язків, комплексності вивчення навколишньої дійсності; можливість вивчення реальних виробничих і соціальних ситуацій, внаслідок чого значно посилюється зв'язок навчання з життям, а результатам навчання надається практична значущість. З'являються умови для розкриття значного гуманітарного потенціалу природничих дисциплін, формування наукового світогляду, розвитку аналітичного і творчого мислення, свідомого ставлення до навколишнього світу; перерозподіл за значенням змістовних компонентів навчальних курсів. Стає можливим вилучення із змісту шкільних предметів певної частини матеріалу, який можна вивчати не всім, і доповнення їх новими розділами, що мають важливе теоретичне і прикладне значення. Засоби НІТН дають змогу розуміти художні твори минулого в контексті тогочасної культури завдяки відповідним філософським, історичним, етнографічним, літературним, соціальним, стилістичним та ін. поясненням художнього тексту.

Такий позитивний вплив на перебіг освітнього процесу досягається завдяки:

- широким зображувальним можливостям засобів НІТН;
- розширенню кола розв'язуваних завдань шляхом вивчення реальних виробничих і соціальних ситуацій, застосування засобів НІТН як засобів діяльності;
- підвищенню рівня проблемності завдань (інтелектуальні навчаючі системи допоможуть учневі правильно розв'язати завдання різних рівнів проблемності);
- оновленню змісту завдань за рахунок включення ігрових компонентів, особливо правил оперування штучними об'єктами;
- введенню принципово нових завдань, зокрема на побудову інтерфейсу навчальних програм;
- можливостям моделювання спільної діяльності учня і педагога на будь-якому етапі навчання;

- широкій діалогізації навчального процесу, значному розширенню кола об'єктів діалогу (такими об'єктами можуть виступати будь-які компоненти задачі і всі аспекти її розв'язання).

Інформатизація освіти в силу специфіки самого процесу передачі знання вимагає ретельного відпрацьовування використовуваних ППЗ (педагогічних програмних засобів) і можливості їхнього широкого використання. Крім того, прагнення активно застосовувати сучасні інформаційні технології в сфері освіти повинне бути спрямоване на підвищення рівня і якості підготовки.

Комп'ютер як засіб навчання може використатися тільки при наявності відповідного програмного забезпечення (ПЗ). Застосування ІТ в освіті, в остаточному підсумку, полягає в розробці й використанні ПЗ навчального призначення. Особливість цього виду програмного продукту полягає в тому, що він повинен акумулювати в собі дидактичний і методичний досвід викладача-предметника, актуальність і вірність інформаційного наповнення з певної навчальної дисципліни, а також задовольняти вимоги освітнього стандарту й реалізовувати, у той же час, можливість його застосування як для самостійної роботи учня (студента), так й у навчальному процесі.

Огляд наукової літератури з порушених проблем показує, що існує багато досліджень, які стосуються питань оновлення сучасної системи педагогічної освіти. Назріла гостра потреба удосконалення підготовки майбутніх фахівців з боку їх професіоналізму та створення умов для самодостатнього розвитку їх особистостей. Педагогіка співробітництва, діяльнісний підхід до навчального процесу, підвищення активності учнів, індивідуалізація навчання - всі ці тенденції сучасної педагогіки змушують задуматися про кардинальне переосмислення ролі вчителів в навчальному процесі. Авторитарна схема синхронного керування класом з декількох десятків учнів, при всій її економічності й гаданій ефективності, поступово й неухильно втрачає свою універсальність. Комп'ютер надає вчителю великий резерв технічної й технологічної підтримки, що вивільняє значну частину його часу для живого спілкування з учнями, і дає можливість зробити це спілкування навіть більше близьким і людським, чим раніше. У зв'язку з бурхливим розвитком мультимедіа засобів навчального призначення (енциклопедії, словники, навчальні ігри, гіпертекстові довідники, презентації й т.д.) у цей час назріла необхідність у розробці теоретичної системи підготовки студентів педвузів до використання інформаційних технологій у своїй майбутній професії. Незважаючи на справжній бум мультимедіа технологій на комп'ютерному ринку, використання їх у навчальному процесі педагогічних ВУЗів носить фрагментарний характер. У сучасній психолого-педагогічній літературі не

раз підкреслювався величезний дидактичний потенціал засобів мультимедіа, що дотепер не затребуваний вищою школою.

Аналіз європейського досвіду у підготовці вчителів показав, що професійних успіхів вчителя залежить від певної рівноваги між сукупних характеристик його особи і загальною компетенцією та педагогічною кваліфікацією. Обидва компоненти знаходяться у взаємозалежності. Перший компонент полягає у формуванні в майбутніх фахівців усвідомлення власної ролі у самопізнанні, другий — у набутті педагогічної компетенції, підпорядкованій цій ролі. З'ясовано, що для задоволення об'єктивних вимог щодо підготовки вчителя потрібно внести серйозні зміни у структуру Вищої педагогічної школи, у систему профорієнтаційного відбору, у зміст педагогічної освіти, принципи, методи вузівського навчання; тобто треба радикально перебудувати вищу педагогічну освіту, а не вдосконалити один чи декілька пріоритетних напрямків. Досвід європейських країн показує, що незважаючи на різноманітність традицій та характеру освіти в кожній з них, існують однакові проблеми в підготовці майбутніх вчителів, які вимагають пріоритетних змін у підготовці нового типу вчителя, а саме: творчого вчителя-професіонала, готового до роботи в середовищі взаємодії різних культур з його зростаючою мобільністю та демократизмом.

Серед порушеної проблеми найбільшої уваги дослідників заслуговують професійно-педагогічна підготовка студентів педвузів до використання НІТ, підготовка до професійної діяльності на основі інформаційної технології. Виділено наступні умови формування готовності випускника до використання засобів НІТ:

1. У процесі навчання студенти повинні бачити використання НІТН у викладанні різних дисциплін, оцінити їхні можливості й переваги; за час навчання повинні бути сформовані найбільш загальні навички використання апаратних і програмних засобів НІТ у практичній діяльності.

2. Студенти повинні знати: методику застосування НІТН у викладанні конкретних дисциплін; психологічні, дидактичні, ергономічні, фізіолого-гігієнічні вимоги й обмеження їхнього використання.

3. Студенти повинні мати практичні навички роботи: з інструментальним програмним забезпеченням (текстові й графічні редактори, електронні таблиці й бази даних); із прикладним програмним забезпеченням по даній предметній області; у локальних мережах і глобальній мережі Інтернет і мати уявлення про принципи функціонування мультимедійних технологій.

Така підготовка може бути здійснена в рамках курсів педагогічної й прикладної інформатики. Зокрема, повинні бути глибоко вивчені наступні питання: теоретичні основи використання НІТН у навчанні (філософські,

психолого-педагогічні, соціально-економічні аспекти); дидактичні основи використання НІТ у навчанні (вітчизняні й закордонні інформаційні технології навчання, комп'ютерна дидактика); учбово-методична робота (методика використання НІТ у викладанні конкретних дисциплін, розробка ППЗ, дидактичні ситуації і їхнє моделювання, організаційно-методичне використання НІТ); основні інструментальні й прикладні засоби, які можуть бути використані в учбово-педагогічній діяльності викладача; досвід застосування НІТН у педагогічній діяльності.

Курси повинні включати наступні розділи.

- Матеріально-технічна база НІТ (апаратна, програмна й інформаційна складові).
- Інструментальні й прикладні програмні засоби.
- Комплексне використання засобів навчання в умовах інформатизації. відеокomp'ютерні засоби масмедіа.
- Сучасні технології пошуку, зберігання й обробки інформації.
- Педагогічні додатки сучасних програмних засобів.

Вивчення курсів педагогічної й прикладної інформатики виступає як необхідна умова формування готовності випускника педвузу до використання засобів НІТ у навчанні. З'ясовано, що при включенні даних курсів у систему, що включає педагогічну й прикладну інформатику, педагогічну практику й роботу над випускною кваліфікаційною роботою, створюються передумови для успішного рішення поставленого завдання.

Аналіз досліджень дозволив зробити деякі висновки стосовно переваг комп'ютерної технології в професійній підготовці майбутніх вчителів, оскільки вона допомагає ослабити існуючі протиріччя між: колективною формою організації навчання та індивідуальним характером діяльності вчителя; переважанням репродуктивних методів в процесі формування педагогічних умінь та творчим характером пізнання тощо.

Нові методи навчання, засновані на активних, самостійних формах засвоєння знань і роботі з інформацією, поступово витісняють демонстраційні й ілюстративно-пояснювальні методи, які широко використовує традиційна методика навчання, орієнтованої в основному на колективному сприйнятті інформації. В умовах інформатизації освіти змінюється парадигма педагогічної науки, змінюється структура й зміст освіти, змінюється зміст діяльності педагога. Викладачу навряд чи можна розраховувати на те, що застосування комп'ютерної техніки суттєво полегшить його власний труд. ІТ вимагають від вчителя додаткових витрат часу та зусиль. Не викладач старої освітньої системи, якого забезпечили новими технічними й технологічними засобами, а тільки викладач нової спеціалізації із властивим їй характером діяльності й місцем у загальній системі розподілу праці може забезпечити ефективне функціонування

нової освітньої системи. Необхідно звернути увагу на структуру готовності майбутніх викладачів технології до використання інформаційно-комунікаційних технологій.

Проблемою формування готовності педагогів до професійної діяльності досліджували багато науковців – Ю.К. Бабанський, В.А. Міжеріков, В.О. Сластьонін, Л.В. Кондрашова, Н.В. Кузьміна, М.Г. Резніченко та ін.. Саме питаннями формування готовності майбутніх вчителів до застосування ІКТ досліджували І.М. Богданова, Р.С. Гурін, О.В. Суховірський, С.М. Яшанов та ін..

Існують різні підходи у визначенні структури готовності майбутніх фахівців до використання ІКТ. Але на жаль проблемі готовності до використання ІКТ саме майбутніми викладачами технологій, не було приділено належної уваги.

С.М. Яшанов розглядає готовність майбутнього вчителя до ефективного використання новітніх інформаційних технологій як синтез таких структурних компонентів: мотиваційного; операційно-пізнавального; емоційно-вольового; оцінювального [7].

Отже, готовність – це стан, що є ознакою професійної кваліфікації, а також результатом цілеспрямованої підготовки.

Структура готовності майбутніх учителів технологій до використання інформаційно-комунікативних технологій у навчально-виховному процесі

О.М. Христіанінов розробив структуру готовності майбутніх викладачів технічних дисциплін до використання ІКТ у навчальному процесі вищої школи, яка складається з наступних блоків: психологічного, загальнопедагогічного, інформаційно-комунікаційного (ІК) та спеціалізованого.

І.Вільш чітко показала, що праця людини у майбутньому все більше буде пов'язана з інформацією і оперуванням нею. Вона виділяє наступні необхідні уміння:

- «- уміння пошуку інформації;
- уміння зберігати інформацію;
- уміння перетворювати інформацію;
- уміння використовувати змінену інформацію;
- уміння створювати власну інформацію;
- уміння передавати власну інформацію;
- уміння протидіяти впливу інформації, яка зменшує можливість впливати на оточення;
- уміння оцінювати власний стан (так звані власні сталі і змінні якості);

- уміння оцінювати стан інших людей (так звані власні сталі і змінні якості)» [8, с.82].

А отже, на наш погляд структуру готовності майбутніх учителів технологій до використання інформаційно-комунікативних технологій у навчально-виховному процесі, можна розглядати по аналогії зі структурою готовності майбутніх викладачів технічних дисциплін до використання ІКТ у навчальному процесі вищої школи, яку запропонував О.М. Христіанінов, але із доповненням мотиваційного блоку і поведінкової складової, яка буде містити уміння, що їх визначила І.Вільш.

Література

1. Подготовка специалистов в области ИКТ. – http://www.admhmao.ru/inform/spez_ikt/ECDL.htm, 19.09.2007 р.
2. ECDL – Европейский стандарт компьютерной грамотности. – <http://www.center.fio.ru/method/resources/judina/07-04/ECDL/ECDL.htm>, 19.07.2007 р.
3. Морзе Н.В. Стандарт комп'ютерної грамотності населення країн-членів ЕС. Програма ECDL. Технологічний стандарт для вчителя: Навчально-методичні матеріали для підвищення кваліфікації викладачів системи післядипломної педагогічної освіти. (Проект "Рівний доступ до якісної освіти в Україні") / Міністерство освіти і науки України, 2007.
4. Стандарти підготовки вчителів в ділянці інформаційних технологій та інформатики. (Рада у справах інформаційної та медіальної освіти Польщі – серпень 2003 р.). – http://www.ua.teach-it.net/materiali_programi, 07.09.2007 р.
5. Бегнож Й. Побудова освіченого суспільства в Україні. – http://www.ua.teach-it.net/materiali_programi, 17.08.2007 р.
6. Морзе Н.В. Формування інформаційної компетентності сучасного вчителя. – http://www.ua.teachit.net/materiali_programi, 17.08.2007 р.
7. Яшанов С.М. Формування індивідуальної траєкторії розвитку інформативної компетентності майбутнього вчителя трудового навчання// Науковий часопис НПУ імені М.П.Драгоманова Серія 13. Проблеми трудової та професійної підготовки: зб. наук. праць- К.-Вид-во: НПУ імені М.П.Драгоманова Випуск 6- С. 262-269.
8. Wilsz J. Umiejetnosci potrzebne nauczycielowi techniki do skutecznego komunikowania sie z uczniami [w:] *Techika- Informatyka-Edukacja. Teoretyczne I praktyczne problem edukacji informatycznej*, t. IX, red. W. Walat, Rzeszow: 189.- 2008.

Бобилева Я.

кандидат педагогічних наук,
Слов'янський державний педагогічний університет

УДК 377.112.4+378.124

ВПЛИВ ОСОБИСТОСТІ УЧИТЕЛЯ НА ФОРМУВАННЯ НАУКОВОЇ ШКОЛИ

Стаття висвітлює умови створення наукової школи та науково - педагогічний шлях Д.О. Тхоржевського, як засновника наукової школи. Розглянуто питання впливу особистості учителя на формування наукової школи.

Ключові слова: школа, наукова школа, учитель, учні, наукова діяльність.

Бобылева Я.

кандидат педагогических наук, Славянский государственный педагогический университет

ВЛИЯНИЕ ЛИЧНОСТИ УЧИТЕЛЯ НА ФОРМИРОВАНИЕ НАУЧНОЙ ШКОЛЫ

В статье рассмотрен вопрос влияния личности учителя на формирование научной школы. Описаны основные этапы деятельности Д.А.Тхоржевского как основателя научной школы.

Ключевые слова: школа, научная школа, учитель, ученики, научная деятельность.

Bobileva Y.

Candidate of Pedagogics of the department of Slovyansk State Pedagogical University

EFFECT OF PERSONALITY ON THE FORMATION OF TEACHERS OF SCIENTIFIC SCHOOL

The paper considered the influence of the teacher's personality on the formation of scientific schools. We describe the main stages of the DA Thorzhevskogo as the founder of scientific school.

Keywords: school, school of the teacher, students, scientific activities.

Постановка проблеми. В останні роки у зв'язку з актуальністю проблеми якості наукових досліджень, з'явилась досить велика кількість робіт, присвячених проведенню наукових досліджень і підготовці фахівців до дослідницької діяльності. До цього часу, наукові школи не були об'єктом педагогічних досліджень. Феномен наукових шкіл традиційно вважався предметом дослідження наукознавства, історії науки, соціальної психології. Склалась дещо парадоксальна ситуація: з одного боку, всі визнають

необхідність підвищення ефективності наукової підготовки, а з іншого найбільш успішна наукова підготовка реалізується саме в наукових школах.

Аналіз досліджень і публікацій показує, що педагогіка наукових шкіл практично відсутня. Тобто, зрозуміло, на практиці вона існує і майже з часів появи самої науки. Але дослідники педагогіки досить рідко звертали увагу на це питання. Аналізуючи літературу присвячену дослідженню феномену наукових шкіл слід виділити таких вчених: Г.Ільїн, Б.М.Кєдров, Т.Кун, І.Лакатос, В.Лєдньов, С.Поляков, Л.Сухорукова, Г.Штейнер, М.Г.Яршунський та інші, які розглядали у своїх роботах роль наукових шкіл в розвитку науки, соціально-психологічний феномен наукових шкіл, історію розвитку наукових шкіл в психології, проблеми ідентифікації ученого з науковою спільнотою та інші питання.

Наукова спільнота визнає існування наукової школи Д.О.Тхоржевського, досвід, якої потребує спеціального дослідження для його розповсюдження в системі наукової освіти. На прикладі цієї школи можна прослідкувати процес становлення наукової школи в педагогіці.

Мета статті. Дослідити науково педагогічний шлях Д. О. Тхоржевського, як засновника наукової школи.

Розгляд проблеми. Традиційним є підхід до розгляду наукової школи як історично обумовленої форми організації наукової діяльності групи дослідників, бо ця діяльність передбачає «виробництво» не тільки наукових ідей, а і «виробництво» учених, без чого неможливе збереження традицій, передача «естафети знань», а отже і існування науки як соціально-історичної системи. Школи в науці є необхідним і постійно діючим фактором її прогресу.

Слід зазначити, що школи в науці – це явище саме педагогічне, що визначається вже самим поняттям «школа». Будь яка наукова школа розв'язує проблему навчання і підготовки учнів і залучення послідовників. Отже, вона несе в собі педагогічні елементи і може розглядатися як педагогічна система. В педагогіці наукові школи розглядаються з позиції розгляду розвитку ідей тієї чи іншої педагогічної наукової школи.

Але необхідно розглядати не тільки ідеї, що розвиваються, а і саму систему підготовки науковців в них. При цьому необхідно розуміти, що наукові школи як педагогічні системи є системами особливими і значно відрізняються від інших педагогічних систем.

В нашій роботі ми використовуємо наступне визначення поняття «наукової школи»: «відносно невеликий науковий колектив, який об'єднаний не стільки організаційними межами і конкретною тематикою, але і загальною системою поглядів, ідей, інтересів, традицій, що зберігаються, передаються і розвиваються при зміні наукових поколінь». На наш погляд доцільно виділити наступні ознаки наукової школи:

спільність наукових інтересів представників школи і наукова значущість проблем, що розглядаються; рівень наукових результатів школи і її (тобто школи) визнання в країні і за кордоном; роль наукового лідера; стабільність і перспективи школи (наступність наукових поколінь, робота з науковою молоддю) [2].

В науковій школі об'єднані процес пізнання і процес передачі знань. Нові знання безпосередньо передаються в процесі пізнання. Тобто формування і підготовка ученого відбувається в процесі отримання нового знання. А це можливе тільки під час здійснення самостійної дослідницької діяльності, що передбачає залучення учнів до реалізації дослідницької програми наукової школи. Підготовка учених і залучення їх до дослідницької діяльності відбувається принципово по-різному в залежності від того, на якому етапі знаходяться теорія, концепція, що розробляються школою. Наукові школи виникають у відповідь на проблемну ситуацію, що задається логікою розвитку науки і практики, бо ситуація не розв'язується в межах існуючої системи знання. Зазвичай, ідеї і теорії, що розробляються школою в період її становлення суттєвим чином відрізняються від традиційних наукових поглядів. У випадку, коли продукуємі науковою школою зміни в системі знань приймаються науковим співтовариством цієї сфери, вони на багато років визначають дослідження учених і розвиток науки; кількість послідовників збільшується і школа набуває статусу наукового напрямку.

Слід також зазначити, що діяльність засновника школи відрізняється унікальністю і значно ширше мови і категоріального апарату, за допомогою якого він може її виразно описати. Те, як він цю діяльність реалізує не можливо повністю зрозуміти і осмислити (для своєї реалізації вона і не потребує явного усвідомлення), а отже, знання про неї не можуть бути передані в процесі навчання так, як це розуміється у сучасній дидактиці. Не кожен навіть дуже талановитий учений здатний створити свою школу. Для цього обов'язково потрібні певні умови.

По-перше, це наявність крупного ученого з вираженими лідерськими здібностями і гострим відчуттям зв'язку з своїм часом. Він повинен володіти рідкісним даром передбачення шляхів розвитку своєї науки, виявлення її больових місць і визначення в зв'язку з цим своєї ніші в науковому співтоваристві.

По-друге, для створення наукової школи необхідні особливі особистісні якості її лідера, здатні привернути до нього талановитих учнів, що об'єднуються навколо свого керівника в єдиний творчий колектив. Він повинен органічно поєднувати в собі талант вченого з талантом педагога-вихователя, що розкриває здібності своїх учнів. І ще одна рідкісна якість повинна у нього бути присутньою: уміння визначати напрям досліджень

своїх учнів і методологію їх проведення і в той же час не пригнічувати їх своїм авторитетом, заохочувати їх творчу самостійність і ініціативу.

Проаналізувавши літературу можна визначити, що наукова школа Д.О. Тхоржевського розпочала свою діяльність у 1977. Тому що за радянських часів (в 70 – х роках) керувати науково – дослідною роботою аспірантів мав право тільки доктор наук. Захистивши докторську дисертацію у 1976 році на тему «Дидактичне дослідження системи трудового навчання» він заснував і став завідувачим кафедри трудового навчання та креслення в Київському педагогічному інституті ім. О.М. Горького (нині Національного педагогічного університету М.П. Драгоманова). Він розпочав активну діяльність спрямовану на підготовку фахівців з проблем трудової і професійної підготовки.

Слід зазначити, що тільки сильній і яскравій особистості, яка поєднує в собі глибину і ясність мислення з внутрішньою інтелектуальною свободою, цілеспрямованістю і педагогічною майстерністю, призначено створити свою школу в науці. Поспілкувавшись з учнями Д.О. Тхоржевського можна з впевненістю стверджувати, що він володів повною мірою всіма цими якостями. Наприклад, к.п.н. доцент Чернігівського державного педагогічного університету імені Т.Г. Шевченка В.Г. Гетта, один із перших аспірантів Дмитра Олександровича розповідає про свого вчителя як людину повністю віддану науці, людину яка присвятила себе вирішенню проблем трудового навчання. «Д.О. Тхоржевський вмів з першої розмови розпізнати людину, був далекоглядним. Обирав учнів, які на його думку здатні були повністю віддаватись науці, а саме проблемам трудового навчання. Спочатку давав аспіранту перевірочне завдання і дивився як він впорається, якщо справлявся, то він працював з ним, якщо ні, то відмовляв. Він вмів розпізнати нахили і здібності своїх учнів і пропонував тему дослідження, таку яку, на його думку міг виконати аспірант. Цінував у своїх аспірантах відданість дослідженню, яке вони проводили, відповідальність, цілеспрямованість. Особлива вада Д.О. Тхоржевського - як відзначає В.Г. Гетта, - в тому що він вкладав всі свої ідеї в учнів. Дмитро Олександрович працював не на ізнос, а на знищення».

Кшиштов Крашевський, один з учнів Д.О.Тхоржевського пригадує: «Ми всі відчували себе одностайними не тільки у справі трудового навчання. Взнавши, що людина, з якою ти знайомишся, учень Д.О.Тхоржевського, ти був упевнений, що маєш справу з порядною людиною.»

Доктор педагогічних наук, професор Слов'янського педагогічного університету Борисов В.В., один із учнів, згадує: «Д.О.Тхоржевський умів радіти успіхам своїх учнів. Він вважав, що у справжнього ученого ідей більше, ніж він здатний сам реалізувати за життя і треба радіти, коли ці ідеї підхоплюють учні і успішно розвивають з допомогою керівника. При цьому

Д.О.Тхоржевський умів відійти в сторону, не закриваючи шлях молодим своїм співавторством. Він ніколи не прагнув до співавторства у статтях своїх аспірантів, якщо він тільки редагував її, або давав ідею для її написання. Д.О.Тхоржевський виступав співавтором у різних працях привносячи власне бачення та ідеї щодо розв'язання певної проблеми. Він довіряв своїм учням і заохочував самостійність у науковому пошуку. Виконувати дисертаційне дослідження під керівництвом Д.О.Тхоржевського було справою почесною і відповідальною. Він міг доручити учню будь яку тему без огляду на його молодість і досвід. Даючи завдання, він робив так, що кожний вважав, що саме йому доручена дуже важлива і відповідальна робота і у відповідь на довіру керівника докладав всі зусилля для її виконання. Д.О. Тхоржевський умів створювати атмосферу напруженої творчої праці. У нього існував такий прийом «випробування довірою», коли він пропонував комусь з своїх учнів прочитати лекцію в його курсі. Довіривши лекцію, він слухав її сам, а потім висловлював пропозиції щодо покращення викладу. Д.О.Тхоржевський не тільки довіряв, але і виступав гарантом перед старшим поколінням, переконуючи, що молоді впораються. Рекомендував їх ученим і керівникам багатьох навчальних закладів, іноземним колегам.

Багато його учнів, згадуючи Д.О.Тхоржевського, підкреслюють майже батьківське ставлення і зацікавленість в особистій долі кожного з своїх учнів. Він створював навколо себе особливий моральний клімат – люди ставали близькими і дорогими один одному. Всі учні відчували себе однією родиною і зберегли на все життя дружбу і почуття єдності і співпричетності до загальної справи.»

Як розповідають учні Д.О. Тхоржевського: «Дмитро Олександрович, ніколи не сварив своїх учнів, хоча часом, звичайно, і було за що – просто неможливо собі уявити, що він кричить на когось. Всі недоліки твоєї роботи він розглядав украй предметно, але немовби жартуючи, з дуже їдкою іронією. Вмів зробити так, що ти не відчував приниження особистої гідності, але водночас радше б згодився відрізати собі палець, ніж знову іти до нього з тим самим недоліком у роботі, який він вже раз висміяв» [3].

Велике значення для формування молодих вчених має неформалізоване міжособистісне спілкування з учителем. Міжособистісні стосунки впливають на наукову діяльність не тільки безпосередньо, визначаючи точність взаєморозуміння наукових співробітників, але і опосередковано, через етичні норми, той морально психологічний клімат, що складається у школі. Практично у всіх членів наукової школи Д.О.Тхоржевського залишилися спогади про особистісні стосунки.

Дуже вагомим для успішної діяльності школи є взаєморозуміння між учителем і учнями. Це необхідно для реалізації дослідницької програми наукової школи і включення в експериментальну практику, учні повинні

«побачити» її очима учителя, «простежити» за його думками і міркуваннями. Спосіб мислення і діяльності швидше «всмоктується» учнями під час безпосереднього спілкування і взаємодії з учителем, без яких не можлива передача його неформалізованого «особистісного» знання.

Також невід'ємною частиною роботи школи є дотримання традицій започаткованих засновником школи. Спадковість ідей і діяльності в науковій школі забезпечується за допомогою традицій. Які культивуються як зразки дослідницької роботи і засвоєння яких забезпечує включення новачка в науково-дослідницьку діяльність. Але питання про традиції є досить складним і невизначеним. Діяльність учителя (засновника школи), яким би новаторством він не відрізнявся є певним чином традиційною. Бо традиції охоплюють всі сфери життя науки і поза традиціями ніякої творчості і інноваційності бути не може. Більше того, діяльність ученого вміщує наслідування самим різним традиціям (національним, соціальним, родинним), а не тільки професійним. Дослідницька програма наукової школи, на нашу думку, теж є науковою традицією, в якій поєднуються теоретичні і світоглядні, особистісні установки учених. Становлення учених саме здійснюється в межах діяльності з розвитку тієї чи іншої традиції, конкретної дослідницької програми.

Д.О. Тхоржевський жив і працював спочатку в радянські часи, потім в період перебудови. В 1991 році, коли Україна стала незалежною, економічна ситуація почала змінюватися, що не могло не позначитися на розвитку науки. Виникла нова філософія науки і в науці знадобилися нові форми мислення, багато учнів Д.О. Тхожевського виявилися до неї пристосовані. Вони зрозуміли нову ситуацію і прийняли зміни. В результаті з них сформувався прогресивний апарат української науки. Таким чином, життєздатність наукової школи і можливість її розвитку забезпечується своєрідним поєднанням традицій і інновацій.

Треба зауважити, що школа засновується перш за все на життєвому і професійному досвіді її засновника (він виступає як носій певних норм і цінностей, традицій всіх попередніх поколінь), а з іншого – існування школи можливе лише як системи, що здатна до саморозвитку, бо вона працює на передньому краї науки. Організація науково-дослідницької діяльності школи і роботи з учнями, прийоми їх залучення, досить схожі для різних шкіл і лише відбивають індивідуальні особливості їх засновників. У загальному вигляді навчання в науковій школі відбувається шляхом залучення до дослідницької діяльності. Систематичного засвоєння матеріалу зазвичай не має, бо ідеї і теорії, що розробляються школою, знаходяться на етапі становлення. Але учасники, природно, вже повинні мати певну теоретичну підготовку. Так, наприклад, кожен хто приходив до Д.О.Тхоржевського і мав бажання долучитися до наукової школи, перш

за все, повинен був проявити обізнаність з методикою трудового і професійного навчання за програмою Д.О.Тхоржевського, названої трудовиками «теоретичним мінімумом Д.О.Тхоржевського». Ця програма включала: предмет і завдання методики трудового навчання, генезис та трансформацію трудового навчання як шкільного предмету, роль учителя трудового навчання в навчальному процесі, політехнічну освіту, профорієнтаційну роботу в процесі трудового навчання, трудове виховання, формування творчого ставлення до праці, поєднання навчання з продуктивною працею, визначення змісту трудового навчання – пріоритетне завдання як галузі педагогічної науки, системи трудового навчання, завдання і особливості організації позакласної роботи.

Цей мінімум вивчався переважно за підручником «Методика трудового та професійного навчання» Д.О.Тхоржевського. Якщо студент, складаючи іспит проявляв достатні здібності, то він залишався в аспірантурі у самого Д.О.Тхоржевського, або у одного з його учнів. Такий спосіб підготовки призводив до того, що всі молоді теоретики, які починали у Д.О.Тхоржевського свою наукову діяльність, виявлялися досить до неї підготовленими. Це і визначало їх подальший успіх в роботі.

Д.О. Тхоржевський любив і умів працювати з своїми учнями. Як відзначають всі його учні, не зважаючи на колосальну зайнятість він завжди знаходив час для ретельного розбору їх робіт, наполегливо учив методиці дослідження, а головне - розумінню важливості досліджуваної ними проблеми, її місця і значення в житті суспільства. Будучи сам крупним ученим, він орієнтував учнів на дослідження актуальних і маловивчених проблем, рішення яких дійсно могло збагатити і покращити навчально-виховний процес.

Норми спілкування і міжособистісні взаємодії дослідників створюють ті ідеали і цінності, які формують образ школи, її дух, певним чином «міф», без чого не можливе існування школи, її самосвідомість, емоційна прирученість, усвідомлення своєї приналежності до школи її членів, і те що відрізняє одну школу від інших. В той же час ці ідеали і цінності полегшують узгодження індивідуальних самовизначень дослідників і їх взаємодію і комунікацію в колективі.

Роботи учнів об'єднані в межах єдиної наукової школи і пов'язані з роботами керівника. Тому вважається обов'язковим мати уявлення про зміст дослідження своїх колег по школі. Формами організації спілкування і взаємодії в наукових школах є семінари і колоквиуми, які мають неформальний характер. Існувала певна формула: вважалось, що в підходах до методики трудового навчання, в своїх наукових симпатіях і антипатіях всі стоять на загальних позиціях. Це давало можливість «сторонньому теоретику» спілкуватися з Д.О. Тхоржевським і з його учнями.

Організовуючи експериментальне дослідження Д.О.Тхоржевський залучав як виконавця теми, так і колектив в цілому. Дані, що отримувалися під час дослідження інтегрувалися в певну єдину систему наукових поглядів, які утворювали ідейний стрижень школи, що об'єднувала учнів в колектив. Він особливо культивував критичну форму обговорення і аналізу матеріалів, що доповідалися. Толерантно ставився до критики навіть власних ідей, що були на стадії оформлення.

Наприклад, один із учнів, а нині послідовник Д.О. Тхоржевського, В.К. Сидоренко не йшов сліпо за основними положеннями школи. Маючи розходження по деяким питанням, В.К.Сидоренко зробив все можливе для збереження основного ідейного ядра напрямку, що склався у науковій школі. Саме це особливо стабілізувало і укріпило наукову школу.

Члени наукової школи Д.О.Тхоржевського приймали активну участь у конференціях. На них теоретично усвідомлювалися наробки, обговорювалися проблеми, що викликали дискусії, накреслювався план подальших робіт. Зазвичай до участі у конференції запрошувалися і молоді науковці. Д.О.Тхоржевський прагнув, щоб молоді аспіранти мали можливість виступати на конференціях, апробувати результати досліджень.

Загальний висновок. Розглядаючи досягнення науковців в сфері методики трудового і професійного навчання слід відзначити, що під керівництвом Д.О. Тхоржевського кафедра трудового навчання та креслення в Національному педагогічному університеті імені М.П.Драгоманова стала опорною в Україні з координації науково – методичної діяльності з проблем трудового навчання в загальноосвітніх школах та підготовки вчителів трудового навчання у вищих педагогічних закладах. Протягом багатьох років при кафедрі діяв, і продовжує свою діяльність під керівництвом В.К. Сидоренко, який підтримує традиції наукової школи Д.О. Тхоржевського, семінар з актуальних проблем трудового навчання. Тривалий час на кафедрі проходили підвищення кваліфікації викладачів загальнотехнічних дисциплін та методики трудового навчання педвузів СРСР. Кафедра стала опорною в розробці Державного стандарту освіти з трудового навчання школярів, в розробці Державного стандарту ступеневої підготовки вчителя трудового навчання, що стало свідченням визнання наукового авторитету Д.О. Тхоржевського серед науково-педагогічної громадськості України та керівництва освітянською галуззю держави. Кафедра підтримувала і підтримує постійні творчі зв'язки з багатьма вчителями трудового навчання шкіл різних регіонів України, вивчає та поширює їхній досвід. У всі роки існування кафедри при ній діє єдина в Україні аспірантура з теорії та методики трудового навчання. Кафедра має творчі зв'язки з багатьма країнами близького та далекого зарубіжжя[1,4,6,7].

Після проголошення України незалежною (1991) Дмитро Олександрович брав найактивнішу участь у розбудові національної школи. Під його керівництвом було розроблено підпрограму «Трудова підготовка» до Державної національної програми «Освіта (Україна ХХІ століття)» (1994), проект «Державного стандарту загальної середньої освіти в Україні («Технології»)» (1997), проект концепції «Трудове навчання у 12-річній загальноосвітній школі» (2001). Запропоновані Д.О.Тхоржевським положення концепції «Трудове навчання у 12-річній загальноосвітній школі» стали підґрунтям для розробки проектно - технологічного підходу в освітній галузі «Технології» на сучасному етапі.

Слід також зазначити, що він є автором та керівником авторських колективів десятків навчальних програм і навчальних посібників з різних аспектів трудового навчання в загальноосвітній школі. За його підручниками вивчають методика трудового навчання студенти педагогічних училищ, педагогічних інститутів та педагогічних університетів не тільки України, а й усіх колишніх республік СРСР, вони перекладені на мови багатьох європейських країн. Загальна кількість науково-методичних праць Д. О. Тхоржевського сягає понад 300.

Він створив проблемну лабораторію трудового виховання і виробничого навчання Педагогічного товариства України. Яка працювала на громадських засадах, але під керівництвом Дмитра Олександровича проводила важливу для розвитку трудового навчання науково – дослідницьку діяльність, спрямовану на вирішення багатьох проблем трудового навчання та виховання в загальноосвітній школі та підготовки кваліфікованих робітників в профтехучилищах України. Творчим досягненням лабораторії став комплекс дидактичних посібників з трудового навчання та креслення. Завдяки зусиллям керівника та членів лабораторії проведено значну кількість науково-практичних семінарів у всіх куточках України, на яких обговорювались поточні проблеми, що хвилювали і вчених, і вчителів загальноосвітніх шкіл та профтехучилищ [1,4,6,7].

Створивши наукову школу Д.О. Тхоржевський присвятив свою діяльність дослідженню проблем трудової підготовки молоді, включаючи допрофесійне та початкове професійне навчання учнів загальноосвітніх шкіл, а також професійне навчання у системі професійно-технічної освіти. Спрямовував свої наукові пошуки на вдосконалення змісту та методики трудового навчання в загальноосвітній школі та методичної підготовки вчителя трудового навчання. Значну увагу у своїх наукових пошуках Д.О. Тхоржевський приділяв дослідженню систем трудового навчання, процесів формування трудових умінь і навичок у школярів, проблемам організації продуктивної праці школярів, їх всебічного розвитку, вихованню та професійному самовизначенню в процесі трудового навчання, залученню

школярів до творчої технічної діяльності, вдосконаленню матеріальної бази трудового навчання, здійсненню початкового професійного навчання старшокласників, диференціації та індивідуалізації трудового навчання. Останнім часом досліджував Д.О.Тхоржевський проблеми національного виховання учнівської молоді та проблеми формування національної самосвідомості школярів та студентів. Д.О. Тхоржевський сформував колектив однодумців з науковців, який своїми дослідженнями зробив вагомий внесок в розробку цих проблем. Творчим здобутком цього колективу стало написання цілого ряду оригінальних навчально-методичних посібників та проведення трьох Всеукраїнських науково-практичних конференцій з різних проблем формування національно-свідомої особистості.

Д.О. Тхоржевський був одним із ініціаторів створення в Україні журналу «Трудова підготовка в закладах освіти» і став його головним редактором. «Без перебільшення можна сказати, що саме завдяки невичерпній енергії головного редактора журналу він став справжньою трибуною поширення передових педагогічних ідей, дієвим засобом втілення наукових інновацій з трудового навчання в педагогічну практику. Діяльність Д.О. Тхоржевського як головного редактора журналу не обмежувалась тільки формуванням його змісту. Він сам активно публікувався в журналі, проводив зустрічі з читацькою аудиторією в різних регіонах України» [1,4,6,7].

Учений доклав багато зусиль для створення спеціалізованої вченої ради із захисту кандидатських дисертацій з теорії та методики трудового навчання й креслення яку й очолював. «Як авторитетний вчений Д.О. Тхоржевський часто виступав опонентом по захисту кандидатських і докторських дисертацій в різних спеціалізованих вчених радах, до нього зверталися за порадами молоді науковці. Його поради завжди носили корисний практичний характер, а критичні зауваження відрізнялись об'єктивністю та далекоглядністю».

Багато років Дмитро Олександрович головував у науково-методичній комісії з трудового навчання Міністерства освіти і науки України, яка проводила експертну оцінку розробки всіх навчально-нормативних документів з трудового навчання в державі, а також навчально-методичних посібників для шкіл, забезпечувала апробацію педагогічних інновацій з трудового навчання, визначала стратегію та тактику організації та здійснення трудового навчання школярів в країні [1,4,6,7].

Набуті наполегливою працею знання Д.О. Тхоржевський передавав своїм учням. Наслідуючи свого вчителя наполегливіші з них досягли значних успіхів на лані освітянської науки і працюють в наукових установах та вищих закладах освіти в усіх куточках України: серед них понад 50 кандидатів та 3 доктори наук. «Характерною особливістю

наукової школи Д. О. Тхоржевського без перебільшення слід вважати наявністю в більшості вищих педагогічних закладів України її своєрідних осередків з декількох його вихованців. Багато наукових вихованців Дмитра Олександровича вже й самі мають своїх учнів та послідовників» [1,4,6,7].

Яскравим свідченням визнання творчих здобутків Д.О. Тхоржевського науково-педагогічною громадськістю та державою стало обрання його у 1985 р. членом-кореспондентом АПН СРСР та членом бюро відділення педагогіки та психології професійно-технічної освіти, у 1992 р. — членом-кореспондентом, а у 1994 р. дійсним членом АПН України та заступником керівника бюро відділення теорії та історії педагогіки. У 1999 р. Д. О. Тхоржевського обрано іноземним членом Російської академії освіти.

Багатогранна науково-педагогічна діяльність Д.О. Тхоржевського відзначена почесними званнями та нагородами. Він має почесні звання «Заслужений працівник освіти України», «Відмінник освіти СРСР», «Відмінник освіти УРСР», «Відмінник освіти України».

В останні роки свого життя Д.О. Тхоржевський спрямував роботу наукової школи на розробку методики виховання національної свідомості, пошук шляхів удосконалення трудового навчання і виховання школярів на основі національних культурних традицій. Він вважав, що «з огляду на проблеми розбудови незалежної України, перед освітянами нема важливішого завдання, ніж виховання національної самосвідомості підростаючого покоління» [5].

Література

1. Л. Березівська До портретної галереї вчених: Дмитро Олександрович Тхоржевський (1930 - 2002) // Педагогічна газета. – 2004 р. - №5.
2. Научные школы в педагогике: опыт исследования: Сборник научных трудов /Научный редактор С.Д. Поляков, составитель Э.С. Зимин. – Ульяновск: УлГТУ, 2002. – 72 с.
3. О. Підлущий. Дмитро Тхоржевський: людина, яка зробила більше можливого. // Дзеркало тижня. №10 16 – 22 березня.
4. В.К. Сидоренко Мудрість вчителя // Освіта. - 2001 р. - №6 – 7 – с. 12.
5. Система виховання національної свідомості учнів загальноосвітньої школи: Метод. посібник для вчителів / за ред. Д.О. Тхоржевського - Національн. пед. університет ім. М.П. Драгоманова, Тернопільський держ. пед. Університет ім. В. Гнатюка. – К., 1999 р. – 296 с.
6. Д.О. Тхоржевський // Трудова підготовка в закладах освіти. – 2002 р. - №1 – с. 2.
7. Українська педагогіка в персоналіях. Книга друга ХХ століття. За ред. О.В. Сухомлинської. Навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів. «Либідь», К.: - 2005 –548 с., С. 531 – 537

Борисова С.

кандидат педагогічних наук, доцент кафедри технологій виробів легкої промисловості та дизайну Слов'янського державного педагогічного університету

Панченко Н.

магістрант технологічного факультету Слов'янського державного педагогічного університету

УДК 378

ЗАГАЛЬНІ ЗАСАДИ ОРГАНІЗАЦІЇ ГУРТКОВИХ ЗАНЯТЬ ХУДОЖНЬО-ЕСТЕТИЧНОГО НАПРЯМКУ

У статті висвітлено загальні засади організації гурткових занять художньо-естетичного напрямку. Подано психолого-педагогічні умови, які сприяють активній пізнавально-практичній діяльності учнів на заняттях гуртка.

Ключові слова: компетентність, методика, учні.

Борисова С.

кандидат педагогических наук, доцент кафедры технологий изделий легкой промышленности и дизайна Славянского государственного педагогического университета

Панченко Н.

магістрант технологического факультета Славянского государственного педагогического университета

ОБЩИЕ ПРИНЦИПЫ ОРГАНИЗАЦИИ КРУЖКОВЫХ ЗАНЯТИЙ ХУДОЖЕСТВЕННО-ЭСТЕТИЧЕСКОГО НАПРАВЛЕНИЯ

В статье рассмотрены общин основы организации кружковых занятий художественно-эстетического направления. Определены психолого-педагогические условия, которые способствуют активной познавательной практической деятельности учащихся на занятиях кружка.

Ключевые слова: компетентность, методика, учащиеся.

Borysova S.

candidate of pedagogical sciences, associate professor of the department of technology of products of light industry and the design of Slovyansk State Pedagogical University

Panchenko N.

graduate of the technological faculty of Slovyansk State Pedagogical University

THE GENERAL PRINCIPLES OF THE ORGANIZATION OF STUDY GROUP LESSONS OF IS ART-AESTHETIC DIRECTIONS

The article deals with community-based organizations hudozhestenno circle activities and aesthetic direction. Determined by the psychological and

pedagogical conditions that favor the active practice of cognitive students in the classroom circle.

Key words: *competence, methodology, students.*

Специфікою будь-якого гуртка художньо-естетичного напрямку є його максимальна орієнтованість на використання отриманих знань на практиці. Психофізіологічні дослідження доводять, що наuczіння людини – це складний багаторівневий процес, який відбувається на різних рівнях. Так, один рівень включає сенсорне і моторне наuczіння. При сенсорному наuczінні формується розрізнення образів сприйняття, а також процеси впізнавання. При моторному наuczінні відбувається вибір рухів і об'єднання їх у відповідні програми, їх диференціювання, генералізація і систематизація. Їх синтез – сенсомоторне наuczіння – забезпечує формування рухових програм під контролем образів сприйняття та уявлення.

Знання, вміння і навички формуються в учнів за допомогою певних способів організації їх навчально-пізнавальної діяльності з визначеними завданнями, рівнями пізнавальної активності, навчальними діями й очікуваними результатами для досягнення навчальних цілей. Майстерність керівника гуртка полягає в тому, щоб, виходячи зі змісту навчального матеріалу, індивідуальних особливостей учнів, визначити найоптимальніші для процесу навчання прийоми та засоби.

Основними елементами системи організаційних форм в позашкільній освіті є групова та індивідуальна робота. Групова робота як форма організації позашкільної освіти зумовлена проведенням роботи з групами учнів, формування їх компетентностей при безпосередньому керівництві педагога. Перевага цієї форми визначається тим, що один педагог в один і той самий час проводить заняття не з одним, а кількома учнями. Індивідуальна робота спрямована на формування компетентностей кожного учня окремо. Її важливе значення як форми полягає в тому, що з учнем індивідуально проводиться цілеспрямована робота, є можливість для більш глибокого, ніж у групі, його вивчення, врахування особливостей, здібностей. Індивідуальна форма діє як самотійно, так і в поєднанні з іншими формами, зокрема, груповою, коли учень отримує індивідуальні консультації, з ним проводяться бесіди, обмін думками тощо.

Індивідуальна робота є початковою ланкою в організації позашкільної освіти, гурткових занять. Це обумовлено тим, що окремі учні за допомогою педагогів залучаються до позашкільної освіти і займаються різними видами творчості, пізнання. У подальшому до цих учнів приєднуються інші, які проявляють інтерес до цієї роботи, і поступово з такої групи утворюється гурток.

На сучасному етапі особливої актуальності набувають проблеми удосконалення методів навчання, виховання, як шляхом оновлення

методичних надбань новими методами та прийомами, так і за рахунок модернізації традиційних. В педагогічній практиці набагато менше піддаються змінам програми навчання, підручники, ніж методи, які саме визначають характер взаємодії педагога та учня.

Так, основним методом традиційного навчання є інформаційно-рецептивний або ілюстративно-пояснювальний. Сутність його можна висловити наступним чином: показ способу дій учителем – відтворення його у вправах – контроль за засвоєною дією. Ілюстративно-пояснювальний метод навчання тяжіє до монологічного навчання, оскільки монолог дозволяє за обмежений проміжок часу передати велику кількість інформації. А саме це і є важливим для вчителя, який орієнтований головним чином на передачу знань в готовому вигляді.

Ілюстративно-пояснювальний метод звернений в основному до механізмів сприйняття і пам'яті учня (слухай та запам'ятовуй). Пошуково-дослідницький метод працює через усвідомлення учнями своєї діяльності, він звернений до здатностей людини перебудовувати свої дії, досвід, яким вона володіє, свої мотиви. Його сутність полягає в наступному: виявлення та розуміння учнями недостатності раніше засвоєних знань та способів дій – постановка навчального завдання – спільна з учителем пошукова діяльність – оцінка, обґрунтування знайденого способу та самооцінка власної діяльності. Іншими словами, не показ способу дій, а пошук, «виращування» цього способу. Цей метод спрямований до обміну не тільки думками, але і почуттями, переживаннями. На рівні сприйняття і пам'яті, без особистих переживань не можна оволодіти предметом як частиною світової культури людини.

Методи позашкільної освіти в основному збігаються з методами інших складових освіти, оскільки головні завдання теж в основному однакові. Але досягнення окремих цілей позашкільної освіти здійснюється за допомогою методичних прийомів, які є лише частиною методу, справляють окремий вплив і не мають самостійного значення. Методи і прийоми, які допомагають гуртківцям у засвоєнні навчального матеріалу, залежать від особливостей і специфіки кожної групи.

О. В. Биковська на підставі експериментальної роботи визначила ефективність застосування організаційних форм і методів позашкільної освіти в позашкільних навчальних закладах. Наведемо частину виконаного дослідницею аналізу форм і методів навчання і виховання, які застосовуються на заняттях гуртків художньо-естетичного напрямку.

Таблиця 1

Ефективність застосування організаційних форм і методів навчання, які використовуються на заняттях гуртків художньо-естетичного напрямку

Назва	Пізнавальна компетентність	Практична компетентність	Творча компетентність	Соціальна компетентність
Аналіз ситуацій	+	++	+++	++++
Бесіди	++++	+	+++	++
Виставки	+	++++	+++	++
Вправи	+++	++++	++	+
Демонстрації	++++	+	++	+++
Доручення	+	++++	++	+++
Досліди	++++	+++	++	+
Заняття	++++	+++	++	+
Змагання	+++	++	+	++++
Інструктаж	+++	++++	++	+
Конкурси	+	++	+++	++++
Лабораторні роботи	+++	++++	++	+
Моделювання	++	+++	+	++++
Пояснення	++++	+	++	+++
Проекти	++	+++	++++	+
Роботи практичні	++	++++	+++	+
Роботи самостійні	+++	++	++++	+
Роботи творчі	+++	++	++++	+
Розповіді	++++	+	++	+++
Самоконтроль	++	+++	+	++++
Самоаналіз	+++	++	+	++++
Чергування	++	+++	+	++++

Умовні позначення:

++++ – високий рівень формування компетентності,

+++ – середній рівень формування компетентності,

++ – достатній рівень формування компетентності,

+ – задовільний рівень формування компетентності.

Психолого-педагогічними умовами, які сприяють активній пізнавально-практичній діяльності учнів на заняттях гуртка, є:

- опрацювання навчального матеріалу в індивідуальному темпі, який будується на основі розуміння індивідуальної сутності учня;
- своєчасний контроль і корекція індивідуального навчання учня на основі виявлення індивідуальних рис психіки учня;
- залучення учнів до аналізу етапів рішення навчального завдання, орієнтація на використання різних способів дій, залучення до аналізу власних ускладнень, заохочення нестандартних навчальних дій, навчання творчим пошуковим процедурам;
- максимальна самостійність учнів;
- навчальний матеріал у процесі самостійного вивчення його учнями повинен забезпечувати виявлення змісту суб'єктивного досвіду учня, засвоєння нових знань учнями відбувається на основі постійного перетворення набутого суб'єктивного досвіду;
- навчальний матеріал має бути побудований у такий спосіб, щоб можна було забезпечити активне стимулювання учнів до самостійної діяльності;
- доброзичлива оцінка способів діяльності учнів, їх творчих намагань.

Розвиток учня відбувається у процесі цілеспрямованої, методично обґрунтованої діяльності учителя на всіх етапах навчання. При цьому головною умовою цього розвитку виступає забезпечення індивідуального підходу до учнів. Вчитель повинен систематично і всебічно вивчати індивідуальні особливості учнів; поєднувати групову та індивідуальну форми організації навчання; здійснювати організацію самостійних робіт, продуктивної праці учнів з використанням документації різного типу; проводити поточний індивідуальний інструктаж у процесі виконання практичних робіт; використовувати при необхідності роздатковий матеріал, моделі, натуральні зразки виробів; проводити індивідуальні бесіди та консультації; при первинному засвоєнні трудових практичних навичок здійснювати індивідуальний добір об'єктів праці.

Використання різних способів організації спільної діяльності учителя і учня на заняттях гуртка з виконання виробів з бісеру має свою специфіку. Існують відмінності в методиці проведення занять, які обумовлюються напрямками діяльності, що вивчаються. Тому доцільно розглядати методичні особливості проведення занять гуртка саме у відповідності з напрямками діяльності згідно програми навчання.

Література

1. Биковська О.В. Теоретико-методичні основи позашкільної освіти в Україні: Монографія. – К.: ІВЦ АЛКОН, 2006. – 356 с.
2. Борисов В. Полікультурність українського суспільства і інтеркультурна складова національної освіти // *Wychowanie techniczne*. – №6. – Сestochowa, 2003. – 198 с. – С.95-103.
3. Борисова С. В., Борисов В. В. Художнє бісерування як засіб національного виховання школярів // *Трудова підготовка в закладах освіти*. – 2000. – №2. – С. 22-24.

Брюханова Н.

кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки і методики професійного навчання Української інженерно-педагогічної академії м. Харькова

Казак І.

аспірант кафедри педагогіки і методики професійного навчання Української інженерно-педагогічної академії м. Харькова

УДК 378.1:621.1**КЛАСИФІКАЦІЯ НАВЧАЛЬНИХ ЗАВДАНЬ З ДИСЦИПЛІНИ «ТЕС І АЕС І УСТАНОВКИ» ДЛЯ МАЙБУТНІХ ТЕПЛОЕНЕРГЕТИКІВ**

У статті висвітлено проблему спеціальної підготовки висококваліфікованих теплоенергетиків. Визначено роль навчальних завдань у підвищенні ефективності процесу підготовки фахівців спеціальності «ТЕС». Обґрунтовано і розроблено класифікацію навчальних завдань, яку доцільно застосовувати викладачам дисципліни «ТЕС і АЕС і установки» у процесі підготовки майбутніх фахівців теплоенергетичного профілю.

Ключові слова: *навчальне завдання, класифікація, застосування, теплоенергетик*

Брюханова Н.

кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и методики профессионального обучения Украинской инженерно-педагогической академии г. Харькова

Казак И.

аспирант кафедры педагогики и методики профессионального обучения Украинской инженерно-педагогической академии г. Харькова

КЛАССИФИКАЦИЯ УЧЕБНЫХ ЗАДАНИЙ ПО ДИСЦИПЛИНЕ «ТЭС И АЭС И УСТАНОВКИ» ДЛЯ БУДУЩИХ ТЕПЛОЭНЕРГЕТИКОВ

В статье отражена проблема специальной подготовки высококвалифицированных теплоэнергетиков. Обоснованна и разработана классификация учебных заданий, которую целесообразно использовать преподавателям дисциплины «ТЭС и АЭС и установки» с целью повышения эффективности подготовки будущих теплоэнергетиков.

Ключевые слова: учебное задание, классификация, применение, теплоэнергетик.

Bryuhanova N.

a candidate of pedagogical sciences, associate professor of department of pedagogics and method of the vocational training of the Ukrainian engineer-pedagogical academy Kharkov

Kazak I.

a graduate student of department of pedagogics and method of the vocational training of the Ukrainian engineer-pedagogical academy Kharkov

**CLASSIFICATION OF SCHOLASTIC TASKS ON DISCIPLINE
OF «TES AND AES AND SETTING» FOR FUTURE
TEPLOENERGETIKOV**

In article is motivated problem of preparation highcoskilled engineeres of heat is motivated. It is designed classification of the scholastic tasks, which can provide the teacher of the high school in process of special preparation on discipline "TES and AES and setting" with the purpose of increase of efficiency of preparation of future engineeres of heat profile.

Keywords: educational task, classification, application, teploenergetik

Постановка проблеми. Трансляція досвіду, що є суттю навчання, невід'ємно пов'язана із засвоєнням тими, кого навчають, способів виконання дій. І в цьому процесі завдання відіграють чи не найважливішу роль, особливо якщо це стосується навчальних завдань, виконання яких має за мету формування професіонала. Професіонал – це людина, яка виконує діяльність, обумовлену суспільним розподілом праці, згідно встановлених вимог. Але сучасні вимоги характеризуються динамічністю, яка продиктована чутливістю до тенденцій розвитку суспільства.

Всіляка діяльність, трудова або навчальна, має у своїй основі виконання завдань. Трудові чи навчальні завдання мають однаково обов'язковий характер, але різні наслідки ігнорування їхнього виконання: у професії людина не відповідатиме вимогам конкретної посади, а отже, поступатиметься більш відповідальним і компетентним фахівцям, а у навчанні – накопичені пробіли в підготовці ускладнюють подальше здійснення пізнавальної діяльності. Навчальні завдання розробляються викладачами шляхом моделювання професійних ситуацій.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Поняття і види навчальних завдань у своїх наукових працях розглядають А. Алексюк, Г. Балл, Н. Басова,

В. Безрукова, В. Бондар, О. Вишневський, С. Гончаренко, В. Козаков, Н. Степаненко, М. Удалов, А. Уман, М. Фіцула та інші. Навчальні завдання як засоби закріплення і контролю знань студентів представлені в роботах А. Алексюка, Н. Басової, А. Кузьмінського, В. Лозової, П. Підкасистого, І. Підласого, В. Сластьоніна, М. Фіцули, І. Харламова та ін. Навчальні завдання з позиції їх вибору для процесу навчання розглядають А. Уман, О. Коваленко, К. Гомоюнов, М. Удалов, Я. Болубаш, а з позиції їх розробки – А. Есаулов, А. Уман та ін. Застосуванню навчальних завдань в освітньому процесі, під яким разом із А. Івченко розуміємо їх використання, введення в практику професійної підготовки, приділено увагу Г. Альтшуллером, І. Бендерою, В. Давидовим, Д. Ельконіним, Л. Занковим, О. Коваленко, В. Козаковим, Н. Тализіною, А. Уманом, Є. Шматковим та ін.

Але питання класифікації навчальних завдань залишається відкритим. Такої класифікації на даний час не існує, що пояснюється зазвичай великою кількістю виконуваних функцій. Розроблені тільки класифікації для окремих видів завдань (тестів, задач, вправ і ін.). Але класифікація навчальних завдань – важливий крок на шляху оптимізації навчального процесу, зокрема процесу підготовки фахівців теплоенергетичного профілю, яких за особливостями професійних дій ми умовно поділяємо на три групи: «експлуатаційники», «оператори», «проектувальники».

Формулювання цілей статті. Цілями статті є обґрунтування й розробка класифікації навчальних завдань з «ТЕС і АЕС і установки», яку доцільно застосовувати викладачам вищої школи у процесі спеціальної підготовки студентів теплоенергетичного напрямку, що дозволить підвищити ефективність навчального процесу і забезпечити випуск висококваліфікованих фахівців-теплоенергетиків.

Виклад основного матеріалу дослідження. За результатами аналізу педагогічної літератури, нормативної документації, навчально-методичного забезпечення підготовки студентів спеціальності «ТЕС» й власного педагогічного досвіду, співбесід із фахівцями у галузі теплоенергетики встановлено, що єдиного визначення «навчального завдання» не існує і тим, яке, на наш погляд, є найбільш наближеним до нашого розуміння значення, функцій та особливостей застосування цієї дидактичної категорії, є визначення: доручення з боку викладача тому, кого навчають, виконати згідно встановлених вимог (просторово-часових, якісно-кількісних, організаційно-змістовних) певну роботу, спрямовану на засвоєння навчального матеріалу, передбаченого навчальною програмою з дисципліни. У контексті процесу спеціальної підготовки студентів спеціальності «ТЕС» з дисципліни «ТЕС і АЕС і установки» це визначення отримує певної конкретизації, яка виявляється у наступному: навчальне завдання - доручення студентові спеціальності «ТЕС» за навчальною

програмою з «ТЕС і АЕС і установки», яке передбачає виконання професійно орієнтованих дій, обумовлене факторами цілей (зокрема, групами теплоенергетиків й рівнем засвоєння досвіду), змісту (технологічні й трудові процеси, параметри процесів, технічні системи, закони й рівняння), способів навчання (форми, умови, середовище, призначення) та базових характеристик студентів (базові знання, мотивація, переважний тип темпераменту тощо).

На підставі умов підписання Болонської декларації в системі вищої освіти і науки України відбулося скорочення аудиторних годин на користь годин самостійної роботи. В зв'язку з цим навчальні завдання у ВНЗ необхідно розглядати на якісно новому рівні та особливості їх застосування в процесі навчання, зокрема і для теплоенергетичного профілю. Вибір необхідних завдань для підготовки висококваліфікованих фахівців може дозволити зробити їх класифікація.

Розглянемо поділ навчальних завдань на типи. Класифікація таких завдань за А. Уманом [1, с. 18] на сьогоднішній день залишається найбільш повною й чіткою, що відкриває нам шлях до її використання задля вирішення окресленої проблеми. Згідно неї завдання можуть бути орієнтовані на: структурно-компонентний склад завдання; діяльність того, хто навчається; діяльність викладача; зміст чи структуру освіти.

Класифікації, орієнтовані на структурно-компонентний склад завдання мають у своїй основі одну із трьох наступних ознак: а) характер вимоги; б) склад вихідних даних; в) спосіб рішення.

Класифікація за ознакою «характер вимоги» включає завдання на знаходження шуканого, на конструювання, на доказ. При навчанні бакалаврів з теплоенергетики більше розповсюдженими є завдання перших двох підвидів, особливо – першого (наприклад, «визначити абсолютну кількість пари котельного агрегату і т.п.). Менше здійснюється застосування другого підвиду завдань (наприклад, «включити в принципову теплову схему ТЕС промперегрівач пари і оцінити вплив на економічність» та т.п.) Третій підвид – на доказ, у звичному розумінні підходить більше для математики. Але, ми теж вбачаємо у цьому виді завдань дуже важливу складову саме спеціальної підготовки майбутніх теплоенергетиків.

При поділі за ознакою «склад вихідних даних» мається на увазі три підвиди завдань (задач): а) з необхідними даними; б) з надлишковими даними; в) з відсутніми даними. Як відомо, найчастіше в навчанні застосовуються задачі з необхідними даними, але майбутнім теплоенергетикам слід виробляти уміння не тільки користуватися готовими вихідними даними, але й оцінювати їх необхідність і достатність.

Класифікація завдань за ознакою «спосіб рішення» поділяється на два типи: за складовими змісту і за ступенем складності та має особливу

важливість для процесу навчання. Спосіб рішення навчального завдання визначає і ступінь складності завдання і вид невідомого за змістом навчання (про технологічні процеси, технічні системи і ін.) – це те, чим можна варіювати, маючи на меті формування умінь із конкретними характеристиками (рівень базових знань, група теплоенергетиків, змістовні питання тощо). Тоді у процесі вирішення питання застосування завдань необхідно керуватися тим, що перехід до складніших завдань можливий при опануванні студентами простіших, а зворотний варіант допускається у випадку, коли є час, високий рівень базової підготовки студентів, необхідність у формуванні пошуково-дослідних умінь. Так, відпрацювання дій, пов'язаних із технічними системами, конкретизується у власних спонуканнях: «розшифруйте маркування обладнання», «вказіть принцип дії устаткування» тощо.

Класифікації, орієнтовані на діяльність того, хто навчається, можуть мати у своїй основі різні ознаки: а) ступінь складності діяльності; б) ступінь самостійності виконання завдань; в) мовні і вимовні форми, у яких протікає діяльність того, хто навчається; г) термін; д) обсяг.

Розглянемо навчальні завдання за ступенем складності діяльності. Виходячи з того, що в основі ступеня складності знаходяться рівні складності, то ці рівні виділяємо двічі: згідно теорії засвоєння досвіду, запропонованої В.П. Беспальком та згідно груп теплоенергетиків («експлуатаційники», «оператори», «проектувальники»). Додамо, що вибір трьох з чотирьох рівнів засвоєння досвіду за В.П. Беспальком обумовлено відсутністю науково-дослідної функції у професійній діяльності бакалаврів-теплоенергетиків. А проектувальна функція реалізовує себе у відомому, вже дослідженому просторі, що відповідає третьому рівню.

За ознакою «ступінь самостійності виконання завдань» виділяються завдання класні і домашні. Якщо при виконанні завдань на занятті той, хто навчається у будь-який момент може одержати допомогу з боку викладача, то домашні завдання припускають повну самостійну діяльність. А взаємозв'язок між навчальними завданнями за горизонталлю (рівні складності), діагоналлю (групи теплоенергетиків) та вертикаллю (зміст навчальних тем) утворюватиме, на нашу думку, необхідну систему, адекватну професійним завданням.

Наступна група класифікацій пов'язана з підходом, що ґрунтується на розходженні в мовній (вимовній) формі протікання діяльності. У залежності від мови, на якій виражена задача (завдання), Л. Фрідман [1, с.19], наприклад, розрізняє предметні, наочно-графічні і знаково-символічні види задач. Предметні завдання пов'язані з матеріальними об'єктами в натуральному вигляді, наочно-графічні завдання характеризують процес або предмет, що виражає схема оригінала

схематично або у масштабі за допомогою схем, графіків тощо, застосовуються знаково-символічні завдання, які подаються за допомогою знаків-символів: таблиць, формул, символів (наприклад, скласти таблиці основних параметрів пари і води та т.п.). При цьому предметним задачам логічно відводити місце на самому початковому етапі навчання, а знаково-символічним задачам – коли вже студенти набули достатні знання за навчальним матеріалом зі спеціальних дисциплін.

За ступенем труднощів виконання усні завдання можуть бути розділені на два підвиди: а) з розгорнутим виконанням операцій; б) зі згорнутим виконанням операцій. Усні завдання першого підвиду, що припускають розгорнуте виконання складу операцій у зовнішній мові, звичайно використовуються на початковому етапі репродуктивної діяльності (наприклад, «назвіть, які елементи обладнання включають складові низькопотенційного комплексу (НПК)?»). Усні завдання другого підвиду, засновані на здійсненні операцій у внутрішній мові, припускають згорнутість деяких операцій процесу рішення. Виконання таких завдань базується на досить розвиненій репродуктивній діяльності і виробляються в розумі, «про себе» (наприклад, «перелічте всі робочі тіла, які потрібні в принциповій тепловій схемі теплової електростанції для вироблення електричної енергії і ін.). Ступінь труднощів усних завдань зі згорнутим рішенням вище, ніж письмових, що припускають розгорнуте рішення і, до того ж, виконуються поза суворими межами часу.

За терміном виконання завдання поділяються на короткострокові й довгострокові. Перші виконуються вздовж кількох хвилин чи годин, тому цілком вписуються у час навчальних занять (лекційних, практичних, лабораторних), будь-яких аудиторних контрольних заходів та відповідної ним за складністю домашньої роботи, а другі вимагають кількох днів, тижнів, місяців як, наприклад, курсовий проект чи дипломна кваліфікаційна робота.

За обсягом навчальні завдання поділяються на маловмісні та багатовмісні. Для перших є характерним невеликий обсяг завдання (до 10 сторінок форматом А4), наприклад, задача, розрахунково-графічна робота та ін. Другі характеризуються великим обсягом завдання (більше 10 сторінок форматом А4), наприклад, реферат, курсовий проект (робота), дипломний проект.

Наступна ознака у класифікації навчальних завдань – діяльність викладача. Для керування діяльністю студентів викладач повинен мати у своєму розпорядженні спеціально розроблені системи завдань, що містяться в підручниках і навчальних посібниках. У контексті структури навчального процесу виділяємо повідомлювальні, тренувальні та контрольні види завдань. Повідомлювальні завдання ґрунтуються на

синтезі базових й прогностичних навчальних досягнень студентів. Частіше вони мають форму запитань, які адресуються викладачем студентам з метою актуалізації наявної пізнавальної бази і генерування нових для студентів тверджень (наприклад, «Від якого елемента у тепловій схемі ТЕС відводяться найбільші теплові втрати у зовнішнє середовище?»). Вони можуть використовуватися у межах різних форм підготовки, але переважано на лекціях, домашній роботі.

Для закріплення сформованих знань, відпрацювання дій в арсеналі викладача повинні бути тренувальні завдання, а для контролю за діяльністю студентів, відповідно, – контрольні (перевірочні) завдання. Першим із заданих завдань віддається перевага під час лабораторно-практичних занять, а другим, – під час контрольних заходів (проміжних, курсових, підсумкових). Так, наприклад, тренувальним завданням буде: «Складіть тепловий баланс для поверхневого підігрівача води».

За іншою ознакою – роллю у навчальному процесі – навчальні завдання поділятимемо на попередні, основні, допоміжні й додаткові. Попередніми завданнями вважатимемо ті, які передують важливому заходу (наприклад, виконуються під час консультацій чи самостійно з метою підвищення підготовки до заліку чи екзамену) або виконуються як тренувальні перед лабораторним заняттям задля отримання допуску до основної його частини, або напередодні практичних занять, на яких заплановано розв'язання складних задач тощо. Усі завдання, передбачені навчальною програмою підготовки з навчальної дисципліни, – основні. Для внесення коректив у діяльність тих, хто навчається в арсеналі викладача повинні бути допоміжні завдання, а для збереження сформованих умінь (навичок) – додаткові. Саме допоміжні завдання сприяють врахуванню базової підготовки й психологічних особливостей студентів і, тим самим, якнайточніше відповідають їхнім потребам і можливостям. Так, наприклад, «оберіть з запропонованих рисунків теплову схему ТЕС, ТЕЦ і АЕС» та ін.

Наступна, четверта, ознака класифікації навчальних завдань комплексна – складові змісту та структура змісту. У першому випадку завдання розрізняються насамперед за їхньою спрямованістю на засвоєння окремих компонентів змісту освіти: завдання рецептивного характеру, які спрямовані на засвоєння знань; завдання репродуктивного характеру, які спрямовані на застосування знань, за зразком, у знайомій ситуації; завдання творчого характеру, які спрямовані на застосування знань у незнайомих ситуаціях [2, с. 23]. Нажаль, у переважній більшості випадків викладачі вищої школи обмежуються лише другим рівнем засвоєння студентами навчального матеріалу (репродуктивним), а іноді навіть процес засвоєння зупиняється на першому рівні (сприйняття й запам'ятовування). Що ж стосується третього рівня (творчого), то він, як правило, виявляється

недосяжним: у край мало творчих завдань міститься в підручниках, та й часу для звертання до них на занятті звичайно не вистачає.

Крім вище перерахованих типів завдань, І. Лернер пропонує виділяти також завдання на розвиток емоційно-ціннісної сфери [2, с. 24]. Ними можуть служити всі інші завдання, якщо вони враховують уже наявні потреби тих, хто навчається, їхню ціннісну орієнтацію. У процесі навчання студентів теплоенергетичного профілю такі навчальні завдання, наприклад можуть бути орієнтовані на підвищення рівня екологічної культури, енергозбереження природних ресурсів і т.п.

На шляху до вирішення проблеми нашого дослідження розподіл завдань на рецептивні, репродуктивні, творчі й емоційно-ціннісні не є остаточним. Важливим для нас з огляду на спеціальну підготовку майбутніх бакалаврів-теплоенергетиків виявляється угруповання завдань також за змістом навчання, який, до речі, за результатами аналізу навчального матеріалу дисципліни «ТЕС і АЕС і установки» представлено групами: технологічні процеси, технічні системи, баланси й рівняння, параметри процесів, особливості трудових процесів. Кожна з цих груп змісту навчання забезпечує формування знань, умінь і навичок, здобуття досвіду виконання творчих й емоційно-ціннісних дій.

Розглянемо класифікації, орієнтовані на структуру змісту. Дрібні завдання втілюють прості (дрібні) одиниці змісту, що розташовуються послідовно відносно один одного (ці одиниці можуть бути рядоположними чи дистантними). Наприклад, «Поясніть, як впливає початкова температура пари на економічність ТЕС?». Укрупнені завдання втілюють поєднані одиниці змісту, які утворюються за рахунок рівнобіжного розташування компонентів змісту, що знаходяться в тісному взаємозв'язку. На відміну від дрібних завдань, укрупнені мають більш складну внутрішню організацію, що забезпечує більш ефективне засвоєння досліджуваного матеріалу. Останнім часом ставиться питання про необхідність створення укрупнених завдань (теорія і методика укрупнення дидактичних одиниць детально розроблена П. Ерднієвим) [3, с. 197].

Таким чином, нами отримано класифікацію навчальних завдань, застосування яких передбачається у спеціальній підготовці майбутніх бакалаврів-теплоенергетиків спеціальності «ТЕС» з спеціальної дисципліни «ТЕС і АЕС і установки» (Рис. 1). Як видно, видів завдань чимало, але кожне завдання характеризується за всіма ознаками, зазначеними у цій класифікації. Так, воно може бути водночас на конструювання технологічного процесу, з відсутніми даними, творчим, основним, тренувальним, укрупненим, суб'єктивно продуктивним, орієнтованим на професійні обов'язки «проектувальників»-теплоенергетиків, письмовим, що виконується у межах СРС, довгостроковим, багатомісним, графічним.

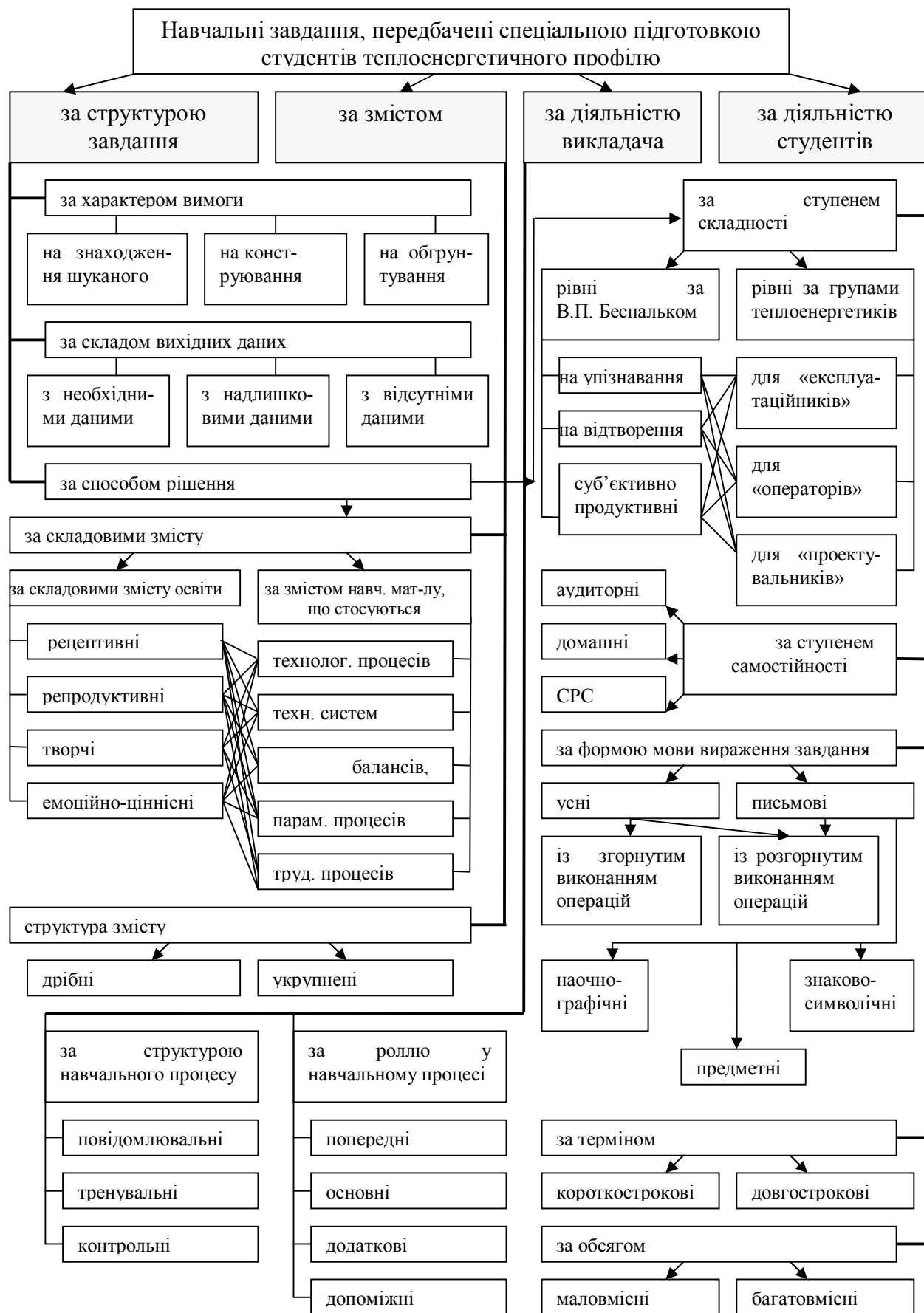


Рис. 1. Класифікація навчальних завдань з «ТЕС і АЕС і установки» за структурою навчального завдання, за діяльністю студентів, за діяльністю викладача та за змістом досліджуваного

Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок у даному напрямку. Отже, можна зробити висновок, що для викладача вищої школи будь-якої навчальної дисципліни узагальнююча класифікація повинна являти визначену цінність, тому що дозволяє не упустити з уваги ті види завдань, що можуть виявитися корисними при вивченні тих, кого навчають тому чи іншому компоненту змісту освіти.

Наступний етап дослідження у встановленому напрямку вбачемо у розробці моделі та на її основі методики застосування навчальних завдань із різними характеристиками у процесі спеціальної підготовки майбутніх бакалаврів теплоенергетиків всіх виділених груп.

Література

1. Уман А.И. Учебные задания и процесс обучения //Образование. Педагогические науки. Дидактика. – М.: Педагогика, 1989 – 55 с.
2. Лернер И.Я. Дидактическая система методов обучения.– М.: Знание, 1976 – 64 с.
3. Эрдниев П.М., Эрдниев Б.П. Укрупнение дидактических единиц в обучении математике. – М.: Просвещение, 1986 – 257 с.

Берестовий А.

кандидат фізико-математичних наук, доцент кафедри ЕКТСУ Навчально-наукового професійно-педагогічного інституту Української інженерно-педагогічної академії

Гуров І.

старший викладач кафедри ЕКТСУ Навчально-наукового професійно-педагогічного інституту Української інженерно-педагогічної академії

Лебідь А.

кандидат фізико-математичних наук, доцент кафедри ЕМС Навчально-наукового професійно-педагогічного інституту Української інженерно-педагогічної академії

УДК 53(07)

РОЛЬ ДЕМОНСТРАЦІЙНИХ УСТАНОВОК В ПРОЦЕСІ ЗАСВОЄННЯ МАТЕРІАЛУ ПО ФІЗИЦІ

В статті викладений принцип роботи та методика демонстрацій при проведенні лекцій, практичних занять та лабораторних робіт з фізики.

Ключові слова: *закон збереження імпульсу, демонстраційна установка, принцип роботи, методика проведення і розрахунків дослідів.*

Берестовой А.

кандидат физико-математических наук, доцент кафедры ЭКТСУ Учебно-научного профессионально-педагогического института Украинской инженерно-педагогической академии

Гуров И.

старший преподаватель кафедры ЭКТСУ Учебно-научного профессионально-педагогического института Украинской инженерно-педагогической академии

Лебедь А.

кандидат физико-математических наук, доцент кафедры ЭМС Учебно-научного профессионально-педагогического института Украинской инженерно-педагогической академии

РОЛЬ ДЕМОНСТРАЦИОННЫХ УСТАНОВОК В ПРОЦЕССЕ УСВОЕНИЯ МАТЕРИАЛА ПО ФИЗИКЕ

В статье изложен принцип работы и методика демонстраций на установке при проведении лекций и лабораторных работ по физике.

Ключевые слова: закон сохранения импульса, демонстрационная установка, принцип работы, методика проведения и расчетов опытов.

Berestovoy A.

can. f.m.s. UIPA

Gurov I.

s.t. UIPA

Lebed A.

can. f.m.s. UIPA

ROLE OF DEMONSTRATION OPTIONS IN THE PROCESS OF MASTERING OF MATERIAL ON PHYSICS

The article describes the principle and technique demonstrations at the facility during the lectures and laboratory work in physics.

Keywords: law of conservation of momentum, a demonstration plant, working principle, the method of calculation and experiment.

Постановка проблемы. Физические законы базируются на фактах, которые устанавливаются опытным путем. Демонстрационный эксперимент как метод обучения принадлежит к иллюстративным методам, главным действующим лицом в котором является преподаватель и в котором активное участие принимают студенты. Курс общей физики должен быть основанным на экспериментах при которых студенты знакомятся с основными методами наблюдения, измерения, проведения опытов и их обработкой.

Важная роль при изучении физики отводится демонстрационным установкам. На лекциях, практических занятиях и при проведении лабораторных работ они помогают сделать излагаемый материал более привлекательными и могут заинтересовать студентов изучать физику более

глубоко, принимать участие в изготовлении новых установок под руководством и участием преподавателя. Демонстрационные установки позволяют реализовать один из самых важных принципов дидактики – принцип наглядности.

Анализ последних исследований и публикаций. Вопросам применения технических средств, и в частности, действующим демонстрационным установкам посвящены многочисленные статьи и монографии. Так, например, в работе [1, с. 214] обсуждается скатывание двух цилиндров с наклонной плоскости. Удивление у студентов вызывает тот факт, что одинаковые по размеру и имеющие одинаковую массу цилиндры приобретают разные скорости. Разгадка такого явления наступает при ознакомлении студентов преподавателем с таким понятием как момент инерции тела. В работе [2, с. 35] описан ряд действующих установок, интригующих и вызывающих интерес у студентов.

Формулировка целей статьи. Целью данной статьи является описание действующей физической установки, связанной с особенностями гармонических колебаний математического маятника относительно инерциальной и неинерциальной систем отсчета, установленного на подвижной тележке (рис. 1). Демонстрационная установка позволяет наглядно убедиться в законе сохранения импульса. Авторы надеются, что прочитавшие предлагаемый материал до конца, загорятся желанием изготовить аналогичные установки.

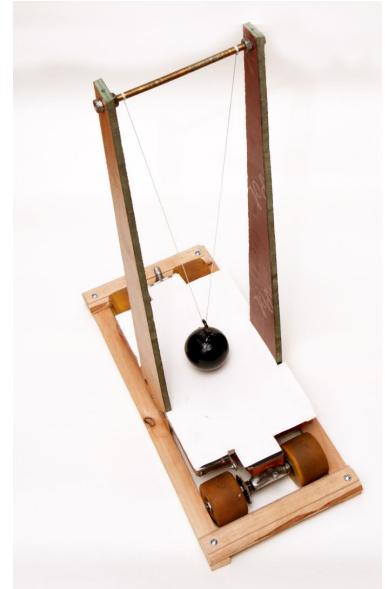


Рис. 1

Изложение основного материала исследований. Демонстрационные установки всегда вызывают большой интерес даже у студентов, которые потеряли интерес к излагаемому теоретическому материалу. Ниже приведен пример действующей установки, работа которой может побудить студентов к творческому усвоению материала и предназначенной для раскрытия физической сущности материала, излагаемого по темам «Закон сохранения импульса в механике» и «Гармонические колебания». Работу самой установки преподаватель демонстрирует непосредственно при чтении лекции, а на лабораторной работе студенты сами проводят экспериментальные исследования, при этом сравнивая теоретические и полученные на опыте значения периодов колебаний.

Основным элементом установки является математический маятник – это материальная точка (груз), подвешенная на невесомой нерастяжимой

длинною ℓ нити. В данном опыте маятник установлен на неподвижной тележке. Если отклонить груз от положения равновесия на небольшое расстояние x (что соответствует малому углу φ (рис. 2), то на него будет действовать сила F , возвращающая маятник в положение равновесия. Груз начнет совершать колебания относительно вертикальной оси.

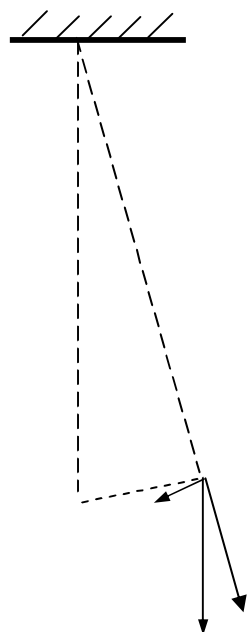


Рис. 2

Преподаватель на лекции поясняет студентам, что исходя из второго закона Ньютона и возвращающей силы F , подчиняющейся закону Гука, дифференциальное уравнение малых гармонических колебаний математического маятника представится в виде:

$$m \frac{d^2 x}{dt^2} = -mg \frac{x}{\ell},$$

$$\frac{d^2 x}{dt^2} + \frac{g}{\ell} x = 0,$$

$$\frac{d^2 x}{dt^2} + \omega_0^2 x = 0. \quad (1)$$

где $\omega_0^2 = \frac{g}{\ell}$. Решением уравнения (1) является гармоническая функция

$$x = A \sin(\omega_0 t + \varphi_0). \quad (2)$$

С другой стороны $\omega_0 = \frac{2\pi}{O}$, $\omega_0^2 = \frac{4\pi^2}{O^2}$. Отсюда получаем:

$$T = 2\pi \sqrt{\frac{\ell}{g}}. \quad (3)$$

Формула (3) свидетельствует о том, что период колебаний математического маятника зависит только от длины нити и не зависит от массы груза.

На лекции, или же из-за ограниченности времени, в инструкции к лабораторной работе рассматривают другую колебательную систему тел – математический маятник массы m , укрепленный на подвижной горизонтальной тележке массы M , установленной на колёсиках так, что она может свободно двигаться в плоскости колебаний маятника. В этой системе тел движение маятника вызывает движение тележки в противоположном направлении по отношению к движению маятника, что интересно для постановки ряда учебных задач в курсе физики.

Найдем законы малых колебаний маятника и тележки при отсутствии сил трения.

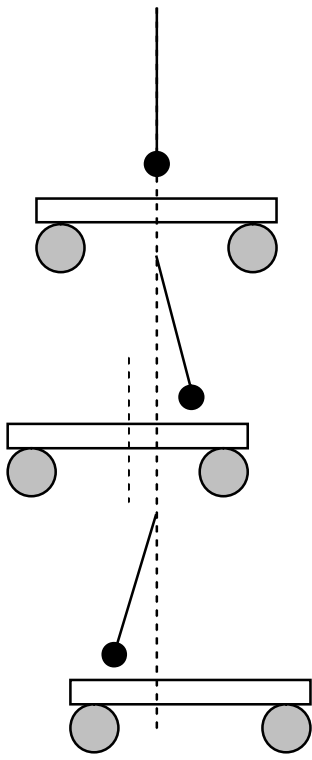


Рис. 3.

Пусть x и ξ есть горизонтальные отклонения центров маятника и тележки от их общего центра масс, который соответствует состоянию покоя рассматриваемой системы тел - он находится на вертикальной оси, перпендикулярной к тележке (Рис. 3).

По закону сохранения импульса внутренние силы в замкнутой системе тел не могут изменить положение её центра масс. Поэтому результирующий момент сил тяжести относительно вертикальной оси, проходящий через общий центр масс, равен для данной системы тел нулю:

$$Mg\xi + mg(x + \xi) = 0. \quad (4)$$

Дифференциальное уравнение колебаний рассматриваемой системы тел «тележка-маятник» составляем, применив обобщённый второй закон Ньютона в форме известного принципа Даламбера: «в любой момент движения активные силы и реакции связей уравниваются силами инерции, направление действия которых противоположно направлению активных сил». Этот принцип приводит к уравнению

$$-mg \frac{x}{l} = m \frac{d^2(x + \xi)}{dt^2}. \quad (5)$$

Исключение одной из переменных (ξ или x) из уравнений (4) и (5) приводит к следующим дифференциальным уравнениям движения маятника по отношению к тележке и движения тележки по отношению к инерциальной системе отсчета (Земля):

$$\frac{d^2x}{dt^2} + \omega_1^2 x = 0, \quad \frac{d^2\xi}{dt^2} + \omega_1^2 \xi = 0, \quad \text{где } \omega_1^2 = \frac{g}{l} \frac{M + m}{M}. \quad (6)$$

Решения уравнений (6) имеют вид

$$x = B \cdot \sin(\omega_1 t + \varphi_1), \quad \xi = C \cdot \sin(\omega_1 t + \varphi_2). \quad (7)$$

Следовательно, и маятник и тележка совершают гармонические колебания с периодом

$$T = \frac{2\pi}{\omega_1} = 2\pi \sqrt{\frac{l}{g} \frac{M}{M + m}}. \quad (8)$$

Силы трения в системе «маятник-тележка» возникают главным образом при движении тележки. При небольших скоростях они пропорциональны скорости тележки. Наличие трения можно учесть

добавлением в левой части дифференциального уравнения (5) слагаемого $\gamma(d\xi/dt)$, Исключение одного из смещений (ξ или x) из уравнения

$$-mg\frac{x}{l} + \gamma\frac{d\xi}{dt} = m\frac{d^2(x+\xi)}{dt^2} \quad (9)$$

при помощи равенства (4) приводит к дифференциальным уравнениям типа (6)

$$\frac{d^2x}{dt^2} + 2\beta\frac{dx}{dt} + \omega_1^2x = 0, \quad \frac{d^2\xi}{dt^2} + 2\beta\frac{d\xi}{dt} + \omega_1^2\xi = 0 \quad (10)$$

колебаний маятника относительно тележки и колебаний тележки относительно Земли при наличии сопротивления колебаниям тележки. В уравнениях (10) $2\beta = \gamma/M > 0$.

Характеристическое уравнение $\lambda^2 + 2\beta\lambda + \omega_1^2 = 0$ линейных однородных дифференциальных уравнений (10) с постоянными коэффициентами имеет два корня $\lambda = \beta \pm \sqrt{\beta^2 - \omega_1^2}$, которые будем считать комплексно сопряженными. Для этого случая решения уравнений (10) представлены такими формулами:

$$x = C e^{-\beta t} \sin\left(\sqrt{\omega_1^2 - \beta^2}t + \varphi_3\right), \quad \xi = D \sin\left(\sqrt{\omega_1^2 - \beta^2}t + \varphi_4\right), \quad (11)$$

где $C, D, \varphi_3, \varphi_4$ - есть некоторые постоянные (амплитуды и фазы), зависящие от начальных условий.

Формулы (11) представляют затухающие гармонические колебания периода

$$T = \frac{2\pi}{\sqrt{\omega_1^2 - \beta^2}} \rightarrow 2\pi\sqrt{\frac{l}{g}\frac{M}{M+m}} \text{ при } \beta \rightarrow 0. \quad (12)$$

Если с помощью храповика, установленном на одном из колёс тележки, исключить возможность её возвратного движения, то энергия колебательного движения груза будет преобразовываться в энергию прерывистого поступательного движения тележки с грузом в одном направлении. При этом на одном полупериоде колебания будут происходить по закону (2) при $\xi = 0$, а на последующем полупериоде – по закону (7) или соответственно (11). Период колебаний (при отсутствии трения) в этом случае выразится формулой

$$T = \frac{1}{2}\left(2\pi\sqrt{\frac{l}{g}} + 2\pi\sqrt{\frac{l}{g}\frac{M}{M+M}}\right) = \pi\sqrt{\frac{l}{g}}\left(1 + \sqrt{\frac{M}{M+m}}\right). \quad (13)$$

Описанное здесь устройство может быть эффективно использовано для проведения исследовательской лабораторной работы в курсе физики с последующей математической обработкой полученных статистических данных.

При подготовке и проведению лабораторной работы студентам целесообразно предложить следующие задания:

1. Законспектировать содержание инструкции для выполнения данной работы, особое внимание обратив на период свободных колебаний (3), период колебаний маятника и тележки (8) и на период колебаний (13) при исключенном обратном ходе тележки

2. Застопорив колёса тележки и фиксируя время нескольких полных колебаний математического маятника, найти период его свободных колебаний (2), сравнить результат с формулой (3). Меняя грузы, убедиться, что период свободных колебаний не зависит от массы m маятника.

3. При свободно движущейся тележке определить экспериментально период колебаний «комбинированного маятника» при различных комбинациях массы m груза и массы M тележки, сравнить результаты с формулой (8).

4. Определить экспериментально период колебаний при исключенном возвратном движении тележки для различных комбинаций массы m груза и массы M тележки, сравнить результаты с формулой (13).

5. Определив экспериментально период колебаний «комбинированного маятника» и среднее время уменьшения в два раза размаха колебаний, оценить при помощи формулы (12) значение коэффициента β затухания колебаний.

6. Рассматривая «комбинированный маятник» как механический двигатель, определить его мощность, измеряя его высоту и время подъёма вдоль наклонной плоскости. Сравнить результат со средним по полупериоду колебаний значением интеграла от произведения возвращающей силы и скорости движения устройства

$$N = \frac{2}{T} \int_0^{T/2} (mgx/l)(dx/dt) dt = \frac{mg}{lT} x^2(t) \Big|_0^{T/2}, \quad (14)$$

где значения T и x выражаются формулами (8) и (7). Для выполнения этих вычислений нужно предварительно определить параметры решения (7) при помощи начального условия $x(0) = x_0$.

Выводы и перспективы дальнейших исследований. Демонстрации с помощью данной установки вызвали большой интерес у студентов и на лекциях и на лабораторных работах. С целью упрощения теоретической части работы, касающейся составления дифференциального

уравнения второго порядка, планируется создание аналогичной установки, но уже с пружинным маятником, колеблющимся в горизонтальной плоскости.

Литература

1. Берестовой А.М. / Берестовой А.М., Чаусов А.А., Лебедь А.Г., Голоденко Н.Н./ Использование проблемных ситуаций на занятиях по физике и высшей математике. Збірник наукових праць «Управління якістю професійної освіти». ТОВ «Лебідь», - Донецьк.: 2001, - 259 с.

2. Берестовий А.М. /Берестовий А.М., Гуров І.В., Лебідь А.Г./ Элементы проблемного навчання в лекційних демонстраціях. Збірник наукових праць «Гуманізація навчально-виховного процесу». Випуск L частина 2, Слов'янськ, 2010, ст. 35-40.

Євсєва О.

*кандидат фізико-математичних наук, доцент кафедри вищої математики
Донецького національного технічного університету*

УДК 378

ВИЗНАЧЕННЯ ПЕРВИННИХ ВЛАСТИВОСТЕЙ МАТЕМАТИЧНИХ ПРЕДМЕТНИХ ДІЙ У НАВЧАННІ СТУДЕНТІВ ТЕХНІЧНОГО УНІВЕРСИТЕТУ НА ЗАСАДАХ ДІЯЛЬНІСНОГО ПІДХОДУ

В статті наведено класифікацію первинних властивостей математичних предметних дій. Введено кількісні характеристики первинних властивостей математичних предметних дій, запропоновано формули для їх обчислення. Наведено приклади обчислення кількісних характеристик математичних первинних дій.

Євсєва Е.

кандидат физико-математических наук, доцент кафедры высшей математики Донецкого национального технического университета

ОПРЕДЕЛЕНИЕ ПЕРВИЧНЫХ СВОЙСТВ МАТЕМАТИЧЕСКИХ ПРЕДМЕТНЫХ ДЕЙСТВИЙ В ОБУЧЕНИИ СТУДЕНТОВ ТЕХНИЧЕСКОГО УНИВЕРСИТЕТА НА ПРИНЦИПАХ ДЕЯТЕЛЬНОСТНОГО ПОДХОДА

В статье приведена классификация первичных свойств математических предметных действий. Введены количественные характеристики первичных свойств математических предметных действий, предложены формулы для их вычисления. Приведены примеры вычисления количественных характеристик математических первичных действий.

Yevsyeyeva E.

an Associated Professor of Physical and Mathematical Sciences an Associated Professor of the Higher Mathematics Department of the Donetsk National Technical University

DETERMINATION OF MATHEMATICAL SUBJECT ACTIONS PROPERTIES IN THE TEACHING OF STUDENTS OF TECHNICAL UNIVERSITY ON THE PRINCIPLES OF ACTIVITIES APPROACH

Classification of primary properties of mathematical subject actions is brought in the article. Quantitative descriptions of primary properties of mathematical subject actions are entered, formulas are offered for their calculation. Examples of calculation of quantitative descriptions of mathematical primary actions are made.

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок з важливими науковими чи практичними завданнями. Одним з шляхів модернізації вищої освіти в Україні є запровадження діяльнісно-орієнтованих технологій навчання. Це можливо тільки тоді, коли саме навчання буде організоване на засадах діяльнісного підходу. Тому розгляд проблеми упровадження діяльнісного навчання в освітній процес ВТНЗ є вельми актуальним.

До проблеми розвитку ідей діяльнісного підходу в методиці навчання математики зверталися такі вчені, як В. А. Байдак [Ошибка! Источник ссылки не найден.], О. Б. Єпішева [6], В. І. Крупіч [8], О. А. Малигіна [10], Г. І. Саранцев [12], А. А. Столяр [13], і ін. Вони розглядають використання діяльнісного підходу при навчанні математики у чотирьох аспектах: створення ситуації самостійного відкриття й засвоєння способів діяльності; виділення сукупності дій, адекватних їхньому предметному змісту; проектування і організації навчальної діяльності; діяльнісний підхід як одна зі складових методології методики навчання математики.

З точки зору діяльнісного підходу зміст навчання математики у технічному ВНЗ складає система дій, що мають бути освоєні студентами. Ці дії визначаються цілями навчання, якими, у загальному випадку, є освоєння способів дій майбутньої професійної діяльності.

З психологічної точки зору спосіб дій – це діяльність, яку повинен вміти виконувати майбутній фахівець. Діяльність здійснюється шляхом виконання дій, що входять до цієї діяльності, складають її. Тому дуже важливим є питання визначення предметних дій, які мають бути засвоєні студентами ВТНЗ, визначення їх властивостей.

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. Поняття «дія» було визначене С. Л. Рубінштейном як *одиниця діяльності* [11, с. 96]. Так само, як і діяльність, дія спрямована на який-небудь предмет і на досягнення певної цілі. В літературі з психології часто немає чіткого розмежування понять «діяльність» і «дія». Критерій, за яким розрізняються дії і діяльність, визначений О. М. Леонтьєвим [6, с. 151]. За Леонтьєвим, діяльність — це сукупність дій, які зумовлені одним і тим же мотивом. Це положення відображене схемою на мал. 2.1. Діяльності без мотиву не буває. Дія ж, за Леонтьєвим, — це процес, підлеглий свідомо поставленій цілі. При цьому один і той же мотив може задовольнятися набором різних дій. У той же час, виконуючись в рамках загального мотиву діяльності, дія може мати додатковий мотив, а може його і не мати. Однак бувають випадки, коли застосування згаданого критерію скрутне. Це відноситься, наприклад, до деяких фрагментів навчальних занять, які можна віднести як до діяльності, так і до дій. Крім того, як ми бачили, мотив і ціль можуть співпадати, що, згідно з вище наведеними положеннями, приводить до ототожнення діяльності і дії.

Сьогодні в структурі навчальної діяльності можна виділити три групи дій [4]. Дії, що підлягають засвоєнню, становлять першу групу і можуть бути підрозділені на неспецифічні (наприклад, дії, що становлять різні логічні прийоми мислення) і специфічні (утворюють основу математичних, лінгвістичних і інших видів пізнання). Другий компонент становлять дії, необхідні студентам для організації діяльності — як навчальної, так і будь-якої іншої. До них належить дії *планувати, контролювати, коректувати, оцінювати свою діяльність*. Третій компонент діяльності навчання пов'язаний із проходженням учня по етапах процесу засвоєння. Згідно з теорією П. Я. Гальперіна, процес засвоєння нової дії припускає п'ять якісно своєрідних перехідних станів цієї дії [3].

Поняття математичних предметних дій не розглядається в психолого-педагогічній літературі, хоча з точки зору діяльнісного підходу до навчання саме їх освоєння і є цілями навчання математики. Ми визначаємо математичні предметні дії як такі, що складають діяльнісну частину змісту математичних дисциплін, освоєння яких є цілями навчання математики у ВТНЗ. Математичні предметні дії виступають у ролі засобів в професійній діяльності інженера.

Математичні предметні дії можна розподілити на *теоретичні* дії, які підготовлюють перетворення математичних об'єктів у навчальній діяльності, і *практичні* дії, виконання яких спрямоване на безпосереднє перетворення цих об'єктів і отримання результату. Теоретичні дії — це дії, за допомогою яких ми аналізуємо, зіставляємо, укладаємо і таке інше.

Вони забезпечують виконання теоретичної сторони діяльності, яка не приводить до перетворення математичних об'єктів. Теоретичні дії обслуговують саму діяльність, вони визначають її власні внутрішні механізми. Практичні ж дії – це дії, за допомогою яких здійснюється *практична сторона* діяльності, які спрямовані на безпосереднє отримання результату, дії, що становлять зміст виконавчої частини діяльності. Вони призводять до безпосереднього перетворення математичних об'єктів. Як теоретичні так і практичні дії є розумовими діями, які студент виконує мисленево.

Нами розглянуто деякі теоретичні питання навчання математики в технічному університеті на засадах діяльнісного підходу такі як принципи навчання [6], особливості навчальної діяльності у такому навчанні [4], освоєння математичних предметних студентами ВТНЗ [4]. В той же час питання визначення властивостей дій залишається невирішеним.

Формулювання цілей статті (постановка завдання). Метою статті є розгляд властивостей предметних дій у навчанні математики студентів технічного університету на засадах діяльнісного підходу.

Виклад основного матеріалу дослідження з обґрунтуванням отриманих наукових результатів. Практична дія за своєю природою характеризується цілим рядом властивостей, серед яких є первинні і вторинні. До первинних відносяться незалежні характеристики дій, жодна з яких не є слідством інших: узагальненість, розгорненість, освоєність, самостійність і автоматизованість дії (рис. 1). Перші чотири властивості були введені П. Я. Гальперіним [3], п'ята – Г. О. Атановим [1].



Рис. 1. Структура первинних властивостей дії

Незалежність цих властивостей означає, що сформованість будь-якої з них не приводить до сформованості інших. Вторинні ж властивості є слідством однієї або декількох первинних, і їх не можна сформулювати без допомоги первинних. Вторинними властивостями дії є міцність, усвідомленість, розумність, критичність, форма.

Усі первинні властивості дії мають *міру*. П. Я Гальперін, який ввів поняття «властивість дії», відзначав, що міра є важливою характеристикою властивостей дії, але такою, що не має кількісного виразу. Проте, ми пропонуємо, для всіх первинних властивостей дії встановити їх кількісну міру. Це відкриває шлях до експериментального дослідження цих властивостей.

Освоїти дію означає навчитися її виконувати. Це значить, що треба освоїти, або навчитися виконувати, всі операції, що становлять цю дію. Якщо ж освоєні не всі операції, що входять до складу дії, то говорять про певний ступінь її освоєності. Відношення кількості освоєних операцій до загальної кількості операцій, що входять до складу дії, будемо називати *мірою освоєності дії* (M_o). Міра освоєності повністю освоєної дії дорівнює одиниці. Таким чином M_o будемо обчислюється за формулою:

$$M_o = \frac{m_o}{n}, \quad (1)$$

де $0 \leq M_o \leq 1$, m_o – кількість освоєних операцій,

n – загальна кількість операцій, що входять до складу дії.

Наведемо приклад обчислення міри освоєності математичної предметної дії знаходження оберненої матриці. До складу цієї дії входять такі операції:

- 1) обчислення визначника квадратної матриці;
- 2) визначення, чи є матриця виродженою;
- 3) транспонування матриці;
- 4) обчислення алгебраїчних доповнень до елементів транспонованої матриці;
- 5) складання приєднаної (союзної) матриці;
- 6) знаходження оберненої матриці за формулою.

Загальна кількість операцій n , необхідних для виконання цієї дії дорівнює шести, тобто $n = 6$. Припустимо, що студент не освоїв дію обчислення алгебраїчних доповнень до елементів транспонованої матриці. В цьому випадку він не може освоїти операції складання приєднаної матриці і знаходження оберненої матриці за формулою навіть в тому випадку, якщо він знає як їх виконувати. Якщо при цьому студентом вже освоєні дії обчислення визначника квадратної матриці, визначення, чи є матриця виродженою і транспонування матриці, то кількість освоєних

операцій m_o буде дорівнювати трьом, тобто $m_o=3$. Міра освоєності дії знаходження оберненої матриці за формулою (1) буде дорівнювати:

$$M_o = \frac{m_o}{n} = \frac{3}{6} = \frac{1}{2}.$$

Багато які дії, освоєні для виконання певної діяльності, можуть з успіхом використовуватися в інших видах діяльності. Студент переносить їх в іншу сферу, вони *узагальнюються* ним. Це відбувається тоді, коли студент стає здатний виділяти в дії, що освоюється, деякі загальнозначущі операції, які залишаються практично незмінними в різних змінних умовах дії. Узагальненість дії показує здатність студента орієнтуватися на суттєві ознаки дії в різноманітних умовах. Вона забезпечує гнучкість в поведінці, пристосовність студента до умов, що змінюються.

Проте, різні студенти таке узагальнення проводять різною мірою. Це значить, що вони виділяють різну кількість загальнозначущих операцій. Відношення реально виділених загальнозначущих операцій до їх загального числа у дії будемо називати *мірою узагальненості дії* (M_y). Міра узагальненості дії, таким чином, показує, наскільки повно суб'єкт діяльності реалізує можливості узагальнення. Найбільше значення міри узагальненості дії рівне одиниці. Таким чином M_y будемо обчислювати за формулою:

$$M_y = \frac{m_y}{n}, \quad (2)$$

де $0 \leq M_y \leq 1$, m_y – кількість реально виділених загальнозначущих операцій, n – загальна кількість операцій, що входять до складу дії.

Припустимо далі, що студент, який освоїв тільки три перші операції в дії обчислення оберненої матриці, як загальнозначущу операцію виділяє операцію обчислення визначника. Отже він усвідомлює, що ця операція виконується не тільки при обчисленні оберненої матриці. Нехай також всі решта освоєні ним операції для нього не є загальнозначущими, тобто він не уявляє, де ще можуть використовуватися операції визначення, чи є матриця не виродженою і транспонування матриці. В цьому випадку кількість реально виділених загальнозначущих операцій дорівнювати одиниці, тобто $m_y=1$. Тоді міра узагальненості дії обчислення оберненої матриці буде обчислюватися за формулою (2) і буде дорівнювати:

$$M_y = \frac{m_y}{n} = \frac{1}{6}.$$

Вказане вище значення поняття «міра» відноситься також і до розгорненості та самостійності дії. Коли дія тільки починає освоюватися, студент послідовно усвідомлює і виконує кожну необхідну операцію цієї

дії окремо, він керує кожною операцією. Це і означає розгорненість дії. З перебігом освоєння дії вона починає поступово скорочуватися і автоматизуватися. У міру освоєння дії управління низкою операцій поступово виходить з поля усвідомлення в підсвідомість. Це значить, що ці операції *автоматизуються*. Таким чином, кількість операцій, що виконуються усвідомлено, скорочується, і дія починає автоматизуватися, тобто перетворюватися у навичку. У літературі з психології для опису цієї обставини використовують вираз «дія скорочується» [3]. Проте це є некоректним. Адже скорочення дії означає зменшення числа операцій, які входять в її складу, а склад дії змінитися не може, змінюється тільки характер виконання операцій.

Відношення кількості операцій, управління якими залишається в свідомості, до загальної кількості операцій цієї дії будемо називати *мірою розгорненості дії* (M_p). Для повністю розгорненої дії її *міра розгорненості* дорівнює одиниці. У міру освоєння дії вона зменшується до нуля. Це значення відповідає тому, що дія перетворилася на навичку, оскільки при цьому всі операції, що входять до складу дії, не усвідомлюються. Таким чином M_p будемо обчислювати за формулою:

$$M_p = \frac{m_p}{n}, \quad (3)$$

де $0 \leq M_p \leq 1$, m_p – кількість операцій, управління якими залишається в свідомості, n – загальна кількість операцій, що входять до складу дії.

Починаючи освоювати нову дію, студент часто не може виконати її самостійно, він потребує допомоги викладача який фактично бере на себе виконання деяких операцій. Поступово необхідність в допомозі зменшується, і студент проявляє все більший ступінь самостійності. Цей ступінь оцінюється *мірою самостійності дії* (M_c), яка визначається відношенням числа операцій, які студент виконує самостійно, до загального числа операцій у дії. Найбільше значення міри самостійності дії рано одиниці. Це значить, що студент самостійно виконує всі операції. Таким чином M_c будемо обчислювати за формулою:

$$M_c = \frac{m_c}{n}, \quad (4)$$

де $0 \leq M_c \leq 1$, m_c – кількість операцій, які студент виконує самостійно,

n – загальна кількість операцій, що входять до складу дії.

Таким чином, всі первинні властивості дії мають кількісну характеристику – міру. Причому для повністю освоєної, повністю

узагальненої і повністю самостійної дії значення їх відповідної міри дорівнює одиниці, а для повністю розгорненої дії значення її міри дорівнює нулю. З метою однорідності значень мір властивостей дій замість розгорненості можна використовувати іншу властивість, залежну від розгорненості, -автоматизованість дії. Вона визначається тим, наскільки автоматизовані операції, що складають дію. Відношення кількості автоматизованих операцій до загального числа операцій дії визначить міру автоматизованості дії (M_a). Для повністю розгорненої дії значення її міри автоматизованості також дорівнює одиниці. Таким чином M_a обчислюється за формулою:

$$M_a = \frac{m_a}{n}, \quad (5)$$

де $0 \leq M_a \leq 1$, m_a – кількість автоматизованих операцій,

n – загальна кількість операцій, що входять до складу дії.

Легко бачити, що сума міри розгорненості дії і міри автоматизованості дії дорівнює одиниці, тобто виконується:

$$M_p + M_a = 1 \quad (6)$$

Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок у даному напрямку. При навчанні математики студентів технічного університету доцільно розглядати такі кількісні характеристики первинних властивостей дії:

- 1) міра освоєності дії (M_o);
- 2) міра узагальненості дії (M_y);
- 3) міра розгорненості дії (M_p);
- 4) міра самостійності дії (M_c);
- 5) міра автоматизованості дії (M_a),

які слід обчислювати, відповідно, за формулами (1) – (5).

На нашу думку при навчанні математики найбільш значущими є освоєність, автоматизованість і розгорненість дії. Будь-яка дія спочатку повинна виконуватися в повному складі, розгорнено і з усвідомленням всіх операцій, що входять до її складу. Тільки в цьому випадку може бути зрозуміла сутність дії, її логіка. Тільки в цьому випадку студент, забувши щось, зможе самостійно відновити забуте. Тому ми пропонуємо на початку освоєння нової дії вводити її з найбільшою мірою розгорненості. По мірі того, як студент буде дію освоювати, буде зростати міра освоєності і міра самостійності. При цьому міра розгорненості буде зменшуватися.

Подальші розвідки у напрямку дослідження мають бути спрямовані на дослідження вторинних властивостей математичних предметних дій.

Литература

1. Атанов Г. О. Теорія діяльнісного навчання / Г. О. Атанов. – К.: Кондор, 2007. – 185 с.
2. Байдак В. А. Реализация деятельностного подхода в обучении математике через задачи // Вопросы совершенствования учебно – воспитательной работы в школе и ВУЗе: Сб. науч. статей. Славянск: Изд-во УИЦ «БИТ», 1994. С. 50–56.
3. Гальперин П.Я. Психология мышления и учение о поэтапном формировании умственных действий // Исследования мышления в советской психологии / Отв. ред.Е.В. Шорохова. М.,1966. – С.236-277.
4. Євсєєва О. Г. Особливості навчальної діяльності у навчанні математики студентів технічного університету на засадах діяльнісного підходу / О. Г. Євсєєва // Вісник Черкаського університету. Серія «Педагогічні науки». – Вип. 201, Ч. I. – Черкаси: ЧНУ, 2011. – С. 41–52.
5. Євсєєва О. Г. Поетапне освоєння предметних дій у навчанні математики студентів ВТНЗ на засадах діяльнісного підходу / О. Г. Євсєєва // Збірник науково-методичних робіт. – Вип.7. – Донецьк: РВВ ДонНТУ, 2011. – С. 97–103.
6. Євсєєва О. Г. Принципи навчання математики в технічному університеті на засадах діяльнісного підходу / О. Г. Євсєєва // Наукові праці Донецького національного технічного університету. Серія: Педагогіка, психологія і соціологія. – Вип. 9 (191) – Донецьк: ДВНЗ «ДонНТУ», 2011.- Сс. 104-110.
7. Епишева О. Б. Деятельностный подход как теоретическая основа проектирования методической системы обучения математике: дисс. ... доктора пед. наук: 13.00.02 / Ольга Борисовна Епишева. – М., 1999. – 460 с.
8. Крупич, В.И. Теоретические основы обучения решению школьных математических задач / В.И.Крупич. – М.: Прометей, 1995.
9. Леонтьев А. Н. Деятельностью Сознание. Личность / А. Н. Леонтьев. – М.: Политиздат, 1977. – 304 с.
10. Малыгина О. А. Обучение высшей математике на основе системно-деятельностного подхода: Учебное пособие / О. А.Малыгина. – М.: Издательство ЛКИ, 2008. – 256 с.
11. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн . – СПб., 2002. – 510 с.
12. Саранцев Г.И. Методология методики обучения математики / Г.И.Саранцев. – Саранск: "Красный Октябрь", 2001. - 144 с.
13. Столяр А. А. Педагогика математики / А. А. Столяр. – Минск: Выш. шк., 1986. – 414 с.

Ельбрехт О.

*доктор педагогічних наук, завідувач кафедри педагогіки ПВНЗ
"Краматорський економіко-гуманітарний інститут"*

УДК 378. 377.35

КОМПЕТЕНТІСНИЙ ПІДХІД ЯК МЕТОДОЛОГІЧНА ОСНОВА ФОРМУВАННЯ ЗМІСТУ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МЕНЕДЖЕРІВ

Обґрунтовується необхідність удосконалення змісту професійної підготовки менеджерів в Україні на основі застосування зарубіжного досвіду. Аналізуються можливості реалізації компетентнісного підходу до підготовки менеджерів в українській системі освіти.

Ключові слова: менеджер, професійна підготовка, вища освіта, компетентісний підхід, компетентність, компетенції, модель підготовки, особливості.

О. Эльбрехт

*доктор педагогических наук, заведующая кафедрой педагогики ЧВУЗ
Краматорский экономико-гуманитарный институт"*

КОМПЕТЕНТНОСТНЫЙ ПОДХОД КАК МЕТОДОЛОГИЧЕСКАЯ ОСНОВА ФОРМИРОВАНИЯ СОДЕРЖАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ МЕНЕДЖЕРОВ

В статье обосновывается необходимость усовершенствования профессиональной подготовки менеджеров в Украине на основе использования зарубежного опыта. Анализируются возможности реализации компетентностного подхода к подготовке менеджеров в украинской системе образования.

Ключевые слова: менеджер, профессиональная подготовка, высшее образование, компетентностный подход, компетентность, компетенции, модель подготовки, особенности.

О. El'brekht

*doctor of pedagogical sciences, head of the department of pedagogy of the
Private higher education institution "Kramatorsk economic-humanitarian
institute"*

THE COMPETENCE-BASED APPROACH AS A METHODOLOGICAL BASIS FOR THE FORMATION OF THE CONTENT OF PROFESSIONAL TRAINING OF MANAGERS

The article substantiates the need for improving training of managers in Ukraine through the use of foreign experience. The possibilities of implementation of competence approach in management training in the Ukrainian education system is discussed.

Key words: *manager, professional training, higher education, competence approach, model training, peculiarities.*

Постановка проблеми у загальному вигляді. Формування змісту освіти є досить складною проблемою: зміст має відобразити раціональне співвідношення фундаментальних знань і практичних умінь; забезпечувати перетворення навчальної інформації в знання та вміння; передбачати розвиток у студентів здібностей і навичок самостійної роботи, спрямованої на отримання і вдосконалення знань. При формуванні змісту важливо враховувати, що ВНЗ розв'язує проблеми спеціальної освіти та підготовки людини для здійснення конкретних видів професійної трудової діяльності. Поширеним способом побудови змісту навчання є застосування компетентнісного підходу, за якого підставою для визначення змісту освіти є модель професійної діяльності або поведінки, опис сукупності особистісних якостей, що забезпечують успішне виконання професійної діяльності. Усвідомленню ефективності впровадження цього підходу сприятиме аналіз досвіду зарубіжних країн щодо його використання в національних системах освіти.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Заслужують на увагу дослідження українських і зарубіжних учених з питань методологічних засад реформування системи вищої освіти України (М. Євтух, І. Волощук) індивідуального підходу у формуванні професійної компетентності майбутніх фахівців (М. Євтух), класифікації стереотипів поведінки, що сприяє розумінню сутності професійної менеджерської діяльності (Х. Мінцберг), опис головних компонентів компетентісної освіти у США (Д. Грейсон) та інших.

Мета і завдання: проаналізувати основні положення компетентнісного підходу як методологічної основи формування змісту освіти, його застосування у ВНЗ Великої Британії і США, можливості реалізації в системі вищої освіти в Україні.

Виклад основного матеріалу. Упродовж ХХ ст. у контексті розвитку освіти відбувалася гостра полеміка щодо значущості і пріоритетів різних підходів до формування змісту освіти. У 70-ті роки розвивається підхід, заснований на уявленні про професійну компетентність фахівця. У педагогічній літературі зазвичай використовуються терміни "компетентність" і "компетенція". Компетенції – це професійно-особистісні якості, необхідні для виконання професійних функцій на конкретному робочому місці. Крім посадових обов'язків, для кожної посади є свій добір компетенцій, який і є компетентністю працівника. Наприклад, для менеджера важливими є такі компетенції, як уміння впливати на людей, ухвалювати рішення тощо. За компетентнісного підходу коригуються уявлення про освіту випускника ВНЗ, також і

менеджера: увага приділяється не лише засвоєнню інформації, знань, а й формуванню професійної поведінки і професійно-особистісних якостей. Таке уявлення вплинуло на показники оцінювання результатів навчального процесу, на структуру і способи побудови змісту менеджерської освіти. Навчально-пізнавальна діяльність студентів збагачується творчо-перетворювальним, проектним, дослідницьким аспектами.

Для української системи освіти компетентнісний підхід не є принципово новим, його елементи застосовувались в Україні як складова системи управління якістю навчання і підготовки фахівців. Різні способи організації навчальної діяльності з орієнтацією на ці елементи описані в роботах Л.М. Дибкової, М.Б. Євтуха та інших дослідників системи освіти [3; 4, с. 310-311].

Доцільно проаналізувати компетентнісні моделі, використовувані у зарубіжній освітній практиці. В систему освіти Великої Британії компетентнісний підхід упроваджується з 1995 р. Було визначено дві групи ключових компетенцій: комунікаційні (обчислювальні навички, робота з інформаційними технологіями) і базові компетенції широкого профілю (робота в групі, вміння ухвалювати рішення тощо). У Великій Британії "кваліфікація в галузі ключових компетенцій" є важливим елементом здобутої освіти. В документі, що її засвідчує, перелічені знання й уміння, якими повинен володіти випускник з отриманої спеціальності, зазначено, де саме (університет, факультет, спеціалізація) та на яких умовах (схеми навчання, оплата, пільги, гранти) вони набуваються у процесі вивчення конкретних академічних предметів (навчальних курсів, дисциплін). Цей елемент є складовою "національної кваліфікаційної рамки". Отож набуті вміння і навички можуть бути перевірені в процесі навчання, при прийомі на роботу, оцінюванні працівника на відповідність посаді протягом роботи в компанії.

У британській системі освіти, на відміну від української, стандарт виконує роль орієнтира, а не обов'язкового мінімуму знань: принципово не обмежена шкільною й університетською системами ієрархія рівнів компетентностей є важливим компонентом компетентісної моделі випускника. Студент може опановувати кілька рівнів або всю шкалу. Знання, вміння і навички випускника мають відповідати рівню, визначеному як достатній. Викладач відповідає не лише за просування студента з нижчого рівня ієрархії на вищий протягом року, а й за якість оцінювання рівня компетентності новачка, який приєднався до групи.

Одне з досягнень британської системи освіти – усвідомлення того, що вивченням ключових компетенцій повинна поповнитись загальна освіта. Саме вони беруться до уваги під час вступу до деяких ВНЗ, зокрема Кембриджського університету. У всіх абітурієнтів мають бути ключові

компетенції, хоча б на нижчому рівні. ВНЗ убачає свої завдання не лише у наданні знань, а й у підвищенні рівня компетенцій.

Уряд країни переглянув навчальні плани й одне з нових явищ – упровадження ключових компетенцій в освіту дітей від двох до вісімнадцяти років. Чинний нині перелік компетенцій поділяється на ключові (key skills), активні (core skills), основні (base skills) компетенції. Шкільні іспити, які школярі здають у 16 років, пов'язані з першим і другим рівнями. Рівень освіти, який школярі набувають у 18 років, відповідає третьому рівневі. Отримання ступеня є четвертим рівнем. Аспірантські курси й курси після закінчення ВНЗ – п'ятий рівень. Ключові компетенції мають три функції: 1) допомагають студентам навчатися; 2) дають змогу співробітникам задовольняти вимоги працедавців; 3) сприяють успіхам у житті. Вони є частиною навчального плану, інтегровані в зміст освіти. У процесі викладання точних наук студентів навчають оперувати певним словником і спілкуватися в конкретній ситуації; б) студенти здійснюють вимірювання, підрахунки, представляють результати в табличній і графічній формі: можуть ставитися завдання з пошуку даних, їх уведення до комп'ютера, що сприяє розвитку вмінь використовувати інформаційні технології [8, с. 319]. Отже, компетентнісна модель у британській системі освіти є основою для побудови системи навчання протягом життя людини.

Компетентнісна модель в освіті США має свою специфіку. Виникла в наслідок численних спроб американських дослідників проаналізувати досвід учителів і розробити концептуальні засади нової моделі освіти. Особливої актуальності компетентнісна освіта набула в ситуації інформаційного вибуху: великий потік інформації необхідно було аналізувати, інтерпретувати, завважувати при ухваленні рішень. Постало завдання формувати у молоді навички критичного мислення, доцільного використання інформації, внутрішню готовність до аналітичної діяльності, потребу в оволодінні інтелектуальними, соціальними й іншими компетенціями.

Фахівці США визначають три головні компоненти в компетентнісній освіті: знання, вміння і цінності. З позицій критичного мислення знання не може бути абсолютним, є відносним, оскільки стрімко оновлюється, і водночас важливим. Професор Дж. Стретч виокремлює такі категорії знання: знання-опис (дає змогу описувати навколишній світ і внутрішній стан людини, є універсальним, актуальним у визначеному контексті), знання-пояснення (вийти на теоретичний рівень), синтезоване, або системне знання (синтезувати знання для їх поєднання в цілі), знання-прогноз (передусе знання-інтервенції), знання-інтервенція (припускає активне втручання у процес для отримання позитивного результату), знання з контролю (дозволяє управляти процесом пізнання). Як бачимо, засадою цієї класифікації є функції знань, що забезпечують процес мислення. З набуттям цих категорій

знань студент опановує компетенції, необхідні для професійної діяльності. Другий компонент компетентності – вміння. Дж. Стретч виділив дев'ять груп: уміння мислити критично; кооперативні вміння, тобто вміння працювати в команді; вміння робити усвідомлений і правильний вибір; цінувати різноманітність, зважати на погляди інших людей; розкривати потенціал інших, домагатися від членів команди максимального внеску в загальну справу; вміння мислити системно, працювати творчо, бачити нове, переносити звичне в нову площину; фасилітаторські і лідерські вміння [2]. Третій компонент компетентної освіти – цінності: особисті; групові (сім'я, друзі, професійна група); суспільні (закон, мораль); цінності самоповаги (пишатися собою); цінності неперервної освіти (бути завжди відкритим до знань).

Розвиток компетентнісного підходу у системі вищої освіти приводить до того, що підставою для визначення змісту освіти менеджера є модель його професійної діяльності або поведінки. Створення такої моделі – актуальна проблема дидактики вищої школи. Одна з провідних тенденцій у розробленні моделі пов'язана з описом сукупності особистісних якостей менеджера, що забезпечують успішне виконання професійної діяльності.

М. Вудкок і Д. Френсис описують критерії готовності керівника до ефективної управлінської діяльності, серед яких – здатність керувати підлеглими й собою, визначеність цінностей і особистих цілей, постійний саморозвиток, навички ухвалення рішень, творчий підхід до справи, вміння впливати на навколишніх, навчати, налагоджувати групову роботу [1, с. 3].

Американський психоаналітик Макубі істотними особистісними характеристиками сучасного керівника вважає контрольовану агресивність, гнучкість, холоднокривність у складних ситуаціях, здатність оцінювати світ конкуренції, прагнути до перемоги, реалізувати свої кар'єристські плани, що для закордонних фірм вважається нормальним.

Дж.Г. Скотт пов'язує особистісні якості керівника з його соціально-психологічними характеристиками, наприклад вольовою саморегуляцією, спрямованістю на кінцевий результат спілкування з колегами [7, с. 244].

У роботах Е. Фромма чільне місце посідає дослідження ціннісно-сислової структури особи менеджера, яка реалізується залежно від статусу, позиції менеджера в управлінській ієрархії та виконуваних ним функцій [10, с. 74 – 79].

Американський вчений Р. Акофф вважає, що успішним керівникам притаманні здоровий глузд і мудрість, тобто здібність передбачати наслідки здійснюваних операцій, готовність пожертвувати тимчасовою вигодою заради більшої вигоди в майбутньому [5, с. 34].

Ф.А. Вуд, Дж. Даукд, Д.Р. Дрэйк, Р. Каттел, Г. Стайс визначають сукупність особистісних якостей, що створюють передумови кар'єри керівника. Це етична зрілість або сила "Я", вплив на навколишніх, сміливість у соціальному проектуванні, проникливість, здібність до вивчення людей і обставин, незалежність від шкідливих звичок, сила волі в управлінні своєю поведінкою, відсутність нервового напруження.

Проблеми сучасного управління досліджує Р.М. Фалмер. Він визначає сім характеристик керівника. Серед них – орієнтація на людей, володіння мистецтвом спонуки до виконання завдання, дух суперництва в умовах жорсткої конкуренції, вміння домагатися підтримки ключових фігур, системне управління людьми і процесами через ефективне використання інформації, прагматизм, гнучкість у ситуаціях невизначеності; орієнтація на майбутнє [9].

У багатьох країнах робилися спроби визначити еталон поведінки менеджерів. Такий еталон для членів свого колективу в 1974 р. запропонував Британський інститут менеджменту. Було створено спеціальні інструкції (гайди) для керівництва практичною діяльністю колективу, визначено дисциплінарні вимоги. Наголошувалося, що менеджери повинні узгоджувати свої обов'язки з інтересами суспільства, іншими працівниками, постачальниками, клієнтами і власним сумлінням. Було запропоновано такі правила поведінки: діяти лояльно і чесно, дотримуючись політики організації, не підривати її імідж або репутацію; брати відповідальність за власну професійну діяльність і роботу підлеглих; не використовувати керівну посаду задля власних цілей; не підривати професійну репутацію, плани або бізнес інших; дотримуватись законодавства і діяти в межах закону; додержуватись лінії поведінки, яка підтримує честь, стабільність і репутацію установи. Інші правила чесного ведення справ з клієнтами засвідчували компетентність менеджера, визнання організацією відповідальності перед власниками, працівниками, покупцями, громадськістю. Інструкція щодо практичної діяльності містила такі пункти: означення цілей для себе і підлеглих, що не суперечать меті організації; повага до конфіденційності інформації і невикористання її в особистих інтересах. Деякі пункти стосуються допомоги і тренування підлеглих, їхньої безпеки і добробуту, представлення контрактів покупцям і постачальникам, забезпечення достовірної інформації, непримиренного ставлення до корупції, розвитку дисциплінарної структури. Поведінка керівника характеризується вольовим ухваленням рішення. Цей психологічний стан підтримується усвідомленням альтернативних можливостей впливати на хід подій. Для керівника не байдуже, який засіб обирається для розв'язання проблемної ситуації.

Х. Мінцберг розглядає особистість менеджера в контексті стереотипів поведінки, які складаються відповідно до його професійної ролі. У межах формальних повноважень менеджера і міжособистісних взаємовідносин виконуються три міжособистісні ролі. Як керівник організаційного підрозділу менеджер виконує обов'язки рутинного характеру: зустрічається з вищими посадовцями, відвідує вечірку, запрошує до ланчу важливого клієнта і т.ін. Ці обов'язки не передбачають ділового спілкування і ухвалення важливих рішень, проте вагомі для організації. Дії менеджера як відповідального за підлеглих утверджують його в ролі лідера. Він мотивує працівників, узгоджує їхні потреби з цілями організації, відповідає за найм і навчання персоналу. Формальні обов'язки наділяють менеджера владою, а лідерство визначає, якою мірою менеджер використовує цю владу. Ще одна важлива роль менеджера-зв'язківця передбачає налагодження контактів з клієнтами, представниками інших організацій, побудову власної зовнішньої неформальної, проте дуже ефективною інформаційної системи. Інформаційні ролі пов'язані з інформаційними аспектами менеджерської діяльності. Як спостерігач і контролер менеджер досліджує навколишнє середовище, використовує свої особисті контакти, отримує корисну для організації інформацію. У ролі поширювача ідей менеджер надає цінну інформацію колегам, котрі не мають до неї доступу. Менеджер-спікер надсилає деяку інформацію працівникам інших підрозділів та впливовим посадовцям для підготовки доповідей і звітів, пропаганди продукції компанії, ухвалення рішень тощо. Поінформованість менеджера має велике значення для системи ухвалення потрібних рішень. Чотири ролі характеризують менеджера як особу, яка ухвалює рішення. Менеджер-антрепренер є добровільним ініціатором змін. Отож покращує діяльність свого підрозділу, адаптує його до змінних умов навколишнього середовища, створює і реалізує проекти. Роль менеджера-дистриб'ютера передбачає вимушене реагування на ускладнення і зміни в діяльності організації. Ще одна роль менеджера – дислокатор ресурсів. На нього покладаються обов'язки вирішувати, кому направити ресурси, визначати структуру підрозділу, налагоджувати формальні взаємозв'язки, розподіляти роботу й координувати діяльність персоналу. Значний час менеджери приділяють діяльності в межах ролі парламентаря. Переговори – їхній обов'язок, важлива складова менеджерської роботи. Всі наведені ролі утворюють єдину інтегративну цілісність. Класифікація стереотипів поведінки Х. Мінцберга сприяє розумінню сутності професійної менеджерської діяльності, адекватному реагуванню на ускладнення, допомагає запобігати поверховим, безпідставним діям [12].

Наведені головні вимоги до особистості менеджера, його знань у вмінь реалізуються в конкретних управлінських операціях: плануванні роботи, аналізі ситуації, проведенні наради тощо. Навички (вміння, доведені до автоматизму) забезпечують ефективність типових, часто повторюваних дій і виражаються у веденні ділових переговорів, спілкуванні з підлеглими, користуванні комп'ютерною технікою тощо. Досвідчений керівник відрізняється від початківця наявністю і рівнем розвитку навичок. Знання, уміння і навички, як стверджував С.Л. Рубінштейн, набуваються у процесі реалізації здібностей. Отже, розвинені здібності є обов'язковою рисою сучасного менеджера. Здібності – це індивідуально-психологічні особливості особистості, її потенціал, що є умовою успішного здійснення професійної діяльності [5, с. 36].

Менеджери працюють у постійно змінному складному бізнес-середовищі. Для них важливо знати і вміти застосовувати адекватні конкретній ситуації методи і прийоми. Серед найважливіших рис менеджера дослідники називають аналітичні (вміння міркувати логічно, чітко аналізувати ситуацію, досліджувати факти, оцінювати значення здобутої інформації, визначати проблему та заходи з її розв'язання); менеджерські (ухвалювати рішення, забезпечувати ділові взаємовідносини, добирати людей); підприємницькі (убачати доцільність і можливість застосування отриманої інформації, створювати бізнес-можливості); комунікативні (спілкуватися з колегами, партнерами організації, покупцями), організаторські (організувати робочий час і діяльність людей, також і свої власні). В епоху міжнародної торгівлі і конкуренції ці вміння і навички менеджерів визнаються дедалі більше, їх формування і розвиток передбачається програмами, з яких отримується ступінь [6, с. 30].

Сьогодні особистість менеджера – одна з провідних проблем людинознавчих дисциплін, передбачених професійною підготовкою. Багато програм, окрім вивчення специфічних сфер менеджменту, передбачають розвиток навичок, опанування яких вимагає психологічної грамотності.

Психологи розробили типологію поведінки людей у процесі групової роботи. Знаючи цю типологію, менеджер в змозі грамотніше підготувати і провести виробничу нараду. Було вивчено досвід успішних торгових агентів і побудовано програму пришвидшеної і ефективної підготовки фахівців. Для аналізу й оцінювання особистості кандидатів на відповідальну посаду використовується психометричний метод С'юзена Деллінгера (точність діагностування сягає 85%), методика оцінювання діяльності з застосуванням листа опитування американського психолога Отто Ліпмана та ін. [5, с. 34].

В американській управлінській школі, на відміну від традиційного українського управління, поширене уявлення про менеджера як не лише вправного працівника, а й представника особливої, самостійної професії,

що вимагає спеціальної освіти високого рівня, глибоких знань і навичок. У США диплом бакалавра вважається недостатнім для роботи менеджера, потрібно мати магістерський рівень освіти. Х. Мінцберг вважає, що з соціального й економічного погляду не варто навчати практично недосвідчених у менеджменті людей. На його думку, навіть кілька років досвіду роботи не розв'язують проблеми. Не можна допускати, переконаний учений, так званої елітної освіти менеджерів, що передбачає відбір на навчання за академічними критеріями у ранньому віці та не гарантує спроможності випускників до роботи у реальних непростих професійних ситуаціях. Учений доходить висновку, що підготовка менеджерів має спрямовуватись на осіб з досвідом роботи в організації, які мають лідерські здібності та високий інтелект [12, с. 80].

С. Залазнік у статті "МВА – людина, міф та метод" (The MBA – the Man, the Myth, and the Method) переконаний, що реальний внесок американських бізнес-шкіл полягає не в самому процесі підготовки фахівців, а в його оперті на наукові основи. Його підтримує Х. Мінцберг, котрий акцентує на значенні для формування креативної особистості менеджерів наукових досліджень, що завважають потреби організацій [12, с. 80].

На сторінках наукової літератури дискутуються питання залежності менеджменту від зміни навколишнього середовища, що вимагає ефективного перетворення менеджерських навичок. П.Ф. Друкер вважає, що менеджерські навички і досвід не можуть застосовувати для управління різними установами загалом, оскільки кожна з них має свою специфіку діяльності. Головна мета бізнес-організації – отримання доходу – пов'язана з її безпекою і стабільністю. Така організація відрізняється від небізнесової, працівники якої не відповідають за виробництво товарів і надання послуг або забезпечення джерел добробуту. Менеджер має створювати систему роботи, що значно вагомніше, ніж сума її складових. Його можна порівняти з диригентом симфонічного оркестру, завдяки зусиллям якого звучання окремих інструментів зливається в живе єдине ціле – музику. Та диригент є лише інтерпретатором чужого творіння – композитора, а менеджер є і композитором і диригентом [11, с. 42]. Е. Дейл не погоджується з ідеєю універсальності принципів менеджменту. Вчений вважає, що одна й та сама людина не може бути однаково гарним адміністратором у всіх сферах діяльності – науковій, бізнесі, військовій, релігійній тощо. Підпорядкована тій або тій сфері філософія різна за своєю суттю і природою. Специфічні джерела, які використовує і потребує конкретна організація, не завжди мають аналоги в інших організаціях. Спосіб розташування людей, матеріалів, оснащення, грошей, планування часу залежить від потреб і цілей організації. Врахувати їх специфіку повинен менеджер завдяки набутим знанням і навичкам, а тому

менеджерські навички потребують трансформації з метою адаптації до умов конкретної установи. Р. Епплбай стверджує, що діяльність менеджерів у приватному підприємстві відрізняється: вони мають більше свободи від державного контролю і впливу, є вільними щодо ухвалення рішень для здійснення прибуткових операцій, ризик нетрадиційних рішень схвалюються власниками і менеджерами. В організаціях, де посилюється державний вплив, свобода менеджерів щодо ухвалення рішень обмеженіша, що позначається на виборі принципів ведення справи.

Отже, вимоги до менеджерів залежать від сфери діяльності, організації, рівня управління. Проте особистісні якості, набуті навички роботи і теоретичні знання є підґрунтям, що допомагає їм як фахівцям такого профілю у їхній діяльності. Згідно з уявленнями про особистість, діяльність, напрями діяльності менеджера визначаються зміст, форми і методи навчання.

Висновки. Аналіз досвіду зарубіжних країн щодо використання компетентнісного підходу в національних системах освіти сприяє усвідомленню ефективності його впровадження. Застосування компетентнісного підходу до опису моделі менеджера є одним з перспективних шляхів розв'язання проблеми оновлення змісту менеджерської освіти в Україні.

Перспективи подальших досліджень у даному напрямку. До пріоритетних напрямів науково-педагогічних досліджень відносимо проблему чинників впливу на ефективність формування професійної компетентності менеджерів.

Література

1. Вудкок М. Раскрепощённый менеджер / Майк Вудкок, Девс Френсис – М.: Дело, 1991. – 320 с.
2. Грейсон Д.К. Американский менеджмент на пороге XXI века / Д.К. Грейсон, К. О'Делл; пер. с англ.– М.: Экономика, 1991. – 319 с.
3. Євтух М.Б. Індивідуальний підхід у формуванні професійної компетентності майбутніх економістів: монографія / Микола Борисович Євтух, Людмила Миколаївна Дибкова. – Х.: Харк. нац. ун-т ім. В.Н. Каразіна, 2007. – 144 с.
4. Євтух М.Б. Методологічні засади реформування системи вищої освіти України / Микола Борисович Євтух, Іван Степанович Волощук // Вища освіта України. – Дод. 3 (Т. 2) – 2006 р. – 528 с. – (Тем. вип. "Вища освіта України у контексті інтеграції до Європейського освітнього простору").
5. Осовська Г.В. Основи менеджменту: підручник / Галина Володимирівна Осовська, Олег Антонович Осовський. – 3-є вид., перероб. і допов. – К.: Кондор, 2006. – 664 с.
6. Райт Г. Державне управління / Глен Райт; пер. з англ.: В. Івашко та ін. – К.: Основи: Ін-т держ. упр. та самоврядування при Каб. Міністрів України, 1994. – 190 с.
7. Скот Дж.Г. Сила ума. Способы разрешения конфликтов / Дж. Г. Скот. – СПб., 1994. – 244 с.

8. Татур Ю.Г. Образовательная система России: высшая школа / Юрий Геннадиевич Татур. – М.: ИЦПКПС, МГТУ, 1999. – 340 с.
9. Фалмер Р.М. Энциклопедия современного менеджмента в 5 т. / Роберт М. Фалмер; пер. с англ. – М.:ВИПКЭнерго, 1992. Т. 5. – 120 с.
10. Харрингтон Дж. Управление качеством в американских корпорациях / Дж. Харрингтон; сокр. пер. с англ.; авт. вступ. ст. и науч. ред. Л. А. Конарева. – М.: Экономика, 1990. – 272 с.
11. Drucker, Peter F. The practice of management / Peter F. Drucker. – New York : Harper & Row, 1954. – 341 p.
12. Mintzberg, Henry. Mintzberg on management: inside our strange world of organizations / Henry Mintzberg. – New York ; London : Macmillan : The Free Press. – 1989. – 418 p.

Заїка І.

аспірант кафедри педагогіки і психології управління соціальними системами, факультету інформатики та управління Національного технічного університету «Харківський політехнічний інститут»

УДК 378.001.76

ЖИТТЄВИЙ ЦИКЛ ІННОВАЦІЇ В ПЕДАГОГІЦІ

У статті розкрито деякі підходи до теоретичної визначеності структури життєвого циклу педагогічного інноваційного процесу.

Ключові слова: *інноваційний процес, цикл, життєвий цикл, стадії життєвого циклу.*

Заика И.

аспірант кафедри педагогіки і психології управління соціальними системами, факультета інформатики і управління Національного технічного університету «Харьковский политехнический институт»

ЖИЗНЕННЫЙ ЦИКЛ ИННОВАЦИИ В ПЕДАГОГИКЕ

В статье раскрыты некоторые подходы к теоретическому определению структуры жизненного цикла педагогического инновационного процесса.

Ключевые слова: *инновационный процесс, цикл, жизненный цикл, стадии жизненного цикла.*

Zaika I.

PhD student of pedagogy and psychology social systems management, Faculty of Informatics and Management, National Technical University "Kharkov Polytechnic Institute"

LIFE CYCLE OF INNOVATION IN PEDAGOGICS

This article discloses several approaches to the theoretical determination of the structure of the life cycle of pedagogical innovation.

Keywords: *innovation, cycle, life cycle, life cycle stages.*

Постановка проблеми. На сучасному етапі все очевидніше стає те, що процеси інтенсифікації у галузі педагогічної освіти вже мало кого влаштовують. Все гостріше стає питання не просто кількісного зростання, а – розвитку. Тому інноваційні процеси вимагають пильного вивчення, починаючи від стадій виникнення новацій до стадії загасання, зміни.

Слід відзначити, що у педагогічній інноватиці під інноваційним процесом розуміють «процес розвитку освіти за рахунок створення, поширення і освоєння новацій», а інноваційну діяльність, котра лежить у її основі, визначають як «цілеспрямоване перетворення практики освітньої діяльності за рахунок створення, поширення і освоєння нових освітніх систем або якихсь їх компонентів» [4, с. 16].

Розгляд і ґрунтовний аналіз такого різноманіття концепцій і підходів до розкриття структури інноваційного процесу та змістовного наповнення кожного з її елементів дозволяє стверджувати, що дана категорія має складну будову та є динамічною поліструктурною системою, яка включає ієрархію структур:

діяльнісна – сукупність компонентів: мотиви – цілі – завдання – зміст – форми – методи – результати;

суб'єктивна – діяльність всіх суб'єктів розвитку директора, його заступників, вчителів, науковців, учнів, батьків, спонсорів, методистів, викладачів вузів, консультантів, експертів, працівників органів освіти, атестаційної служби та інших;

рівнева – інноваційна діяльність суб'єктів на: а) міжнародному, федеральному, регіональному, районному (міському) рівнях;

б) адміністрації, педагогів, учнів, батьків як суб'єктів внутрішньонавчального інноваційного процесу; в) індивідуального рівня, рівня малих груп та ін.;

змістовна – сукупність компонентів змісту інноваційних перетворень;

структура життєвого циклу – сукупність етапів розвитку інновації від виникнення інноваційної ідеї до її старіння;

управлінська структура – взаємодія чотирьох видів управлінських дій: планування – організація – керівництво – контроль;

організаційна структура, яка виражається в етапності: діагностичний, прогностичний, власне організаційний, практичний, узагальнюючий, впроваджувальний.

Аналіз останніх досліджень та публікацій з проблематики. Особливу значимість у контексті даного дослідження набувають роботи В.О. Слостенина, О.Г. Юсуфбекової, В.С. Лазарева, О.О. Харина, А.В. Хуторського, М.М. Поташника, Г.І. Герасимова, Л.В. Ілюхіна в яких розглядаються проблеми інновацій в галузі освіти. Ряд аспектів

інноваційного розвитку освіти розкрито у роботах В.С. Дудченка, Н.І. Лапина, А.І. Пригожина.

Ціль статті є розгляд інноваційного процесу та ґрунтовний аналіз структури життєвого циклу як послідовності педагогічних дій з переведення ідей у відчутні зміни.

Виклад основного матеріалу. Ґрунтовний аналіз загальнотеоретичних уявлень про інноваційний процес дає підстави його розгляду з позиції життєвоциклічного підходу, який передає логічну послідовність стадій життєвого циклу педагогічних інновацій. Необхідно відмітити, що під поняттям цикл, ми розуміємо, сукупність взаємопов'язаних явищ, процесів, робіт, що утворюють закінчене коло розвитку протягом якогось проміжку часу, а під життєвим циклом - певний період часу, протягом якого інновація має активну життєву силу. Дана категорія застосовується в різних областях науки – економіці, біології, менеджменту, соціології та інших. Однак дослід показав, що основні стадії життя одні й ті ж - це виникнення (народження), впровадження (розвиток), розповсюдження - дифузія (зрілість), спад активності і зникнення або перехід в новий стан. Кожна стадія або фаза життєвого циклу педагогічної інновації має свою специфічну предметність організації дії і свій проміжний результат, єдність яких забезпечує якість цілісності.

Акцентуємо увагу на тому, що своєрідними «рамками», усередині яких розміщується простір інновації, можуть бути такі:

- усвідомлення стану і прогнозування суспільних потреб з виявленням проблеми, вирішення якої надає імпульс розвитку;
- перетворення нововведення в стабілізуючий фактор системи, інтеграція інновації в культуру.

У цьому просторі інновація проживає повний життєвий цикл, хоча на кожному з її етапів може відбутися інноваційний зрив, в результаті якого виникає потреба повернення до уточнення вихідної проблеми (і тоді початок нового життєвого циклу) або до вихідного стану системи (відмова від інновації як способу управління розвитком) [1, с. 24].

Розгляд та аналіз різноманітних концепцій і підходів до життєвого циклу педагогічних інновацій дозволяє умовно виокремити основні його стадії і їх відповідне змістовне наповнення.

Так, перший етап - виникнення, «предметністю якого виступає логіка руху від ідеї «нового» до моделі її оптимальної реалізації у вигляді «нововведення» як змісту і «нововведення» як певного способу впливу на системні якості об'єкта інновації» [1, с. 24], включає наступні дії: генерація ідей, здатних вирішити проблему і послужити джерелом розвитку системи; переклад ідей в ціль, що представляє собою сукупність завдань, що дозволяють виявити можливість впливу на необхідні якості системи;

апробація точності перекладу ідеї у завдання; конструювання концепції нововведення на основі результатів проекту; аналіз і апробація варіантів реалізації концепції з орієнтацією на оптимальний варіант; оцінка технологічних можливостей, умов та соціально-економічної ефективності реалізації інновації; побудова конкретної моделі нововведення з урахуванням специфічних особливостей об'єкта.

Стадія впровадження полягає в якісній зміні об'єкта інноваційного впливу у вигляді імплантації конкретної моделі нововведення. Складовими цієї стадії є такі трансакції, як: залучення якомога більшої кількості соціальних груп в процес інновірованія шляхом формування мотивованої згоди з інновацією, ініціювання інноваційних установок і націленості на набуття необхідних знань; концептуалізація нововведення щодо єдності змісту і способу дій в конкретних умовах; оптимізація інтелектуальних, управлінських, матеріальних та інших ресурсів, необхідних для повноцінного інноваційного впливу; реалізація вибраної моделі інновації з постійним зворотним зв'язком і корекцією дій; аналіз і моніторинг результатів нововведення.

Третя фаза являє собою вибір моделі реалізації інновації в певних умовах; реалізація і коректування моделі інновації як джерела удосконалення системи; формування необхідних для впроваджуваного нововведення інших більш локальних і дрібних інновацій, які сприяють гармонійному перебігу змін; стабілізація педагогічної системи в її новій якості.

Потребує уваги думка Герасимова Г.І, Ілюхіна Л.В. відповідно до якої третя стадія складається з двох самостійних фаз: ініціювання інноваційних змін в іншому масштабі дії та інноваційні зміни як відтворення інновації в нових умовах. Свою позицію автори обґрунтовують з двох сторін: існуючими закономірностями інноваційної дифузії в соціокультурному просторі і необхідною експансією інновації.

Перша фаза полягає у формуванні готовності до інноваційної дії суб'єктного характеру, як усвідомленого і цілеспрямованого процесу, тобто перехід від типової «дії за зразком» репродуктивного характеру до цілком певної продуктивно-перетворюючої дії. Хоча на перший погляд відбувається дублювання елементів інших етапів інновації, але на думку авторів з'являються нові компоненти і специфічні способи взаємодії з ними у процесі перенесення інноваційних змін на інші соціальні суб'єкти в умови інших за характером і змістом систем, що виключає змістовне дублювання різних періодів інноваційної зміни. Складниками цієї фази є такі елементи:

- інноваційне сприйняття – оцінка соціальним суб'єктом стан навколишнього середовища та прогнозування свого положення у контексті інноваційного процесу в термінах придбання-втрати соціальних переваг;

- інноваційна ідентифікація – співвіднесення парадигмальної належності концептуальних підстав змісту інновації тим цінностям, установкам, очікуванням, які характеризують культурну належність соціального суб'єкта;

- інноваційна можливість – визначення відповідності стану сукупності необхідних умов організації інноваційного процесу тієї ступеня ймовірності досягнення сприятливих результатів, яка забезпечує ефективне включення потенціалу розвитку системи.

Переходом від першої фази до другої третього етапу інноваційного процесу є прийняття інноваційного рішення. І хоча можливі різні логічні побудови соціального механізму другої фази життєвого циклу інновації, на думку Герасимова Г.І, Ілюхіна Л.В. можливо виокремити основні елементи:

- моделювання варіантів реалізації інновації на основі її концептуалізації в умовах даної соціальної системи;

- реалізація і коректування моделі інновації як джерела розвитку системи;

- стабілізація системи в її новій якості [1, с. 24].

Життєвий цикл інновації не може вважатися завершеним, якщо не досяг стадії рутинізації. У педагогічній літературі зустрічається позиція, що застосування до інноваційних процесів терміну «рутинізація» у тому значенні, яке увійшло в нашу мову є неточним й визначається, як перехід в нову якість та функціонування в новому режимі. (Існуючий термін «рутинізація» відповідає франц. routine - рутина, як звичний навик від route - дорога, колія. У звичайному розумінні слово «рутина», яке увійшло в російський словник в першій половині XIX в., означає «консерватизм, інертність, звичайні методи роботи для даного виду діяльності, пристрасть до шаблону, побоювання змін [6, с. 1152]).

Однак можливо пострічати синонімічне використання поняття «традиціоналізація» та «рутинізація» для пояснення кінцевої стадії інноваційного процесу, так наприклад у роботі Кузнецової А.Г, й полягає у перетворенні нововведення у сталу норму, тільки «...коли виникло відчуття, що так було завжди і як же ще може бути інакше, можливо вважати інноваційний процес закінченим» [3, с. 10] . Необхідно також відмітити, що на думку М. Поташник не обов'язково кінцем інноваційного процесу є рутинізація, а можливі і інші сценарії, а саме: спад та іррадіація. За утвердженням автора це залежить від інноваційного потенціалу освітнього закладу. Так під спадом мається на увазі вичерпаність можливостей застосувати нововведення у нових умовах, а під іррадіацією – модернізація і відтворення нововведення, яке нерідко здійснює ще більш потужніший вплив на дидактико-виховний процес [2, с. 26]. За спостереженнями С.Д.Полякова можливі і інші наслідки:

- ретроінновація – нововведення, котрі зникли з педагогічною арени, але через якийсь проміж часу відроджується, наприклад, метод проектів початку століття сьогодні став дуже актуальним;

- розсип – нововведення зникає, розсипавшись на більш-менш цілісні частинки;

- відшарування – сценарій близький до попереднього, але нововведення-батько в цьому випадку продовжує існувати і сприймається як нове;

- нововведення другого порядку – первісне нововведення зберігається, але в істотно зміненому вигляді, наприклад, нові військово-патріотичні ігри, які несуть виразні ознаки "батьків" – "Орлятка" і "Зірниця";

- альтернатива – збереження нововведення в більш-менш первозданному вигляді, але в небагатьох установах, або навіть в єдиному, але в педагогічних масах колишнє нововведення сприймається як і раніше як особливе, але не нове [5, с. 27].

Необхідно відмітити, що у педагогічній літературі є тенденція розгляду життєвого циклу новації та життєвого циклу нововведення, життєвого циклу новації у теорії та життєвого циклу новації у практиці. Так на думку Н.Н. Суртаєвої, концепції народжені у теорії минають такий цикл:

- виникнення нової концепції з прицілом на використання в певних рамках, при певних ситуаціях;

- розширення концепції та в ряді випадків домагання на загальність і винятковість;

- поступове «прийняття» концепції практикою, а потім «захоплення» нею і очікування «дива», негайного ефекту. Проте «диво» не відбувається, починається охолодження, розчарування.

Теорія удосконалюється, пристосовується до мінливих обставин, виникає потреба в її перетворенні, інтеграції з іншими теоріями.

Другий варіант - підходи та концепції, народжені в практиці, проходять у своєму розвитку інший характерний цикл:

- народження ідей та їх поступова реалізація в методичних засобах;

- виражені претензії на універсальність, що характерно, правда, не для кожної новаторської системи, а тільки для деяких. У вирішальній мірі це залежить від загальної культури творця системи, організаційної структури управління;

- усвідомлення наукових ідей, що лежать в основі досвіду, свого місця в строю наукових пошуків, внеску в теорію;

- інтеграція з іншими підходами і пошуками, усвідомлення знайдених ідей та підходів у системі теорії і практики [8, с. 32].

На підставі аналізу загальнотеоретичних уявлень, щодо життєвого циклу педагогічної інновації відзначимо, що його не можна визначати лише як послідовність етапів, оскільки це розмежування (їх виділення) є умовним. А оскільки інновація являє собою еволюційний розвиток, який охоплює ряд історичних форм, то віддзеркалює його. Життєвий цикл інновації слід розглядати як часовий інтервал, що має свої обмеження, обумовлені темпами розвитку людства, та протягом якого слід ефективно використати інноваційний потенціал і досягти максимального результату. Інноваційний потенціал, визначається дослідниками інноватики, як здатність створювати, сприймати, реалізовувати нововведення, а також своєчасно позбутися від застарілого, недоцільного. Автори концепції нововведень підкреслюють, що саме від динамічних характеристик новації залежать і його кінцеві результати - завершеність і ефективність. Завершеність нововведення, або ступінь реалізації його потенціалу, залежить від того, наскільки успішно протікають усі стадії інноваційного процесу. Критичним моментом є перехід від простого відтворення до розширеного. На практиці цей перехід в багатьох випадках не здійснюється, що обумовлює незавершеність нововведення й існування багатьох інноваційних проблем.

Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок у даному напрямку. Підбиваючи підсумки вищевикладеного, можна узагальнити, що головна ідея концепції «життєвий цикл» є підтвердження тимчасового характеру життя педагогічної інновації. Вони всі колись проходять етапи від виникнення до зникнення, у зв'язку з цим людство мусить своєчасно потурбуватись про їх зміни.

Необхідно також відмітити, що даний підхід дозволяє розглядати педагогічний інноваційний процес системно, і, як динамічна поліструктурна система, має складну будову, елементи, котрої підлягають подальшого розгляду.

Література

1. Герасимов Г.И., Илюхина Л.В. Инновации в образовании: сущность и социальные механизмы / Г.И. Герасимов, Л.В. Илюхина. – Ростов-на-Дону: НМД «Логос». – 1999. – 136 с.
2. Дичківська І. М. Інноваційні педагогічні технології. Навчальний посібник / І. М. Дичківська. – К.: Академвидав, 2009. – 351с.
3. Кузнецова А.Г. Инновационный менеджмент: Учебно-методический комплект. – Хабаровск: ХК ИППК ПК, 2003. –С. 58.
4. Лазарев, В.С. Педагогическая инноватика: объект, предмет и основные понятия / В.С. Лазарев, Б.П. Мартиросян // Педагогика : науч.-теорет. журн. – М., 2004. – N 4. – С. 11-21.
5. Поляков С.Д. Психопедагогика воспитания. – М.,1996. – С. 149.

6. Радянський енциклопедичний словар / Гол. ред. А.М. Прохоров; редкол. А.А. Гусев та ін. – вид. 4. – М.: Род. енциклопедія, 1987. – 1600 с.

7. Романова В.Г. Соціальний механізм управлінських інновацій: Автореф. дис... канд. соц. наук: 22.00.08 / Рос. гос. соц. универ. - М., 2007. – 25 с.

8. Суртаева Н.Н. Методология педагогической инноватики/ Н.Н. Суртаева // Известия АГУ: журнал. – 2009. – № 2 (62). – С. 29-34.

Ляшенко В.

*кандидат педагогічних наук, доцент кафедри прикладної математики
Східноукраїнського національного університету імені Володимира Даля, м.
Луганськ*

УДК 378.147

КОНСТАТУВАЛЬНИЙ ЕТАП ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНОГО ДОСЛІДЖЕННЯ З ФОРМУВАННЯ ПІЗНАВАЛЬНОЇ САМОСТІЙНОСТІ СТУДЕНТІВ ТЕХНІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ

У статті розкриваються мета, завдання констатувального експерименту, методика проведення дослідження та його головні результати при визначенні готовності студентів технічних спеціальностей до здійснення самостійної пізнавальної діяльності.

The article reveals the purpose and the task of stating experiment, methods of research pursuance and principal research results at determination of readiness of students of technical specialities to realization of independent cognitive activity.

Проведення констатувального експерименту є складним та важливим завданням, головна проблема якого полягає в обґрунтованому, індивідуальному доборі методів. Констатувальний експеримент слід розглядати як складову частину цілісного педагогічного експерименту, у якому констатуючому етапу відводиться важливе завдання повного з'ясування стану проблеми, що визначається, та окремих шляхів подальшого дослідження.

Метою констатувального етапу педагогічного експерименту було виявлення рівнів готовності студентів до здійснення самостійної пізнавальної діяльності та виділення на цій основі контрольних і експериментальних груп на початку експерименту.

У ході дослідження було з'ясовано, що в практиці організації навчально-виховного процесу вищих навчальних закладів навчальні завдання переважно вживаються у прив'язці до конкретних тем занять навчальних курсів, виконання їх жорстко контролюється викладачем, завдання носять переважно репродуктивний, алгоритмізований характер, не враховують можливості конкретних студентів самостійно виконувати навчальні завдання різного рівня складності, не орієнтовані на мотивування тих, хто навчається,

на процес самостійного опанування знаннями. Причому майже не застосовуються завдання, спрямовані на формування навичок корпоративної взаємодії, на розвиток комунікативних умінь [3,4]. Розвитку особистісних професійно значущих якостей майбутніх фахівців увагу не приділяють, що майже виключає такий важливий аспект, як взаємонавчання та „заразність” як чинник забезпечення пізнавального інтересу студентів, що є особливо значущим на перших курсах університетського навчання. Нами було одержано дані спостережень за студентами в навчально-виховному процесі та результати опитування (134 студенти першого курсу механічного та транспортного факультетів). Проведено також співбесіди з викладачами, які працюють на означених факультетах (18 викладачів). У ході дослідження було з’ясовано, що переважна більшість студентів молодших курсів виявила середній рівень виконання навчальних завдань, проте лише алгоритмізованого типу (58,7%), більшість студентів відчувала значні труднощі в організації самостійної роботи, мали проблеми з вербальною презентацією власного рішення (57,9% студентів), виявляли низький рівень креативності в розв’язанні самостійних завдань як в аудиторній роботі, так і поза нею, відчували потребу в набутті досвіду сприймати, аналізувати та реагувати на нестандартні навчальні ситуації (74,3%). У процесі експерименту нами були проведені дослідження зі студентами молодших курсів на предмет вивчення навчальної мотивованості, інтересу до майбутньої професії, визначення рівня розвитку когнітивних структур як основи самостійного розв’язання будь-яких навчальних завдань. Були застосовані різноманітні методи дослідження – виконання завдань різного ступеня складності, анкетування, проведення тестування, серії контрольних занять з розв’язання навчальних завдань тощо. Діагностичні дані довели недостатній рівень навчальної мотивації – 22,1%, інтересу до самостійної роботи, не орієнтувались у навчальній діяльності на потреби майбутньої професії, не пов’язували процес виконання навчальних завдань з майбутнім кар’єрним ростом, переважна більшість формально виконувала завдання викладача, причому намагалась обирати переважно чітко алгоритмізовані завдання, не прагнула до творчого їх виконання. Діагностичні зрізи показали перевагу середнього та нижче середнього рівня розвитку когнітивних структур у студентів 1 – 2 курсів (55,8% від загальної кількості обстежених студентів). Безумовно, такий показник засвідчує про утруднення процесу формування умінь самостійно розв’язувати навчальні завдання. Водночас студенти-першокурсники виявились досить відкритими й гнучкими в побудові взаємин, установленні спільної концепції розв’язання навчальних завдань та організації самостійної роботи. Водночас застандартизованість мислення, недостатній рівень засвоєння алгоритмізованих дій у розв’язанні навчальних завдань переконали в необхідності застосування технології

формування пізнавальної самостійності студентів. Як було вже зазначено вище, нами проведено анкетування студентів-старшокурсників з метою визначення впливу традиційної дидактичної системи професійної підготовки на формування пізнавальної самостійності, а також підвищення навчальної мотивації, формування корпоративних умінь тощо. Зазначимо, що студенти оцінили досить низько традиційні дидактичні системи щодо їх впливу на формування професійно значимих якостей, зокрема 38% студентів відверто відзначили, що застосування традиційних методів навчання не стимулюють розвиток самостійності та відповідальності в майбутніх фахівців, також низьким залишається рівень ефективності системи контрольно-оцінної діяльності, яка не орієнтує студента на оригінальне, креативне виконання самостійного завдання, багатоваріантність у виборі способів його виконання. Вони відзначали, що рівень складності професійно орієнтованих завдань, які вони розв'язують у навчальному процесі, не впливає на самоповагу студентів та повагу викладачів і колег, тобто зацікавленості в опануванні способами розв'язання завдань вищого рівня складності у них немає. Стандартизований підхід до контролю за якістю знань надає переваги теоретичному блоку перед оцінкою сформованості професійних умінь діяти продуктивно. Отже, аналіз одержаних даних дозволив зробити припущення, що отримані результати свідчать про низьку ефективність традиційних способів формування пізнавальної самостійності у студентів технічних спеціальностей та зумовлені недостатнім впливом традиційних змісту, методів, способів та засобів, форм і технологій навчання на формування таких елементів системи навчально-пізнавальної діяльності, як мотиви, цілі, інформаційна основа, програма діяльності, професійно важливі якості майбутніх фахівців технічної галузі. Для проведення експериментальної роботи було визначено три критерії: **психологічний** (емотивний) **критерій**, показниками якого були емоційно-вольові прояви, мотиви, інтереси й ціннісні орієнтації студента, які у своїй сукупності відображали його *психологічну готовність* до самостійного пізнання; **когнітивний (теоретичний) критерій** пізнавальної самостійності характеризувався такими показниками, як наявність знань з основ наук та знань про види, способи, технології й особливості організації, здійснення, корекції й аналізу самостійної пізнавальної діяльності. За допомогою цього критерію оцінювалася *теоретична готовність* студента до самостійного пізнання; **конативний** (практичний) **критерій** пізнавальної самостійності характеризував *практичну готовність* студента до самостійного пізнання [2]. Показниками цього критерію були: комплекс здібностей, зокрема, інтелектуальних, спеціально-предметних і творчих, що дозволяють їй успішно здійснювати самостійну пізнавальну діяльність, і умінь, у тому числі пов'язаних з основними видами навчально-пізнавальної діяльності у процесі вивчення курсу фізики (спостереження, експеримент,

робота з книгою, систематизація знань та ін.); умінь, що відповідають етапам творчого процесу та загальнонаукових умінь. Відповідно до критеріального апарату дослідження було розроблено комплекс діагностичних методик, на основі якого нами було охарактеризовані рівні сформованості пізнавальної самостійності студентів. Програма констатувального зрізу передбачала застосування трьох серій діагностичних методик відповідно до визначених критеріїв.

Перша методика була спрямована на визначення рівня вмотивованості студентів до організації та здійснення самостійної пізнавальної діяльності, визначення ставлення до майбутньої професії та ціннісного ставлення до процесу навчання в цілому. Було застосовано методи анкетування, тестування за стандартизованими методиками, зокрема, методика визначення спрямованості особистості „на себе”, „на справу”, „на взаємодію”, а також тест загальної емоційної спрямованості особистості Б. Дадонова.

Друга методика містила діагностичні завдання, спрямовані на виявлення особливостей розвитку когнітивних структур, про що свідчили стосовно студентів молодших курсів успішність сприйняття та засвоєння навчальної інформації. Ураховувались час виконання завдання, кількість помилок, які класифікувалися за такими ознаками: логікою дій, визначенням функціональних залежностей, математичними розрахунками. Студентам пропонувалися завдання на складання графічної схеми семантичної мережі понять, виокремлення в запропонованому тексті вихідних суджень та логічних висновків, на перекодування інформації з вербальної на символічну та знакову форму презентації, розв'язання завдань з математики та фізики.

Третя методика була спрямована на визначення рівнів сформованості загальнонаукових та навчальних умінь і спроможності виконувати самостійні завдання різного класу складності. Так, студентам пропонувалося розв'язання завдання за програмою навчальних курсів з фізики, математики.

Одним з варіантів завдань було складення термінологічного словника за темою „Диференційні рівняння”. У словник треба було внести не менше двадцяти головних понять за темою, дати визначення кожному з них та вказати джерела, з яких ці поняття було взято [1]. Студенти мали можливість виявити ініціативу, виконати завдання в розширеному варіанті чи лише в мінімально обов'язковому. Результати виконання означеного завдання аналізувалися за методом кластерного аналізу. У перший кластер попали студенти, які включили у свій словник близько 18 понять, які виконали завдання з якісним показником 86,6 % та вчасно представили свою роботу. Такі студенти склали 48,9 % із загальної кількості, що є позитивним показником відповідального ставлення до завдання з боку

першокурсників. Проте й завдання передбачало лише обробку інформаційного масиву за відомими студентам способами дії. Наступна група також виконала завдання, дібравши визначення 18 понять, проте якість виконання становила 64,5 %, роботу ці студенти представили із запізненням, тобто невчасно. До останнього кластеру ввійшли студенти, які виконали лише частину завдання, – вони визначили лише 13 понять із 20, скористувались лише одним підручником, якість виконання завдання становила 43,7 %. Таких студентів виявилось 29,4 %, тобто майже третина, що є, на нашу думку, загрозливим показником [5].

Звернемося до аналізу результатів констатувального зрізу. Загальні показники рівнів сформованості пізнавальної самостійності за емотивним критерієм представлено в таблиці 1.

Таблиця 1

Рівні сформованості пізнавальної самостійності студентів за емотивним критерієм на початку експерименту (середня відносна кількість, %)

		Навчальна мотивація	Ціннісні орієнтації	Інтерес до природничо-наукових дисциплін
ЕГ (усьог 0 84 ос.)	Високий	7,7%	9,3%	9,1%
	Середній	51,9%	43,8%	32,5%
	Низький	40,4%	46,9%	58,4%
КГ (усьог 0 98 ос.)	Високий	5,9%	8,4%	7,1%
	Середній	50,0%	40,0%	37,1%
	Низький	44,1%	51,6%	55,8%

Як бачимо з таблиці, студенти й експериментальної, і контрольної груп на початок проведення цілеспрямованої експериментальної роботи виявили досить низькі показники і в навчальній мотивації високий рівень показали лише 7,7 % експериментальної та 5,9 % контрольної груп. Тоді як майже 60 % (58,4 % та 55,8 % в ЕГ та КГ відповідно) становили показники низького рівня. Усе це засвідчує низький рівень мотивованості студентів, що унеможлиблює нормальну організацію самостійної пізнавальної діяльності. Можна було сподіватися лише на зовнішні засоби стимулювання студентів до виконання начальних завдань у режимі самостійної роботи. Таблиця свідчить про те, що обрані групи студентів в експериментальних і контрольних групах на початку експерименту мали відносно рівні чисельні показники сформованості досліджуваної якості.

Оцінка сформованості когнітивних структур, про що свідчили успішність сприйняття та засвоєння навчальної інформації студентами,

засвідчила переважно низький рівень сприйняття та усвідомлення навчальної інформації. Оскільки уміння самостійно працювати з підручником, посібником, сприймати, осмислювати та систематизувати навчальну інформацію ми розглядали як одну з передумов формування пізнавальної самостійності, для нас важливо було знати рівень доцільної організації навчальної праці, часові параметри навчальної діяльності, спрямованої на розв'язання завдань, чіткість логічних умовисновків, уміння встановлювати функціональні залежності, а також оцінити якість математичних розрахунків.

Проаналізуємо рівні сформованості пізнавальної самостійності за когнітивним критерієм, який давав змогу оцінити якість засвоєння загальнонаукового знання, знань з природничо-наукових дисциплін та володіння способами самостійного здобуття знань, тобто теоретичної готовності до самостійної пізнавальної діяльності в межах вивчення природничо-наукових дисциплін. Як бачимо з таблиці, приблизно ті самі показники високого рівня, що й за першим критерієм, що свідчить про закономірний, на наш погляд, зв'язок між ступенем мотивованості студентів та рівнем їх обізнаності чи навіть ерудованості.

Таблиця 2

Рівні сформованості пізнавальної самостійності за когнітивним критерієм (відносна кількість, %)

Групи	Рівні сформованості	Когнітивний (теоретичний) критерій		
		Загальнонаукове знання	Знання з природничо-науков. дисциплін	Знання способів самостійного здобуття знань
Експериментальна група (усього 84 ос.)	Високий	7,1%	9,5%	9,5%
	Середній	52,3%	44,1%	32,2%
	Низький	40,6%	46,4%	58,3%
Контр. група (усього 98 ос.)	Високий	6,1%	8,2%	7,1%
	Середній	50,0%	39,8%	36,7%
	Низький	43,9%	52,0%	56,2%

Так, якщо високий рівень в ЕГ виявили 9,5% студентів, і 8,2% студентів КГ, а низький рівень відзначено відповідно у 46,4% студентів ЕГ та 43,9 % студентів КГ, то це є яскравим підтвердженням означеної закономірності. У той же час ми засвідчили наявність ще однієї закономірності. Переважно середній рівень засвоєння знань з природничо-

наукових дисциплін корелює з такими ж результатами в оцінці володіння способами самостійного здобуття знань. Тобто студенти, які на низькому рівні (а таких в ЕГ – 32,2 % , а в КГ – 36,7 %) володіють способами самостійного здобуття знань, не можуть мати міцні спеціальні знання з фізики й математики. І загальний рівень культури навчання, навчальної успішності в них також не може бути високим.

Низькі показники були також за оцінкою рівня оригінальності, креативності виконання завдань. Представлені дані, на нашу думку, засвідчують неефективність традиційної методики, у якій провідне місце на відміну від декларованих продовжують займати репродуктивні, монологізовані методи навчання, застосування переважно типових, алгоритмізованих завдань, що не мають достатнього розвивального ефекту.

Вивчення навчальної мотивованості студентів довело, що більшість першокурсників мають дуже поверхове уявлення про сутність професійної діяльності, за якою прийшли навчатися. Готовність до активної самоосвітньої діяльності в більшості студентів молодших і, на жаль, старших курсів на достатньо низькому рівні, що є, на нашу думку, результатом формалізованого підходу до організації самостійної роботи в процесі професійної підготовки. Так, високий рівень ефективності самостійної роботи виявили лише 11,1% студентів перших курсів. На низькому ж рівні опинились 28,8% студентів першого курсу. На жаль, проведене тестування за стандартизованими діагностичними методиками показало, що такі результати співвідносяться з досить низьким рівнем сформованості самостійності та відповідальності як базисних особистісних якостей студентів. Причому дані, одержані на початкових курсах, не суттєво зменшуються на старших курсах. Так, лише у 14,3% студентів перших курсів виявлено високий рівень сформованості самостійності як риси характеру. Низький та середній рівні було виявлено відповідно в 58,7% студентів. На нашу думку, це є вагомим негативним чинником щодо формування пізнавальної самостійності студентів у контексті суб'єктно-діяльній моделі навчання.

За результатами вивчення ступеня пізнавальної самостійності студентів за конативним критерієм складено таблицю (див. табл. 3), яка свідчить, що набуття високого рівня сформованості означеної якості в експериментальній групі відбувається дещо інтенсивніше: його мали 21,3% першокурсників. Стосовно середнього й низького рівня в цих групах можна сказати, що кількість таких студентів спадає – виявлено студентів із середнім рівнем сформованості в ЕГ 64,3%, з низьким рівнем сформованості в ЕГ 14,4%.

Таблиця 3

Оцінка рівнів пізнавальної самостійності за конативним критерієм

Контрольні завдання	Рівні					
	Високий рівень		Середній рівень		Низький рівень	
	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ
Термінол.словник	21,3	28,6	64,3	55,6	14,4	15,8
Контр. розрахунк. Зав-ня (алгоритм)	27,4	27,1	58,5	57,8	14,1	15,1
Контрольні творчі завдання	34,1	29,2	57,3	58,3	8,6	12,5

Як ми вже відзначали, щоб проаналізувати оцінку рівнів пізнавальної самостійності за конативним критерієм, було запропоновано такі контрольні завдання: а) скласти термінологічний словник за темою „Диференційні рівняння”; б) виконати контрольне розрахункове завдання, що охоплювало шкільний курс математики і відповідало нульовому вхідному контролю; в) виконати контрольне творче завдання у вигляді текстових задач, що охоплюють матеріал перших тем курсу. Результати, наведені в таблиці, свідчать, що при підготовці термінологічного словника в студентів ЕГ високий рівень виконання виявило 21,3 % студентів, показники низького рівня також виявилися незначними – лише 14,4 %, що засвідчує, що означене завдання викликало неабиякий інтерес у студентів і вони поставилися до нього відповідально. Водночас аналіз якості виконання виявився не досить високим, тобто завдання було виконано на межі допустимого. Розрахункове завдання та самостійне творче завдання виявилися за якістю виконання та числом студентів, які впоралися із завданням, досить успішним. Студентам подобається виконувати завдання, у яких вони можуть виявити себе, свої здібності. Водночас типові завдання більшість студентів виконує не достатньо ретельно, що впливає на якість їх виконання.

Дані таблиці свідчать про те, що обрані групи студентів в експериментальних і контрольних групах на початку експерименту мають досить рівні чисельні показники сформованості досліджуваних якостей.

Література

1. Васильєва О. С. Система средств развития познавательного интереса у студентов младших курсов вузов : автореф. дис. на соиск. учен. степ. канд. пед. наук : спец. 13.00.01 „Общая педагогика, история педагогики и образования” / О. С. Васильєва. – Саратов, 2002. – 21 [1] с. : табл.
2. Воробйова С. Г. Структура, критерії і рівні готовності студентів до творчого рішення дидактичних задач / С. Г. Воробйова // Рід. шк. – 2002. – № 4. – С. 45 – 49.

3. Кузьмина Н. В. Методы системного педагогического исследования / Н. В. Кузьмина. – Л. : ЛГУ, 1980. – 172 с.

4. Методы системного педагогического исследования : учеб. пособие. – М. : Образование, 2002. – 208 с.

5. Факторный, дискриминантный и кластерный анализ. – М. : Финансы и статистика, 1989. – 216 с.

Осіпенко К.

*студентка II курсу денного відділення електротехнологічного факультету
Української інженерно-педагогічної академії*

УДК 371.68:004.9:[37.0:00816](045)

МЕТОДИКА ВИКОРИСТАННЯ ЕЛЕКТРОННОГО НАВЧАЛЬНОГО КУРСУ «КУЛЬТУРОЛОГІЯ»

Стаття присвячена проблемам інформатизації навчального процесу з гуманітарних дисциплін у вищій школі. Розкрито методику використання електронного навчального курсу «Культурологія». У статті досліджується необхідність розробки сучасного комп'ютерного навчального курсу. Електронний навчальний курс створено для підвищення якості знань студентів вищих навчальних закладів з гуманітарних дисциплін. Зроблено аналіз основних особливостей моделі комп'ютерного підручника. Розглянуто педагогічні задачі, які успішно розв'язуються за допомогою комп'ютерного засобу навчання. У ході виконання даного дослідження перед нами було поставлене таке завдання як розкриття технології використання електронних навчальних курсів в межах різних форм і методів організації навчального процесу при вивченні соціальних дисциплін. Визначено елементи системи електронного курсу. Проаналізовано можливості використання електронного навчального курсу «Культурологія» при проведенні різних форм занять. Зміст статті доводить доцільність використання комп'ютерних технологій.

Ключові слова: гуманітарні дисципліни, вища школа, електронний навчальний курс, лекція, семінарське заняття, студент, викладач, курс «Культурологія», самостійна робота.

Осіпенко К.

*- студентка II курсу дневного отделения электротехнологического
факультета Украинской инженерно-педагогической академии*

МЕТОДИКА ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ЭЛЕКТРОННОГО УЧЕБНОГО КУРСА «КУЛЬТУРОЛОГИЯ»

Статья посвящена проблемам информатизации учебного процесса по гуманитарным дисциплинам в высшей школе. Раскрыта методика использования электронного учебного курса «Культурология» В статье исследуется необходимость разработки современного компьютерного

курса. Проаналізовані можливості використання електронного учебного курсу «Культурологія» при проведенні різних форм занять. Електронний учебний курс створено для підвищення якості знань студентів вищих учебных закладів по гуманітарним дисциплінам.

Ключевые слова: гуманітарні дисципліни, вища школа, електронний учебний курс, лекція, семінарське заняття, студент, преподаватель, курс «Культурологія», самостійна робота.

Osipenko K.

Student of the II year of full-time Electric Technological Faculty Ukrainian Engineering pedagogic Academy

THE METHODICS OF USING E-LEARNING IN CULTUROLOGY

Article deals with problems of informatization of educational process in the humanities in higher education. The methodics of using e-learning course of Culturology is discovered. This article examines the need of development of a computer course. The possibility of using e-learning course Culturology in conducting various forms of training was analyzed. E-learning course is designed to improve students' knowledge of higher education institutions in the humanities.

Keywords: humanities, high school, electronic learning course, lectures, seminars, student, teacher, course of Culturology, self-study.

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок з важливими науковими чи практичними завданнями. Сучасний стан розвитку суспільства характеризується процесом його активної інформатизації. Цей глобальний соціальний процес є домінуючим видом діяльності у сфері суспільного виробництва, де на перший план виходять збір, накопичення, створення, обробка, зберігання та передача інформації сучасними комп'ютерними і комунікаційними засобами. Інформаційні технології інтегруються з освітньою, виробничою, соціальною та іншими сферами суспільного життя. Інформатизація сприяє удосконаленню механізмів управління суспільством, його гуманізації і демократизації, стає основою науково-технічного прогресу, економічного зростання країни.

Характер трудової діяльності все більше набуває рис інтелектуалізації, де головними стають вміння та навички роботи з інформацією. За таких умов пріоритетним напрямком процесу інформатизації сучасного суспільства стає інформатизація освіти, що передбачає забезпечення сфери освіти методологією і практикою розробки та оптимізації використання сучасних інформаційних технологій, орієнтованих на реалізацію психолого-педагогічних цілей навчання, виховання та розвитку підрастаючого покоління. 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 соціальних дисциплін як засобу інформатизації освітньої галузі є дійсно актуальною.

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. Вивченням проблем розробки та використання електронних навчальних курсів в освітньому процесі займається велика кількість сучасних дослідників. Серед них Коджаспірова Г.М., Петров К.В. (технічні засоби навчання і методика їх використання), Андрєєв А.А., Захарова І.Г., Роберт І. (засоби нових інформаційних технологій в освіті), Янушкевич Ф., Околелов О.П. (сучасні технології навчання у ВНЗ), Ізергін М.Д., Кудряшов О.О., Руднев А.Ю., Тегін В.О. (створення і використання інформаційних засобів навчання), Корольов Д.А., Пустобаєва О.М., Беляєв М.І., Христочевських С.О., Вовна В.І., Морєв А.Г., Фалалєєв А.Г. (застосування електронних підручників у навчальному процесі), Волков С.В. (педагогічні умови використання електронного підручника в освітньому процесі технічного ВНЗ) та інші. Проаналізувавши роботи цих дослідників, ми прийшли до висновку, що не достатньо уваги приділено саме технології організації і проведення навчання соціальним дисциплінам з використанням електронних навчальних курсів.

Формулювання цілей статті (постановка завдання). Виходячи з цього, завданням нашого дослідження буде розкриття технології використання електронних навчальних курсів в межах різних форм і методів організації навчального процесу при вивченні соціальних дисциплін.

Виклад основного матеріалу дослідження з новим обґрунтуванням отриманих наукових результатів. Коли ми говоримо про технологію організації і проведення навчання соціальним дисциплінам з використанням електронних навчальних курсів, то маємо на увазі сукупність засобів і методів створення педагогічних умов роботи на основі комп'ютерної техніки, засобів телекомунікаційного зв'язку і інтерактивного програмного продукту, які моделюють частину функцій педагога з обробки інформації, організації контролю і управління пізнавальною діяльністю [1].

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 [2].

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

Цю мету можна конкретизувати у вигляді певних умінь та навичок випускників ВНЗ, які повинні вміти:

- автоматизувати пошук, збір, зберігання, аналіз, обробку і передачу відповідної інформації;
- автоматизувати обробку результатів дослідження;
- організувати інтерактивний діалог і оперативну взаємодію між учасниками виробничого процесу;
- імітувати і моделювати різні шляхи розвитку суспільства, протікання різних явищ і процесів в реальному, прискореному або уповільненому масштабах часу.

Формуванню названих умінь та навичок сприяє застосування електронних навчальних курсів при підготовці студентів з соціальних дисциплін в системі вищої професійної освіти. 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 соціальних дисциплінах вищої професійної освіти, високого ступеня їх логічного взаємозв'язку і високого рівня ієрархічності системи цих понять.

Варто враховувати, що електронні підручники є тільки допоміжним інструментом, вони доповнюють, а не замінюють викладача. Звичайно, є і недоліки застосування електронних навчальних курсів. На кожному етапі підготовки спеціалістів необхідно визначити доцільність і можливість використання електронних навчальних курсів. При цьому необхідно, у першу чергу керуватись принципом "не нашкодь", оскільки комп'ютер не може стати засобом рішення усіх проблем освіти. Постановка і реалізація цілей

навчання соціальним дисциплінам передбачає переосмислення і розвиток загальнодидактичних принципів і розробку відповідних технологій навчання, в яких підготовка студента передбачає не тільки накопичення знань, умінь і навичок, необхідних для майбутньої професійної діяльності, але і розвиток у нього навичок, характерних для інформаційної культури.

Одним з основних компонентів навчального процесу під час підготовки з соціальних дисциплін у вищій школі є лекції. Тенденція до скорочення кількості лекційних годин у зв'язку з приєднанням України до Болонської конвенції ставить задачу суттєвого підвищення інформативності і ефективності кожної години лекції. Засобом розв'язання цієї задачі стають електронні навчальні курси, що реалізуються на базі новітніх комп'ютерних технологій. За наявності спеціально обладнаної лекційної аудиторії з великим екраном використання електронного навчального курсу дозволяє:

- дохідливо і наочно викласти матеріал у відповідності з навчальною робочою програмою;

- скоротити часові витрати, пов'язані з написанням на дошці хронологічних дат та власних імен, представленням ілюстрацій, з організацією і демонстрацією різних історичних процесів та соціальних явищ;

- активізувати увагу студентів;

- забезпечити студентів електронним конспектом, що дозволяє їм самостійно ознайомитись зі змістом лекційного заняття і підготувати перелік питань, що виникли [3].

Наприклад, під час лекційних занять з дисципліни "Культурологія" електронний посібник покликаний допомогти лектору дохідливо й наочно викласти матеріал у відповідності з його програмою, яка повинна забезпечити лекторові підтримку як у проведенні лекції, так і в її підготовці. Крім презентації у підготовці лекційного матеріалу повинні витримуватися шаблони для печатки роздавальних матеріалів, які можуть бути використані у чистому виді або з доповненнями викладача для роздачі студентам на лекції.

Якщо розглядати лекцію як форму організації навчання, то під час її проведення можливі наступні методичні прийоми із застосування електронного навчального курсу з соціальної дисципліни дисципліни:

- інтерактивна презентація з можливістю переходу в будь-який фрагмент і повернення до кадру, з якого був зроблений перехід;

- перегляд анімаційних і відеофрагментів, програвання звуку в презентації. Роздільне управління фоновим і дикторським озвучуванням, можливість переривання й запуску з будь-якого логічного фрагмента дикторської фонограми;

- можливість попереднього вибору лектором матеріалу відповідно до програми лекції (редактор сценаріїв). Інструментарій створення презентації з можливістю використання заготовок і впровадження додаткового матеріалу;

- окремо можна розглядати режим автоматичного представлення матеріалу, де програма повністю замінює лектора і студенти можуть тільки призупинити виклад або повторити необхідний фрагмент, обрати для себе оптимальну траєкторію вивчення матеріалу, зручний темп роботи над курсом і спосіб вивчення, які максимально відповідають психофізіологічним особливостям його сприйняття (режим самостійного вивчення матеріалу) [4].

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

Багато можливостей комп'ютерних технологій можуть виявитися корисними при їхньому додатку до семінарських занять. Застосування теоретичних знань, отриманих під час лекцій, здійснюється на теоретичних заняттях, де у процесі виконання студентом відповідей на питання семінарських занять відбувається формування практичних навичок і професійних умінь. За допомогою електронного навчального курсу студенту повідомляється тема, мета і порядок проведення заняття, організується вхідний та вихідний контроль знань, видається інформація про правильність відповіді, надається необхідний теоретичний матеріал [5]. При складанні своїх доповідей та виступів студенти використовують лекційний матеріал та ілюстрації у вигляді презентацій.

Якщо при рішенні завдань студентом знадобиться звернутися до лекційного матеріалу, то він не повинен шукати у меню ту лекцію, що йому була потрібна; всі переходи повинні бути передумотрені, у тому числі й на логічно зв'язані теми (те, що в довідці до програм називається Related Topics). Якщо передбачається винятково самостійна робота (без навчального матеріалу), то у викладача повинна бути передбачена можливість відключення доступу студентів до лекційних матеріалів.

Наприклад, структура заняття при вивченні культурології може мати наступний вид. За допомогою медіапроектора викладач повідомляє тему і мету, розкриває порядок проведення практичного заняття, повідомляючи основні уміння і навички, які повинні засвоїти учні. Шляхом ілюстрації і демонстрації показує практичне застосування в реальному житті, на виробництві, у техніці тих знань, умінь і навичок, які необхідно засвоїти студентам в результаті виконання завдань на семінарському занятті. Таким

чином реалізується мотивація студентів. Для перевірки теоретичної підготовки студентів викладач організовує опитування, у період якого студенти роблячи відповідь на питання семінарського завдання, підкріплюють свої доповіді презентаціями та ілюстраціями. При підготовці до семінарського завдання студенти користуються електронним підручником з культурології (текстом лекцій, термінологічним та бібліографічним словниками і списком додаткової літератури).

При проведенні поточних атестацій студентів з соціальних дисциплін, викладач проводить тестування з вивчених розділів курсу. Тестування з дисципліни «Культурологія» має наступний вигляд. Кожен студент працює за окремим комп'ютером і відповідає на тестові питання. Оцінка виставляється автоматично, викладач лише констатує результати, рівень підготовки та визначає методи корегування знань. Так забезпечується об'єктивність контролю. При необхідності студенти можуть ліквідувати теоретичні прогалини, використовуючи лекційний блок електронного навчального курсу. Посилання на незасвоєний студентом теоретичний матеріал можуть генеруватись автоматично засобами електронного навчального курсу, виконуючи функції корегування. Одночасно, викладач за результатами вхідного контролю може збирати статистичні данні відносно загальних характерних для студентів групи недоробок з метою вдосконалення методики викладання дисципліни та своєчасної корекції знань студентів.

Персональна робота кожного студента може контролюватися програмою, а статистична інформація - збиратися у викладача. Таким чином, викладач одержує інструмент моніторингу успішності студента у реальному часі (можливий висновок на монітор зображення з обраного місця студента). Статистика виконання завдань також може збиратися на екрані викладача, що дозволить урахувувати різницю у швидкості виконання завдань студентами. З'являється можливість відмови від дій, не пов'язаних прямо з процесом навчання (наприклад, від переписування завдання з дошки). Електронний підручник повинен містити надмірну кількість завдань, щоб при необхідності викладач міг давати повторні завдання з теми по якій проходило тестування.

Використання комп'ютерів при тестуванні дозволяє істотно спростити проведення збору й аналізу інформації про успішність студентів. Стає можливим проведення моментальних тестів, у яких повторюваність варіантів і неточність оцінки мінімальні. Також значимим може стати використання «розгалуженої» системи оцінок, у якій завдання, що ставляться до декількох тем, оцінюються відповідною кількістю оцінок, що виставляються за різні розділи. Таким чином, у викладача буде складатися цілісна картина про успішність студентів і про успішність

обґрунтування матеріалу. Після перевірки і ліквідації недоліків проводиться оцінювання навчальних досягнень студентів.

Хоча дана система оцінки знань дуже зручна для автоматизованої перевірки й не вимагає написання складних програм аналізу відповідей у неї є істотні недоліки з точки зору виявлення знань студента. У процесі навчання важлива не стільки відповідь, скільки логіка мислення, а у відповіді цікаво не тільки правильність вираження, а ще і пояснення цієї відповіді. Застосування комп'ютерних програм у ролі асистентів викладача при належному підході дозволяє перетворити групове заняття почасти в індивідуальне. Комп'ютер не тільки виконує рутинні операції, але й дозволяє перевірити по хід мислення студента, тим більше що часто в завданнях буває більше одного варіанта рішення. Комп'ютер дозволяє в режимі реального часу збирати й обробляти величезну кількість інформації, і то, яку користь витягне з неї викладач - це лише питання подання результатів обробки зібраної статистики. Відповідь не обов'язково містить тільки «так», «ні» або якесь однозначне твердження. Аналіз, виконаний комп'ютером, допоможе викладачеві краще зрозуміти, що кожний з його студентів упустив, незрозумів або, навпаки, що йому пояснювати не потрібно. Комп'ютерний підручник може стати потужним інструментом підвищення якості викладання й навчання, але спершу треба досконально продумати кожний з його вузлів - як систему тестування, систему обробки, так і дизайн; все повинне бути зручно й зрозуміло.

Залік за пройденим курсом може також проходити із використанням електронного підручника. Для його проведення використовується той же механізм, що й для поточного тестування.

У рамках Болонського процесу реформа системи вищої освіти України передбачає значне розширення об'єму самостійної роботи студентів при вивченні дисциплін навчального плану. Тому самостійній роботі студентів як організаційній формі навчання необхідно приділяти особливу увагу. Велику допомогу у цьому може надати електронний навчальний курс, однією з основних функцій якого є саме організація дистанційного (самостійного) навчання. Розглянемо основні можливості електронного навчального курсу в самостійній роботі студентів за основними його блоками.

Лекційний блок дозволяє студентові, по-перше, підготуватись до лекційного заняття, ознайомившись з його змістом в загальних рисах, що забезпечує більш якісне розуміння і засвоєння навчального матеріалу. По-друге, студент може закріплювати та допрацьовувати матеріал відвіданої лекції під час самостійної домашньої роботи, користуючись базою додаткової літератури та посиланнями на Інтернет-ресурси. По-третє, надається можливість вивчення лекційного матеріалу навіть без

відвідування аудиторних занять. У цьому студенту допоможуть різні форми подання лекції. Це або відеолекція, записана викладачем на цифровий носій і вмонтована в електронний навчальний курс, або текстовий варіант лекції, насичений мультимедійними засобами представлення навчальної інформації (відеоролики, ілюстрації, аудіосупровід, система спливаючих підказок, гіперпосилання тощо). У додаток до цього є корисний інструментарій з варіювання темпу подання матеріалу, повтору складних моментів, швидкого переходу між блоками інформації, пошуку незрозумілих термінів. Електронний навчальний курс надає можливість реалізувати принцип індивідуалізації навчання за рахунок можливості організувати навчальний процес за індивідуальним режимом в умовах самостійної роботи студентів.

Семінарський блок електронного навчального курсу дозволяє студенту самостійно розбирати та засвоювати текстовий матеріал будь-якої дисципліни соціального циклу, готуватися до тестування, заліку та іспиту. При цьому активно використовуються стандартні мультимедійні інструменти, характерні для електронних навчальних посібників. Наприклад, для дисципліни культурологія може бути підготовлений відеоролик з аудіосупроводом викладача та спливаючими підказками, які відображають різні частини того чи іншого розділу з ілюстраціями.

Результати виконання семінарських робіт можуть бути надіслані викладачу електронною поштою. За результатами перевірки викладач надає рецензію і відправляє її студентові для корегування результатів його роботи. Рецензія може бути представлена у текстовій формі або у вигляді аудіокоментарів, або відеоролика. Використовуючи певні програмні оболонки та Інтернет-ресурси, можна влаштовувати Інтернет-конференції з виводом на екран результатів роботи студента та спільним його обговоренням у прямому ефірі.

З метою організації самоконтролю студентів за результатами самостійного навчання застосовується тестовий блок електронного навчального курсу. По закінченню вивчення певного модуля студент проходить тестовий контроль, за результатами якого видається оцінка знань за будь-якою шкалою (5-ти бальною, 100-бальною, буквеною). При цьому можливості електронного тестування достатньо широкі. Питання можуть бути представлені у різних формах (текстові, ілюстративні, відео-, аудіо-). Набір питань може формуватись випадково із загальної бази, тому ідентичність тестових блоків на різних сеансах тестування малоімовірна. Аналогічно для кожного питання може змінюватись буквене позначення правильної відповіді, тобто підібрати ключ до тесту практично не можливо, що забезпечує об'єктивність контролю знань. Результати тестування можуть бути надіслані викладачу в електронній формі або роздруковані.

За умов розробки електронного навчального курсу високого ступеня інтерактивності можна реалізувати ефективний вхідний контроль, який проводиться перед початком вивчення лекції або практичної роботи. Наприклад для лекційного самостійного заняття, в залежності від результатів вхідного контролю обирається індивідуальний об'єм навчальної інформації та маршрут її вивчення.

Звичайно, не потрібно абсолютизувати можливості електронних навчальних курсів в системі професійної підготовки. Ніщо не замінить живого спілкування викладача зі студентами, але використання сучасних інформаційних технологій надає широкі можливості викладачеві у досягненні навчальних цілей, значно урізноманітнює форми представлення і подання навчальної інформації, організаційні форми роботи студентів, залучає їх до інформаційної культури, такої характерної для сучасного суспільства.

Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок у даному напрямку. За результатами проведеного дослідження можемо зробити наступні висновки: 1) глобальна інформатизація суспільства вимагає відповідних змін в системі професійної підготовки спеціалістів. Цьому сприятиме запровадження новітніх інформаційних технологій у навчальний процес вищої школи за рахунок активного використання електронних навчальних курсів, зокрема, при вивченні соціальних дисциплін; 2) за рахунок використання електронних навчальних курсів реалізується принцип індивідуалізації навчання, адже є можливість варіювання об'єму навчальної інформації, її змісту та темпів засвоєння; 3) застосування електронних навчальних курсів значно підвищує пізнавальну активність студентів під час аудиторних та самостійних занять, підтримує їх інтерес і увагу; 4) мультимедійні засоби електронних навчальних курсів сприяють інтенсифікації та оптимізації навчального процесу шляхом використання широкого сенситивного спектру сприйняття студентами навчального матеріалу; 5) за рахунок запровадження електронних навчальних курсів певною мірою долається проблема пасивності студентів, яким надається можливість із приймача перетворитись на активного учасника навчального процесу, проявити свою ініціативу, розкрити творчий потенціал. Викладач при цьому займає позицію консультанта; 6) тестовий блок електронного навчального курсу забезпечує об'єктивність контролю, так як оцінює успішність навчання студентів без участі викладача, його уподобань та стереотипів; 7) залучення електронних навчальних курсів до професійної підготовки спеціалістів є одна з причин реформування системи вищої освіти України за еталоном європейських освітніх стандартів, де передбачена провідна роль самостійної навчальної роботи студентів. Саме в організації самостійного навчання електронний навчальний курс розкриває свій

потужний потенціал за рахунок мультимедійних та інтерактивних інструментів.

Проведене нами дослідження не претендує на повне вичерпання проблеми. Серед перспективних напрямків подальших практично-теоретичних розвідок є: дослідження технологій організації навчання з окремих дисциплін соціального циклу; кількісно-якісна оцінка результатів використання електронних навчальних курсів у навчальному процесі; технологія розробки електронних навчальних курсів з урахуванням психолого-педагогічних вимог тощо.

Література

1. Гузев В.В. Образовательная технология ТОГИС - обучение в глобальных информационных сетях // Школьные технологи. - 2000. - № 5. - С. 243–248.
2. Роберт И. Современные информационные технологии в образовании: дидактические проблемы; перспективы использования. - М.: Школа-Пресс, 1994. - 205 с.
3. Пустобаева О.Н. Электронный учебник: опыт образовательной практики // Международная научно-практическая конференция "Информационные технологии в образовании и фундаментальных науках (ИТО-Поволжье – 2007)", 18-21 июня 2007. – Казань, 2007. - С. 1-4.
4. Королев Д.А. Области применения электронных учебников в учебном процессе // Информационные технологии в менеджменте качества и инновационном менеджменте. - 2002. - № 4. - С. 43-48.
5. 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.

Пилипишко Т.

аспірантка кафедри педагогіки Слов'янського державного педагогічного університету

УДК 37.011.33

ТЕОРЕТИЧНЕ ОБҐРУНТУВАННЯ Й РЕАЛІЗАЦІЯ ТЕХНОЛОГІЙ ФОРМУВАННЯ ЦІННІСНОГО СТАВЛЕННЯ В МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ТЕХНОЛОГІЙ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

У статті визначено суть і структуру ціннісного ставлення майбутніх учителів технологій до професійної діяльності. Розкрито поняття "ціннісне ставлення". Проаналізовано авторське розуміння науковців цього терміну. Визначені компоненти формування ціннісного ставлення майбутніх вчителів до фахової підготовки. Розкриті шляхи реалізації педагогічних умов. Представлено теоретичне обґрунтування й реалізацію педагогічних умов його формування у процесі навчання студентів у вищому педагогічному навчальному закладі. Зроблені висновки даного дослідження.

Ключові слова: ціннісне ставлення, педагогічні умови, майбутній учитель технологій, професійна діяльність.

Пилипишко Т.

аспирантка кафедри педагогіки Славянського державного педагогічного університета

**ОБОСНОВАНИЕ И РЕАЛИЗАЦИЯ ТЕХНОЛОГИИ
ФОРМИРОВАНИЯ ЦЕННОСТНОГО ОТНОШЕНИЯ У БУДУЩИХ
УЧИТЕЛЕЙ ТЕХНОЛОГИЙ К ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ
ДЕЯТЕЛЬНОСТИ**

В статье определены сущность и структура ценностного отношения будущих учителей технологий к профессиональной деятельности.

Раскрыто понятие "ценностное отношение". Проанализировано авторское понимание научных работников этого термина. Определены компоненты формирования ценностного отношения будущих учителей к профессиональной подготовке. Раскрыты пути реализации педагогических условий. Представлены теоретическое обоснование и реализация педагогических условий его формирования в процессе обучения студентов в высшем педагогическом учебном заведении. Сделаны выводы данного исследования.

Ключевые слова: *ценностное отношение, педагогические условия, будущий учитель технологий, профессиональная деятельность.*

Pilipishko T.

postgraduate of Slavyansk State Pedagogical University Pedagogical department

**SUBSTANTIATION AND REALISATION OF FUTURE TECHNOLOGY
TEACHERS' VALUE ATTITUDE FORMATION TECHNOLOGY TO
THEIR PROFESSIONAL WORK**

The article defines the essence and structure of future technology teachers' value attitude to their professional work. A concept "The valued relation" is exposed. The authorial understanding of research workers of this term is analyzed. Components of forming of the valued relation of future teachers is certain to professional preparation. Exposed ways of realization of pedagogical terms. Theoretical basis and realization of pedagogical conditions of its formation in the process of teaching students at a higher pedagogical educational institution are presented. Drawn conclusion this research.

Key words: *value attitude, pedagogical conditions, future technology teacher, professional work.*

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок з важливими науковими чи практичними завданнями. У сучасну добу інтенсивного розвитку науки й техніки однією з першочергових завдань

загальноосвітньої школи є здійснення технологічної освіти учнів, формування в них знань і вмінь у різних сферах трудової діяльності, забезпечення умов для професійного самовизначення. Провідну роль у реалізації вищезазначених завдань відіграє вчитель технологій, що зумовлює підвищення вимог до його професійної підготовки.

У світлі цього особливої значущості набуває необхідність формування у майбутніх учителів технологій ціннісного ставлення до професійної діяльності. Адже саме таке ставлення визначає загальну спрямованість поведінки особистості, стимулюючи його до постійного підвищення власного професіоналізму на основі засвоєння гуманістичних педагогічних цінностей.

Аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми і на які спирається автор, виділення невирішених раніше частин загальної проблеми, котрим присвячується означена стаття. У науковій літературі розкрито окремі аспекти цієї проблеми. Так, трактування терміну «ставлення» представлено в теоретичних доробках М. Дмитрієвої, О. Леонтєва, А. Петровського, В. Свідерського, Н. Щуркової, Я. Ярошевського й інших. Сутність категорії «цінність», вплив ціннісних новоутворень на розвиток і життєдіяльність особистості визначено в працях Б. Ананьєва, Г. Балла, І. Бежа, В. Гриньової, А. Здравомислова, В. Крижка, О. Леонтєва, С. Рубінштейна, О. Савченко, О. Сухомлинської та інших авторів. Чинники формування ціннісного ставлення до праці схарактеризовані в наукових роботах П. Атутова, Ю. Гільбуха, В. Гуріна, Ф. Іваценка, О. Коберника, В. Крутецького, В. Мадзігона, А. Макаренка, В. Полякова, М. Семікіна, В. Сухомлинського та ін. Окремі питання підготовки майбутніх вчителів у вищих навчальних педагогічних закладах висвітлено в дослідженнях В. Гриньової, В. Кан-Каліка, В. Євдокимова, І. Прокопенка, В. Сипченка, О. Щербакова та інших авторів.

Однак проблема формування у майбутніх учителів технологій ціннісного ставлення до професійної діяльності в теоретичному й практичному планах залишається недостатньо розробленою, що зумовлює вибір проблеми дослідження.

Формулювання цілей статті (постановка завдання). Метою статті є представлення теоретичного обґрунтування й реалізацію педагогічних умов формування ціннісного ставлення в майбутніх учителів технологій до професійної діяльності

Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів. Як засвідчує аналіз наукової літератури, поняття «ціннісне ставлення» трактується в науковій літературі як:

- одиниця психічного аналізу особистості (О. Леонт'єв [3]);
- ціннісно-смилова позиція суб'єкта, що виникає в ситуаціях свободи його вибору й відображає зв'язок між ним і певним об'єктом, який здатний задовольняти його потреби, причому цінністю в такому разі виступає та властивість цього об'єкта, яка відповідає інтересам особи та поставленій нею меті (М. Каган, В. Сластьонін, Г. Чижакова, Є. Шиянов [2; 4; 5]);
- певна установка особистості, яка виявляється через єдність її мотивів, об'єктивних переживань, особистісних якостей та реальної поведінки (В. Буркун [1]) тощо.

На основі врахування різних точок зору науковців ми дійшли висновку, що ціннісне ставлення є компонентом суб'єктивної реальності, в якому відбиваються об'єктивні характеристики певного об'єкта крізь призму індивідуальних потреб, інтересів і цінностей особистості. Система сталих ціннісних ставлень до оточуючого світу й людей є важливою якісною характеристикою особистості, адже ця характеристика охоплює всі сфери її життєдіяльності, в тому числі й професійну діяльність.

Під час проведення дослідження було зроблено висновок про те, що структура ціннісного ставлення майбутніх учителів до професійної діяльності включає такі компоненти: когнітивний (наявність у майбутніх учителів загальних уявлень про суть, роль, місце, зміст педагогічної діяльності вчителя технологій; знань про завдання, які він має вирішувати у своїй фаховій праці тощо), афективний (отримання майбутнім вчителем технологій задоволення від педагогічної діяльності, усвідомлення на емоційному рівні її особистісного сенсу як об'єктивної, реальної цінності тощо), особистісно-діяльнісний (гуманістична спрямованість майбутнього вчителя, високоморальна поведінка у взаємодії з учнями тощо).

На підставі наукових положень провідних учених (О. Коберник, М. Корець, Є. Корчинський, В. Мадзигон, Д. Тхоржевський та ін.) нами було теоретично обґрунтовано педагогічні умови формування ціннісного ставлення в майбутніх учителів технологій до професійної діяльності, а саме такі:

- забезпечення засвоєння студентами специфічних особливостей професійної діяльності вчителя технологій та вимог до її здійснення у школі;
- набуття ними досвіду прояву ціннісного ставлення до професійної діяльності під час навчання в педагогічному ВНЗ.

Так, реалізація першої з визначених умов передбачала ознайомлення студентів зі специфікою майбутньої професійної діяльності, з вимогами, які вона висуває до підготовки вчителя технологій, доведення необхідності формулюванню цілей професійної діяльності на засадах гуманістичних

цінностей тощо. З цією метою, наприклад, проводились лекції, бесіди на відповідну тематику («Основні завдання вчителя технологій у сучасному освітньому процесі школи», «Шляхи здійснення технологічної освіти», «Гуманістичні цінності як підґрунтя педагогічного процесу в школі» тощо). Також зі студентами проводилися диспути, «круглі столи» на теми: «Мій ідеал учителя технологій», «Як стати професіоналом?» тощо. Значна увага приділялась також створенню сприятливого психологічного клімату в аудиторії, спонукання студентів до здійснення взаємодії на основі прояву поваги й толерантності, максимальне врахування викладачами в освітньому процесі індивідуальних інтересів та потреб кожного з них, що теж позитивно сприяло на розвиток в майбутніх учителів технологій відповідної мотивації щодо підвищення рівня професійної майстерності на основі гуманістичних аксіологічних засад.

Крім цього, під час викладання дисциплін психолого-педагогічного циклу й профільних навчальних предметів забезпечувалось оволодіння студентами знаннями про значення професійної діяльності вчителя технологій в навчанні, вихованні й розвитку учнівської молоді, про вимоги до професійної педагогічної діяльності тощо. Також майбутнім учителям технологій розкривалася суть поняття «ціннісне ставлення», висвітлювалися шляхи формування ціннісного ставлення до педагогічної діяльності.

У процесі реалізації другої з визначених педагогічних умов проводилась робота зі студентами, спрямована на накопичення ними досвіду прояву ціннісного ставлення до професійної діяльності під час навчання в педагогічному ВНЗ. Зокрема, з цією метою значне місце в освітньому процесі відводилось проведенню ділових ігор, тренінгів, які дозволяли сформуванню й закріпленню в наближених до реальної школи умовах емоційні стани, уміння, якості, які характеризують ціннісне ставлення студентів до майбутньої педагогічної діяльності. Цей досвід вони також збагачували під час проходження педагогічної практики у школах.

Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок у даному напрямку. Отримані під час експериментальної перевірки ефективності визначених педагогічних умов дані засвідчили більш інтенсивну позитивну динаміку у стані сформованості ціннісного ставлення в студентів експериментальної групи до професійної діяльності порівняно зі студентами контрольної групи, що підтвердило правильність висунутої гіпотези дослідження. Для уточнення змістового наповнення зазначених умов у майбутньому планується продовжити експериментальну роботу у визначеному напрямі.

Література

1. Буркун В.В. Формування у старшокласників морально-ціннісного ставлення до продуктивної праці : автореф. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.07 – теорія та методика виховання / В.В. Буркун. – Луганськ, 2006. – 19 с.
2. Каган М.С. Философская теория ценностей / М.С. Каган. – Спб. : Политиздат, 1975. – 304 с.
3. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность / А.Н. Леонтьев. – М. : Политиздат, 1975. – 304 с.
4. Слостенин В.А. Введение в педагогическую аксиологию : пособ. / В.А. Слостенин, Г.И. Чижакова. – М. : Издат. центр «Академия», 2003. – 192 с.
5. Слостенин В.А. Педагогика / В.А. Слостенин, И.Ф. Исаев, Е.Н. Шиянов ; под ред. В. А. Слостенина. – М. : Издат. центр «Академия», 2002. – 576 с.

Попов М.

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

УДК 378.091.2

**ПЕДАГОГІЧНІ ЗАДАЧІ ЯК ЗАСІБ УСПІШНОЇ ПІДГОТОВКИ
МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ ДО РОБОТИ З
ВАЖКОВИХОВУВАНИМИ СТАРШОКЛАСНИКАМИ**

У статті проаналізовано можливості використання педагогічних задач як засобу успішної підготовки майбутніх учителів-вихователів до роботи з важковиховуваними старшокласниками. Автор дослідив наявні підходи до підготовки професіоналу нового типу, суттєвого значення в якій набуває творчість. Виокремлено основні види педагогічних задач. У зв'язку з цим розглянуто алгоритм діяльності студентів при розв'язанні педагогічних задач. Установлено, що успіхи студентів у розв'язанні різних видів педагогічних задач – своєрідний показник рівня розвитку їх педагогічного мислення, особливостей, прагнень, інтересів.

Ключові слова: *ситуативна методика навчання, педагогічна задача, розв'язання педагогічних задач, критерії оцінки вирішення педагогічних задач.*

Попов Н.

кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики Славянского государственного педагогического университета

**ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ЗАДАЧИ КАК СРЕДСТВО УСПЕШНОЙ
ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ К РАБОТЕ С
ТРУДНОВОСПИТЕМИМИ СТАРШЕКЛАСНИКОВ**

В статье проанализированы возможности использования педагогических задач как средства успешной подготовки будущих учителей-воспитателей к работе с трудновоспитуемыми старшеклассниками. Автор

исследовал имеющиеся подходы к подготовке профессионалов нового типа, существенное значение в которых приобретает творчество. Выделены основные виды педагогических задач. В этой связи рассмотрен алгоритм деятельности студентов при решении педагогических задач. Установлено, что успехи студентов в решении различных видов педагогических задач - своеобразный показатель уровня развития их педагогического мышления, особенностей, стремлений, интересов.

Ключевые слова: ситуативная методика обучения, педагогическая задача, решение педагогических задач, критерии оценки решения педагогических задач.

Popov N.

Associate Professor of Educational Sciences an Associate Professor of the department of Pedagogics of Slovians'k State Pedagogical University

THE PEDAGOGICAL PROBLEMS AS MEANS OF SUCCESSFUL TRAINING OF FUTURE TEACHERS TO THE WORK WITH PROBLEM SENIOR PUPILS

The possibilities of using of pedagogical problems as means of successful training to the work with problem senior pupils are analysed in the article. Author investigated the available approaches to the training of new type professional, the creation obtains the essential sens there. The basic types of pedagogical problems are marked in the article. The algorithm of students' activity at solution of pedagogical problems is examined. The students' successes at solution of different types of pedagogical problems are the original index of development of their pedagogical thinking, peculiarity, aspiration, interest.

Key words: *situational methods of teaching, pedagogical problem, solution of pedagogical problems, criterias of assesment of solution of pedagogical problems.*

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок з важливими науковими та практичними завданнями. Турбота про виховання дітей та підлітків одне з найголовніших завдань будь-якої держави, тому що підростаюче покоління це її майбутнє. Яким буде це майбутнє – залежить від стану здоров'я, моральних якостей, ставлення сучасних дітей до держави народу. У педагогічній практиці вчителям часто доводиться зустрічатися з такими негативними явищами як: падіння інтересу підростаючого покоління до навчання в школі, грубі порушення учнями дисципліни, бродяжництво, жебракування, різні асоціальні вчинки, правопорушення, а іноді навіть серйозні злочини в учнівському середовищі.

З іншого боку, сучасний етап розвитку суспільства характеризується наявністю невирішеності проблеми формування цілісної творчої особистості майбутнього вчителя-вихователя, здатного вирішувати нестандартні педагогічні задачі деструктивного характеру. У зв'язку з цим

перед системою вищої освіти гостро постають завдання підготовки креативного фахівця. Існуючі шаблонні підходи як у науці, так і в освіті відходять минуле. Таким чином, вища освіта має стати системою, здатною до підготовки професіоналу нового типу, суттєвого значення в якій набуває творчість. У зв'язку з цим цікавим є вивчення тих чинників, що позитивно впливають на результативність розв'язання педагогічних задач, тому підготовка творчого вчителя-вихователя набуває особливого значення. Ураховуючи актуальну необхідність підвищення рівня фахової підготовки майбутніх вчителів до роботи з важковиховуваними старшокласниками засобами розв'язання педагогічних задач, науковці присвячують свої дослідження вивченню різних аспектів цієї проблеми.

Аналіз останніх досліджень і публікацій, у яких започатковано розв'язання цієї проблеми і на які спирається автор. У вітчизняній та зарубіжній психолого-педагогічній літературі різноманітні аспекти проблеми формування готовності майбутніх педагогів до роботи з важковиховуваними досліджувалися в напрямках створення професіограми вчителя (О.Киричук, В.Сластьонін, О.Щербаков та ін.); змісту, форм і методів формування педагогічних умінь та навичок (О.Абдулова, Н.Кузьміна, О.Мороз, Л.Спірін та ін.); основних видів роботи вчителя-вихователя (Ю.Азаров, С.Бреус, Л.Заремба, Д.Мазоха та ін.); вивчення педагогічних умінь, необхідних для реалізації розмаїття функцій педагога (М.Васильєва, А.Капська, Н.Рябуха та ін.); особистісно орієнтованого підходу до підготовки вчителя (М.Євтух, І.Зязюн, В.Лозова, О.Савченко, В.Сипченко, Г.Троцько, Г.Шевченко та ін.).

Проблематиці розв'язання педагогічних задач значної уваги приділено в роботах Г.О.Балла, О.О.Біляковської, А.Г.Глуценка, В.А.Кан-Калика, Л.О.Мільто, В.Г.Постового та ін. Здійснюються значні спроби розробки проблеми формування креативності в навчально-виховному процесі. Фундаментальні дослідження Д.Богоявленської, І.Волощук, В.Моляко, Я.Пономарьова та інших вчених, які висвітлюють різні аспекти цієї проблеми, свідчать про певну зацікавленість до неї і спонукають до пошуку нових перспективних підходів до організації навчання у виші.

Оскільки вчитель у роботі з важковиховуваними учнями вирішує велику кількість задач, тому його професійна діяльність набуває значення мистецтва розв'язувати постійно виникаючі педагогічні задачі.

Формулювання цілей статті (постановка завдання). Метою статті є дослідження можливостей використання педагогічних задач як засобу успішної підготовки майбутніх учителів-вихователів до роботи з важковиховуваними старшокласниками.

Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів. Аналізуючи

технологічний підхід як один з провідних у методології сучасних досліджень, відому з менеджменту освіти ситуативну методику навчання прийнято розглядати на рівні технології навчання (О.Боева, Г.Каніщенко, О.Сидоренко, В.Ягольнікова та ін.), що є продуктивною в процесі підготовки майбутніх педагогів. Таким чином, у науковий обіг вводиться тріадний термін - „технологія ситуаційного навчання” який трактується як „масштабне дидактичне явище видозміни стилю навчання студентів у цілому з метою формування у них професійного ситуативного мислення; спеціально організоване навчання, в основі якого лежить аналіз педагогічної ситуації (ситуаційного завдання), шляхом застосування традиційних та інтерактивних методів навчання” [5].

Аналіз наукових джерел [3; 5; 6, с.104-296; 7, с.100] дає можливість обґрунтувати мету та компонентну наповненість технології ситуаційного навчання. Можна стверджувати, що основною метою технології ситуаційного навчання є: зміна вектору вузівського навчання як засобу здобуття освіти на особистість учня як засобу самореалізації студента; набуття знань з дисциплін психолого-педагогічного циклу, у процесі вивчення яких виникають неоднозначності трактовок, або існує декілька відповідей, на поставлені запитання з правомірність існування кожної; організація співтворчості студента з викладачем шляхом створення рівноправності позицій, прав та дій студента з іншими студентами та викладачем у обговоренні проблеми, а не лише оволодіння готовою інформацією та знаннями; підготовка до професійно-педагогічної діяльності у майбутньому; формування уміння застосовувати теоретичні знання, формування навички професійної практичної діяльності у процесі прийняття правильних стратегічних та оперативних рішень шляхом розуміння ситуації, усвідомлення розмаїття факторів та об'єктивної інформації; вироблення уміння аналізу ситуації зусиллями студенту з метою формулювання практичного рішення шляхом оцінки запропонованих алгоритмів і вибору кращого з них у контексті поставленої проблеми; формування ситуативного мислення студентів; розвиток системи цінностей майбутніх учителів, професійних позицій, життєвих установок, враховуючи специфіку роботи з дітьми шкільного віку; подолання існуючих штампів традиційного навчання – беземоційності викладу матеріалу.

У педагогічній теорії та практиці використовуються такі види педагогічних задач [2]: задачі-ситуації, в яких описано типові випадки, факти, явища, що мали місце в практичній роботі, а також задачі-описи педагогічного досвіду, умов у яких проходить навчально-виховний процес; задачі-завдання з педагогічної практики, що охоплюють різні сторони педагогічного досвіду, виховної роботи і даються на тривалий час. Розв'язуючи їх студенти виконують практичні завдання, проводять

спостереження, опрацьовують зібрані матеріали, які узагальнюються у навчальних проектах; інформаційно-проблемні тексти – завдання з запитаннями до них відносно пояснення понять і висловлювань, систематизації знань і обґрунтування висновків.

Проблема підготовки вчителя до професійно-педагогічної діяльності з важковиховуваними старшокласниками вирішується більш ефективно на основі системи дій, методів та прийомів розроблених у відповідності до етапів розв'язання педагогічної задачі. Оволодіння даною системою дій виступає як власний педагогічний інструментарій майбутнього педагога, що сприяє вирішенню різних проблем, ускладнень у процесі педагогічної взаємодії, конфліктів з дітьми, що мають відхилення у поведінці.

Як відомо, розв'язати задачу - означає організувати діяльність студентів, вибудувати мисленнєво чи письмово орієнтовну основу діяльності у вигляді прогнозу, моделі.

Організація діяльності студентів при розв'язання педагогічних задач здійснюється у вигляді реалізації певного алгоритму дій, а саме [1]:

Види дій	Ключові слова-вказівки	Елементи задачі	Схема розв'язання
1. Пізнання	Співвіднесіть, перерахуйте, розкажіть, сформулюйте, встановите, опишіть, назвіть	Що дано у тексті?	Проаналізуйте мікросередовище, в якому відбувається дія, подія, явище
2. Розуміння	Розкажіть своїми словами; опишіть, що ви відчуваєте відносно; підсумуйте; покажіть взаємозв'язок; поясните сенс	Які висновки можна зробити з наявних даних?	Переведіть факти, дані в завданні, на мову педагогічних категорій
3. Вживання	Продемонструйте; поясните мету вживання; скористайтеся цим, аби вирішити.	Зупинка питання при аналізі ситуації	Виявіть протиріччя, джерело розвитку аналізованої події, дії, явища; визначите характер, форму і спрямованість цього розвитку; визначите педагогічні категорії, представлені в завданні.

4. Аналіз	Розкласти на елементи; поясните причини; порівняєте; розкладете по порядку; класифікуйте; поясните, як і чому.	Гіпотези при рішенні	Висунете гіпотезу у вигляді пропонуваної відповіді або шляху його пошуку
5. Синтез	Розробіть новий вигляд продукту; створіть; що станеться, якщо ...; придумайте інший варіант; чи є інша причина	Заходи педагогічної дії, які можна використовувати в даному випадку	Встановите, на основі, яких педагогічних дій досягаються цілі і результати виховання, навчання; виявите, чи досягла мети педагогічна дія вчителя, вихователя; назвати положення педагогічної теорії, які були вдало або невдало використані в даній ситуації; вкажіть помилки, допущені в даній педагогічній ситуації.
6. Оцінка	Встановите норми, відберіть і виберіть, звести можливості, висловіть критичні зауваження, виберіть те, що вам більш всього подобається, що ви думаєте про ...	Як слід попередити подібні вчинки?	Назвіть, які форми, методи, засоби педагогічної дії можна було використовувати в даній ситуації для здобуття позитивного результату; визначите, який позитивний досвід можна взяти собі на озброєння; зробіть висновки і оцініть завдання з точки зору її типовості для педагогічної діяльності вчителя.

Таким чином, діяльність студентів при розв'язанні задач більш чітко регламентована певним алгоритмом дій пізнавальної діяльності, який включає наступні етапи [4]: аналіз мікросередовища, у якому відбувається дія, подія, явище; переведення фактів, що подані у задачі на рівень педагогічних категорій; виявлення протиріч, джерел розвитку події, явища, що аналізується; визначення характеру, форм і спрямованості цього

розвитку; визначення педагогічних категорій, представлених у задачі; формулювання гіпотези у вигляді передбачуваної відповіді або шляху розвитку подій; визначення, під впливом яких педагогічних дій досягаються цілі результати навчання і виховання; визначення того, чи досягли мети за допомогою своїх педагогічних дій учитель, вихователь, батьки; визначення положень педагогічної теорії, які були вдало чи невдало використані в даній ситуації; аналіз помилок, що припущені в даній педагогічній ситуації; визначення форм, методів, засобів педагогічного впливу, що могли б бути використані у цій педагогічній ситуації для одержання позитивних результатів; визначення елементів позитивного досвіду, створеного моделлю розв'язання педагогічної задачі; формулювання висновків щодо типовості педагогічної ситуації в професійній навчально-виховній діяльності вчителя.

Критеріям оцінки вирішення педагогічних задач для високого рівня стали: аналіз певної педагогічної ситуації як конкретного моменту розвитку цілісної педагогічної системи з різних позицій і цільових установок; виділення суттєвих компонентів цієї системи та їх аналіз; усвідомлення проблеми і формулювання задачі; висування гіпотези, попереднє визначення очікуваних результатів; вибір доцільного плану розв'язку; розробка програми здійснення прийнятого розв'язку.

Для досконалого рівня - розв'язання педагогічної задачі дає уявлення про наявні професійні установки, рівень розвитку базових педагогічних знань, проєктувальних, конструктивних, організаторських умінь, здатності до творчості, спроможності генерувати новітні ідеї, гнучкості й оперативності. Низького - розв'язання педагогічних задач підтверджує формалізм у засвоєнні педагогічних знань, невміння поєднувати теорію з практикою навчання і виховання, недосконалу систематизацію та узагальнення педагогічних знань; труднощі в аналізі педагогічної задачі, а саме алгоритму її розв'язання, формулювання проблеми, аналізу умов, виділення гіпотези, застосування гуманістичних методів розв'язання задачі.

Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок у даному напрямку. Таким чином, успіхи студентів у розв'язанні різних видів педагогічних задач – своєрідний показник рівня розвитку їх педагогічного мислення, особливостей, прагнень, інтересів. Водночас – це потужний засіб активізації навчально-пізнавальної діяльності, прагнення до самоосвіти та самовдосконалення. Перспективною для подальшого наукового пошуку є діагностика особистісного потенціалу у вирішенні педагогічних задач як засобу успішної підготовки майбутніх педагогів до роботи з важковиховуваними старшокласниками, особистісної стійкості до маніпулювання, як здатності долати негативні когнітивно-комунікативні впливи.

Література

1. Анісімова Л. С. Проектування педагогічних задач як дидактичного засобу підготовки майбутніх вчителів початкових класів [Електронний ресурс] /Л.С. Анісімова// - Режим доступу: http://www.nbu.gov.ua/portal/Soc_Gum/Vchu/N165/N165p144-148.pdf.
2. Біляковська Ольга Орестівна. Педагогічні задачі як засіб активізації навчально-пізнавальної діяльності студентів [Електронний ресурс] /Ольга Орестівна Біляковська// - Режим доступу: http://www.nbu.gov.ua/Portal/soc_gum/pspo/2010_29_1/Bilyak73.pdf
3. Долгоруков А. Метод case-study как современная технология профессионально-ориентированного обучения. [Електронний ресурс] /А.Долгоруков// - Режим доступу: <http://evolkov.net/case/case.study.html>.
4. Дубасенюк О.А. Методичні рекомендації до організації та проведення Всеукраїнської олімпіади з педагогіки. /О.А.Дубасенюк. –Житомир: Житомирський державний педагогічний університет імені Івана Франка, 2000. -43с.
5. Осадченко І.І. Мета та очікувані результати застосування технології ситуаційного навчання у підготовці майбутнього вчителя початкових класів. [Електронний ресурс] / Осадченко І.І. // Режим доступу: http://www.rusnauka.com/25_NNP_2011/Pedagogica/2_91659.doc.htm.
6. Полат Е.С. Реализация личностно ориентированного подхода и конструктивизма в системе обучения // [Полат Евгения Семеновна] Современные педагогические и информационные технологии в системе образования [Текст] : учеб. пособие / Е.С. Полат, М.Ю. Бухаркина. - 2-е изд., стер. - М. : Академия, 2008. - 365 с. : ил, табл., схемы ; 22 см. - (Высшее профессиональное образование. Педагогические специальности) (Учебное пособие). - Библиогр.: –С. 104-296.
7. Пометун О.І. Енциклопедія інтерактивного навчання. / О.І. Пометун. – К.: СПД Калінічев Б.М., 2007. -144с. –С. 100.

Пучков І.

аспірант кафедри педагогіки Слов'янського державного педагогічного університету

УДК 37.011.3-051:004

**ПЕДАГОГІЧНІ ЗАСАДИ ВИКОРИСТАННЯ ВІРТУАЛЬНОГО
ЛАБОРАТОРНОГО КОМПЛЕКСУ У ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ
СТУДЕНТІВ ФІЗИКО-МАТЕМАТИЧНИХ ДИСЦИПЛІН**

У статті розкрито поняття «віртуальний лабораторний комплекс». Висвітлено основні переваги цього комплексу як автоматизованої навчальної системи. Схарактеризовано педагогічні засади використання віртуального лабораторного комплексу у процесі навчання студентів фізико-математичних дисциплін.

Ключові слова: педагогічні засади, віртуальний лабораторний комплекс, навчання, студент, фізико-математичні дисципліни.

Пучков И.

аспирант кафедры педагогики Славянского государственного педагогического университета

**ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ
ВИРТУАЛЬНОГО ЛАБОРАТОРНОГО КОМПЛЕКСА В ПРОЦЕССЕ
ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ ФИЗИКО-МАТЕМАТИЧЕСКИХ
ДИСЦИПЛИН**

В статье раскрыто понятие «виртуальный лабораторный комплекс». Освещены преимущества этого комплекса как автоматизированной учебной системы. Охарактеризованы педагогические основы использования виртуального лабораторного комплекса в процессе изучения студентами физико-математических дисциплин.

Ключевые слова: педагогические основы, виртуальный лабораторный комплекс, обучение, студент, физико-математические дисциплины.

Puchkov I.

post-graduate student of the department of Theory of Education of Slovyansk State Pedagogical University

**TEACHING THE BASICS OF USING THE VIRTUAL LABORATORY
COMPLEX IN THE PROCESS OF TEACHING STUDENTS OF
PHYSICAL AND MATHEMATICAL DISCIPLINES**

The article defines the notion of “virtual laboratory complex”. The advantages of this complex as an automated educational system are emphasized. Pedagogical fundamentals of using virtual laboratory complex in the process of studying physical and mathematical disciplines by students are characterized.

Key words: pedagogical fundamentals, virtual laboratory complex, teaching, a student, physical and mathematical disciplines.

Постановка проблеми. У Національній доктрині розвитку освіти наголошується, що пріоритетом її розвитку є впровадження сучасних інформаційно-комунікативних технологій, що забезпечують подальше удосконалення якості навчання й виховання молоді. Це зумовлює необхідність розробки ефективної системи науково-методичного забезпечення професійної підготовки майбутніх фахівців, які мають бути спроможними вирішувати поставлені перед ними завдання та активно використовувати у своїй професійній діяльності сучасні комп'ютерні засоби.

Аналіз актуальних досліджень. Певні аспекти проблеми підвищення якості підготовки професійних кадрів на основі використання сучасних інформаційних технологій знайшли відображення в публікаціях різних акторів.

Так, психолого-педагогічні підвалини процесу інформації освіти

визначено в дослідженнях О. Асмолова, Є. Машбіца, В. Монахова, Е. Полат, В. Слатьоніна та інших науковців. Специфіку підготовки педагогів до формування інформаційної компетентності молоді розкрито в наукових доробках В. Галузняка, Б. Гершунського, З. Курлянд, В. Нуждіна, А. Прокопенка, В. Ясулайтіса. Питання використання комп'ютерних технологій в освітньому процесі вищого навчального закладу висвітлено у працях В. Безпалька, Ю. Брановського, М. Жалдака та ін. Однак, як свідчать результати аналізу наукової літератури, проблему використання віртуального лабораторного комплексу у навчанні студентів ВНЗ досліджено недостатньо.

Мета: визначити педагогічні засади використання віртуального лабораторного комплексу у процесі навчання студентів ВНЗ фізико-математичних дисциплін.

Виклад основного матеріалу. Не викликає сумніву, що сучасні інформаційні технології мають активно впроваджуватися в освітній процес вищого навчального закладу, адже вони мають значні резерви для підвищення якості підготовки майбутніх фахівців. Однак використання цих резервів не відбувається автоматично. Для цього необхідно забезпечити чітке узгодження між обраними комп'ютерними засобами й навчально-методичними складниками навчального процесу, тобто передбачити системне поєднання його педагогічних та інформаційно-технічних аспектів.

Серед принципово нових навчальних засобів, які створюються з урахуванням вищевказаної вимоги, чільне місце займає віртуальний лабораторний комплекс. Як зазначає В. Грицик, цей комплекс представляє собою універсальну дидактичну структуру, яка поєднує в собі можливості різних форм навчання. Причому основною його дидактичною перевагою є те, що він дозволяє створити для студентів сприятливе для їхньої навчальної діяльності програмно-інформаційне середовище.

Кожний віртуальний лабораторний комплекс включає в себе необхідні для реалізації навчальної діяльності комп'ютерні програми, а також масив структурованих знань і систему вправ для їх осмислення й засвоєння. З урахуванням цього проектування такого комплексу, на думку В. Грицика, передбачає розробку таких його блоків: 1) теоретичних матеріалів; 2) навчальних вправ, які демонструють основні технології роботи з наведенням алгоритмів виконання цих завдань; 3) тренувальних вправ, які призначені для відпрацювання практичних умінь і навичок з певної теми; 4) контрольних вправ, які дають змогу оцінити ступінь засвоєння матеріалу; 5) додаткових вправ для формування творчих здібностей та проведення самостійної дослідницької роботи;

б) інформаційних матеріалів різного характеру. Ці блоки складають цілісну систему, результатом дії якої є створення вищевказаного програмно-інформаційного середовища. Крім цього, дослідник пропонує розробити сценарій реалізації майбутнього навчального процесу, що дозволяє підвищити його результативність [1, с. 14, 86, 87].

Важливо відзначити, що ефективність використання віртуального лабораторного комплексу в навчальному процесі значною мірою залежить від обсягу та змісту підготовлених для студентів навчальних матеріалів, які отримали назву електронний навчальний курс. У цьому плані доцільно звернутися до рекомендацій І. Захарової, яка вважає, що цей курс може виконувати роль автоматизованої навчальної системи тільки в тому випадку, коли він забезпечує виконання таких функцій:

- 1) ефективного управління освітньою діяльністю людини з оволодіння визначеною навчальною дисципліною;
- 2) стимулювання пізнавальної активності студентів;
- 3) оптимального поєднання різних видів навчальної діяльності з урахуванням особливостей оволодіння майбутнім фахівцем поданих навчальних матеріалів і поточних результатів цього процесу;
- 4) раціонального поєднання різних способів представлення матеріалу;
- 5) при розміщенні в мережі організації віртуальних семінарів, ділових ігор та інших активних форм взаємодії на основі використання інформаційно-комунікативних технологій [2].

Інші науковці (А. Мельников, П. Цитович, Е. Скібітський [3; 4]) вважають, що під час розробки навчальних матеріалів в електронній формі необхідно враховувати три категорії вимог: до змісту, структури й технічного виконання цих матеріалів. До основних вимог першої групи автори відносять такі, як достатність обсягу навчального матеріалу, який визначається Державним стандартом, новизна та актуальність поданої інформації тощо.

За висунутими вимогами, структура електронного навчального курсу має включати три функціональні блоки:

- 1) інформаційно-змістовний, що включає інформаційну (загальні уявлення про курс чи окрему тему, форми та час звітності, графік проведення лабораторних занять тощо) й змістову (навчальні плани, робочі програми, підручники, методичні рекомендації тощо) складові;
- 2) контрольнo-комунікативний, який містить систему тестування з відображенням зворотного зв'язку для проведення контролю, а також питання для самоконтролю, питання до заліків та іспитів);

3) коригувально-узагальнюючий, в який входять підсумкові результати навчальної роботи студентів, діагностика навчально-пізнавальної діяльності, аналіз результатів різного виду контролю).

Важливо відзначити, що використання віртуального лабораторного комплексу під час вивчення студентами певної навчальної дисципліни не передбачає розроблення кожним викладачем відповідного програмного забезпечення. Адже це по силам тільки кваліфікованим програмістам. Для наповнення готових програмних оболонок навчальним матеріалом з конкретного предмету, а також необхідними для роботи студентів методичними вказівками педагогу теж зазвичай вимагається допомога з боку фахівця. Однак кожний викладач, а тим паче педагог, який викладає фізико-математичні дисципліни, повинен оволодіти вміннями ефективно взаємодіяти зі студентами в умовах створеного за допомогою зазначеного комплексу програмно-інформаційного середовища, забезпечуючи для кожного з них оптимальну індивідуальну освітню траєкторію.

Зауважимо, що використання віртуального лабораторного комплексу у процесі навчання студентів фізико-математичних дисциплін вимагає врахування специфічних особливостей цих навчальних предметів. У світлі цього важливо відзначити, що фізика як наука займається вивченням матерії та різних видів її руху, починаючи з механічного й закінчуючи тими його формами, які є основою для появи різних теплових, світових, акустичних, електромагнітних явищ. Фізика відноситься до системи природничих наук, які мають справу з даними спостережень і результатами експерименту. Процес пізнання в цій галузі починається з вивчення наявних фактів, а після відповідного опрацювання дослідних даних вчені намагаються їх пояснити та теоретично обґрунтувати. Отже, основним методом пізнання в галузі фізики є гіпотетико-дедуктивний, в основі якого покладено виведення висновків з гіпотез та інших посилок. Цей факт суттєво впливає на методику викладення фізики як навчального предмету.

На відміну від природничих наук, математика має справу з логічними та математичними конструкціями та їх взаємозв'язками. Тому дослідження в математичній галузі базуються на аксіоматичному методі, основна вимога якого передбачає визначення: 1) досліджуваних об'єктів; 2) аксіом як вихідних положень теорії; 3) правил виводу з аксіом інших положень теорії. Отже, характерною ознакою математики є використання доказів, а не спостережень [5, с. 92-95; 6, с. 112, 123].

Висновки і перспективи подальших досліджень. На підставі аналізу наукової літератури зроблено висновок про те, що віртуальний лабораторний комплекс дає змогу системно використовувати різні

навчальні засоби, в тому числі різні комп'ютерні програми навчального призначення: комп'ютерні посібники, програми-тренажери, контрольні програми, електронні довідники та бази даних навчального призначення, лабораторні практикуми тощо. Грамотно розроблений комплекс дозволяє викладачу вводити необхідну для студентів інформацію, формувати оптимальний сценарій для проведення занять, а також відслідковувати дані про навчальні успіхи студентів. У свою чергу, майбутні фахівці отримують можливість самостійно працювати з підготовленими навчальними й методичними матеріалами з метою досягнення поставленої освітньої мети, а також своєчасно отримувати інформацію про результати своєї роботи. Отже, використання на заняттях з фізико-математичних дисциплін віртуального лабораторного комплексу, в якому враховані специфічні особливості викладання цих дисциплін, дозволяє значно підвищити якість засвоєння студентами навчального матеріалу.

У майбутньому планується експериментально дослідити ефективність використання такого комплексу в процесі навчання студентів педагогічного ВНЗ фізико-математичних дисциплін.

Література

1. Грицик В. А. Виртуальный лабораторный комплекс на базе программных эмуляторов в профессиональной подготовке специалистов в области информационной безопасности : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.09 / В. А. Грицик. – Ставрополь, 2005. – 139 с.
2. Захарова И. Г. Информационные технологии в образовании / И. Г. Захарова. – М. : Издательский центр «Академия», 2003.
3. Мельников Л. В. Принципы построения обучающих систем и их классификация / Л. В. Мельников, П. Л. Цытович // Педагогические и информационные технологии. – 2001. – № 1.
4. Скибитский Э. Г. Дидактическое обеспечение процесса дистанционного обучения // Дистанционное образование. – 2000. – № 1.
5. Митина О. А. Мониторинг учебных достижений школьников как фактор повышения результативности естественнонаучного и математического образования : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / О. А. Митина. – М., 2008. – 185 с.
6. Оконь В. Введение в общую дидактику / В. Оконь. – Москва : «Высшая школа», 1990. – 382 с.

Сулім Т.

аспірант, Донецький національний університет, м.Донецьк

УДК 378.091.5:51

МІСЦЕ КУРСУ «АНАЛІТИЧНА ГЕОМЕТРІЯ ТА ЛІНІЙНА АЛГЕБРА» У ПРОФЕСІЙНІЙ ПІДГОТОВЦІ СТУДЕНТІВ ФІЗИЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ

У курсі «Аналітична геометрія» є багато понять, теорем і методів, які безпосередньо застосовуються в різних галузях фізики. Засвоєння студентом на належному рівні курсу “Аналітична геометрія та лінійна алгебра”, сприяє більш глибокому осмисленню матеріалу з фізики.

Ключові слова: фізика, математичні дисципліни, інтеграція, евристичне навчання.

Сулім Т.

- аспірант, Донецький національний університет

МЕСТО КУРСА «АНАЛИТИЧЕСКАЯ ГЕОМЕТРИЯ И ЛИНЕЙНАЯ АЛГЕБРА» В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКЕ СТУДЕНТОВ ФИЗИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ

В курсе «Аналитическая геометрия» рассматривается много понятий, теорем и методов, которые непосредственно применяются в разных областях физики. Усвоение студентом на должном уровне курса “Аналитическая геометрия и линейная алгебра” способствует более глубокому осмыслению материала из физики.

Ключевые слова: физика, математические дисциплины, интеграция, эвристическое обучение.

Sulim T.

graduate student, Donetsk national university

A PLACE OF COURSE IS «ANALYTICAL GEOMETRY AND LINEAR ALGEBRA» IN PROFESSIONAL PREPARATION OF STUDENTS OF PHYSICAL SPECIALITIES

The course "Analytical geometry" deals with many concepts, theorems and methods which are directly used in different areas of physics. Student's due understanding of the course "Analytical geometry and linear algebra" leads to a deeper comprehension of physics material

Keywords: physics, mathematical disciplines, integration, heuristic teaching

Постановка проблеми. Сучасна фізика – один з найважливіших джерел знань про навколишнє середовище, основа науково-технічного прогресу і, одночасно, один із важливих компонентів людської культури. До фахівця у галузі фізики пред'являється багато вимог, які необхідні йому для виконання своїх професійних задач. Це обумовлює відповідні вимоги

до моделі спеціаліста, згідно з якою і повинно проходити формування майбутнього фахівця у галузі фізико-технічного напрямку.

Аналіз досліджень і публікацій. Фізика сьогодення просто неможлива без математичних дисциплін. Багато відкритих математичних теорій і фактів, як відзначає О.В.Тимошенко [10], не можуть бути наочно проасоційовані, але знаходять застосування при більш глибокому вивченні природних явищ.

Поглянемо на сьогоденню роботу фізика-експериментатора. Він проводить експеримент і отримує якісь дані. Оскільки до нього вже були відкриті деякі закони, він записує ці закони в таке рівняння, яке буде асоціативно описувати його експеримент. Потім фізик розв'язує отримане рівняння і саме на цій стадії може отримати якесь відкриття. Важливим аспектом тут, відмічає О.В.Тимошенко [10], є правильна інтерпретація отриманого результату.

Тобто, поєднання фізики і математики у професійній діяльності фахівців фізичної галузі вимагає інтеграції відповідних дисциплін ще у період їх університетської підготовки.

Інтеграцію у навчальному процесі досліджували такі вчені, як В.Г.Бевз, Н.Бейли, Ю.В.Деркач, І.М.Козловська, Н.М.Лосєва, М.А.Якубовський та інші. Проведені дослідження підтверджують, що інтеграція в навчанні забезпечує формування цілісних, комплексних знань та вмінь, які сприяють усвідомленню майбутнім фахівцем глибинних взаємозв'язків структурних компонентів аналізованого явища.

Забезпечення інтеграції у процесі підготовки майбутніх фізиків здійснюється через професійну спрямованість навчання математичних дисциплін на основі міжпредметних зв'язків. У своїх працях В.С.Билков, М.С.Головань, Ю.В.Деркач, М.Я.Ігнатенко, І.А.Ігошев, Л.О.Соколенко, В.О.Швець, Н.В.Шульга та інші підкреслювали важливе значення реалізації міжпредметних зв'язків під час вивчення різних математичних дисциплін. Професійна спрямованість навчання цих дисциплін у підготовці майбутніх фізиків сприяє вдосконаленню процесу формування комплексних знань, умінь та навичок, усуває наявні в багатопредметній системі навчання суперечності між розрізненими знаннями з окремих предметів та необхідністю синтезу цих знань, їх комплексного застосування на практиці.

Метою даної статті є визначення місця курсу «Аналітична геометрія та лінійна алгебра» у професійній підготовці майбутнього фізика.

Виклад основного матеріалу. У відповідності до посад, що може займати випускник фізичного факультету класичного університету, він придатний до виконання типових задач діяльності, наданих у "Освітньо-кваліфікаційній характеристиці" за спеціальністю 7.070101 "Фізика" [4].

Кожній задачі відповідає система умінь щодо розв'язування цієї типової задачі діяльності. Розглянемо деякі з цих задач (див.табл.1).

Таблиця 1

Фрагмент відповідності змісту виробничих функцій фізика до змісту умінь, які мають бути сформовані під час вивчення математичних дисциплін

Зміст виробничої функції	Назва типової задачі діяльності	Зміст уміння (розглядаємо саме математичні уміння)
Математичне моделювання процесів гідродинаміки і тепломасопереносу	Математична і фізична постановка задачі	Оцінювати і досліджувати поставлені задачі з притягненням методів математичної фізики
Експериментальне дослідження характеристик турбулентних потоків рідин та газів	Обробка, аналіз і узагальнення результатів дослідження	Застосовувати методи математичного аналізу, тензорного аналізу, теорії функцій комплексних змінних, розв'язання диференційних та інтегральних рівнянь при проведенні розрахунків і створенні моделей фізичних процесів. Використовувати методи аналітичної геометрії та вищої алгебри при створенні математичних моделей фізичних процесів і проведенні розрахунків
Елементний аналіз поверхні твердих тіл	Проведення люмінесцентного аналізу (термолюмінесценція, іонолюмінесценція)	Проводити вибір аналітичних ліній по атласу спектрів елементів, реєстрацію і автоматичний запис спектрів випромінювання.
Розробка нових матеріалів з заданими властивостями	Моделювання процесів наростання плівок, шарів, покриттів тощо.	Застосовувати методи математичного аналізу, математичної фізики, розв'язання

		диференційних та інтегральних рівнянь при створенні моделей фізичних процесів
Комп'ютерне моделювання структурних та фазових перетворень	Розробка математичних моделей дифузійних процесів у багатокомпонентних системах. Розробка математичних моделей структурних перетворень в матеріалах. Розробка математичних моделей фазових перетворень	Вміти зробити математичну постановку задачі, використовуючи знання з методів математичної фізики і математичного аналізу, вміти зробити математичну постановку задачі. Розробляти алгоритм задачі.

У наведеному фрагменту виробничих функцій (табл. 1.1) представлені уміння спеціаліста для виконання його професійних задач. Аналізуючи запропоновані матеріали, слід відмітити, що серед типових задач діяльності фізика важливе місце займають саме математичні завдання, розв'язання яких можливо здійснити використовуючи різноманітні евристичні прийоми, наприклад:

- математична постановка задачі (використання евристичних прийомів аналізу, формалізації, абстрагування та ін.);
- розробка математичних моделей фізичних процесів (прийоми математичного моделювання);
- математична обробка результатів вимірів (прийоми узагальнення, аналіз результатів за умовою, за розмірністю, інтерпретація результатів) та ін.

Дійсно, у своїй повсякденній роботі фізик найчастіше використовує математику для отримання результатів, що витікають із законів природи, і для перевірки застосовності умовних тверджень цих законів до конкретних обставин. Щоб це було можливим, закони природи повинні формулюватися на математичній мові. Тобто, різноманітні математичні задачі і математичний апарат взагалі відіграють величезну роль у професійній діяльності фізика.

Довгий час люди не усвідомлювали, на скільки глибоко математичний апарат описує природу речей. Як виявилось пізніше, за допомогою математичних формул можна отримувати не тільки чисельні передбачення, але ще й нові знання про суть самого явища. Так, наприклад, в 1860-1865 роках Джеймс Максвелл [5] зумів показати, що електрика і магнетизм – це просто два проявлення однієї дії – електромагнетизму. Більш того, електромагнетизм і світло також

володіють однією й тією ж природою – це витікає з математичних тотожностей, які в своєму результаті дають швидкість, що співпадає за значенням зі швидкістю світла.

До математичних дисциплін, які вивчає студент фізичних спеціальностей відносяться: математичний аналіз, аналітична геометрія і лінійна алгебра, диференційні рівняння, основи тензорного аналізу, методи математичної фізики. Одним з перших курсів фундаментальної математичної підготовки майбутнього фізика є курс «Аналітична геометрія і лінійна алгебра».

Дослідження підтверджують, що багато студентів, які вивчають цю дисципліну, не розуміють її необхідності доти, поки не почнуть займатися професійною діяльністю або науково-дослідницькою роботою [8; 9].

Аналітична геометрія і лінійна алгебра містять у собі практично невичерпний потенціал для встановлення та поглиблення міжпредметних зв'язків. Він органічно і стисло поєднує в собі провідні ідеї курсів лінійної алгебри та аналітичної геометрії, містить такі важливі розділи, як векторна алгебра, метод координат, теорія матриць та визначників тощо. Крім суто теоретичного значення, фундаментальної математичної підготовки студентів-фізиків, курс забезпечує формування надійних та достатніх передумов для самостійного наукового пошуку, дослідження, аналізу різноманітних явищ, процесів та явищ не лише математичного, а й, що ще важливіше, фізичного змісту. Засвоєння студентом на належному рівні курсу «Аналітична геометрія і лінійна алгебра» сприяє більш глибокому осмисленню матеріалу з фізики, ілюструє інтегрований та бурхливий розвиток споріднених наукових галузей [3].

Лоран Шварц [2] в своєму відомому підручнику з аналізу говорив, що «для фізика немає математики без сліз». Тому будувати математичний курс, зокрема курс «Аналітична геометрія і лінійна алгебра» для студентів-фізиків, треба так, щоб математичний матеріал викладався в зручній формі, застосовуючи, як стверджує О.І.Скафа [1], різноманітні евристичні прийоми, методи та форми евристичного навчання. Таке навчання дозволяє студенту самому будувати свої знання, відкривати нові для нього поняття, будувати судження, робити умовиводи, тобто оволодівати професійно значущими прийомами.

У курсі «Аналітична геометрія» є багато понять, теорем і методів, які безпосередньо застосовуються в різних галузях фізики. Саме це, а зовсім не набір конкретних рецептів і формул, виявляється основою математичної освіти майбутнього фізика, дозволяючи йому піднятися на вищий фаховий рівень. Наприклад, одним із найважливіших понять курсів аналітичної геометрії і лінійної алгебри та фізики є поняття вектору. Цей термін, без перебільшення, в тій чи іншій мірі пронизує кожний розділ фізичних дисциплін. Приділяє йому належну увагу і математика. Відомий німецький

математик та фізик Герман Грасман [11] (1809-1877) визначив вектор як “різницю” двох точок. При перенесенні координат із збереженням напрямків осей координати точок змінюються, і в цьому сенсі точка не має інваріантного характеру. Якщо ж узяти дві точки і розглядати їх “різницю”, тобто об’єкт, координатами якого є різниці координат узятих точок, то ця “різниця”, тобто вектор, вже буде мати інваріантний характер – його координати не будуть змінюватись при перенесенні початку. Г.Грасман не обмежується тривимірним простором і тому для визначення точки використовує n координат. Таким чином, саме завдяки Г.Грасману з’явилося в математиці поняття n -вимірного простору, яке посідає важливе місце не тільки в самій математиці, а й у багатьох її прикладних областях.

Паралельно з Г. Грасманом над близькими питаннями працював Уїльям Гамільтон [6] (1805-1865) – ірландський математик, який, на відміну від Г.Грасмана, виходив не з методологічних позицій осмислення координатної геометрії, а з міркувань узагальнення комплексних чисел. Він висловив думку про існування не тривимірного, а чотиривимірного аналогу комплексних чисел. Так з’явилися кватерніони Гамільтона, тобто “числа” виду $\alpha = a + b\bar{i} + c\bar{j} + d\bar{k}$, де $\bar{i}, \bar{j}, \bar{k}$ – три “уявні” одиниці (тобто $\bar{i}^2 = \bar{j}^2 = \bar{k}^2 = -1$), добуток яких знаходиться за формулами: $\bar{i}\bar{j} = \bar{k}$, $\bar{j}\bar{i} = -\bar{k}$, $\bar{k}\bar{i} = \bar{j}$, $\bar{i}\bar{k} = -\bar{j}$, $\bar{j}\bar{k} = \bar{i}$, $\bar{k}\bar{j} = -\bar{i}$.

Розвиваючи теорію кватерніонів, Г.Гамільтон увів поняття вектора $\bar{v} = a\bar{i} + b\bar{j} + c\bar{k}$, тобто вектором він вважав кватерніон із нульовою дійсною частиною, одночасно з цим він розумів вектор як символ переносного руху [105, 32]. Цей приклад надає змогу показати студентам-фізикам інтеграцію математичних і фізичних наук.

Математика неосяжна. Навіть у тій її частині, яка безпосередньо потрібна фізикам. Вивчити все неможливо, тим більше – в рамках університетських математичних курсів. Але це і не потрібно. Кожному фахівцю доводиться вчитися протягом усього його творчого життя. Але для успіху в цій справі потрібно спочатку мати, як сказали б фізики, «критичну масу» знань.

Відомий фізик Л. Ландау [7] казав своїм студентам, що починати вивчати фізику треба з математики, яка є основою науки фізики. Під вивченням математики він розумів сформованість умінь практичного застосування векторного методу і методу координат, умінь виконувати дії над матрицями та розв’язувати системи рівнянь, оперувати у дійсному та комплексному просторі та ін.

У традиційній системі навчання студентів фізичних спеціальностей зміст і цілі вивчення аналітичної геометрії і лінійної алгебри визначається державними освітніми стандартами України. У Галузевих стандартах вищої освіти за напрямом підготовки 8.070101 "Фізика" вказані змістовні

модулі цього курсу і визначені вміння, що забезпечують їх засвоєння. Аналіз галузевого стандарту дозволив виділити 4 основні теми курсу «Аналітична геометрія і лінійна алгебра», що поділено на змістовні модулі, які запропоновані для вивчення на фізичному факультеті:

Перший змістовний модуль – «Векторна алгебра». Розглянемо деякі вміння, які набуває студент під час вивчення цього модуля:

- ✓ знаходити координати вектора за відомими координатами його початку та кінця;
- ✓ знаходити довжину вектора, його орт та направляючі косинуси;
- ✓ знаходити площі паралелограма та трикутника, побудованих на даних векторах;
- ✓ визначати взаємне розташування векторів та ін.

Другий змістовний модуль – «Лінійні образи. Лінії другого порядку. Поверхні другого порядку». Уміння, що забезпечують засвоєння цього змістовного модуля:

- ✓ визначати взаємне розміщення прямих, площин, прямої і площини;
- ✓ розрізняти лінії другого порядку, записувати їх рівняння;
- ✓ розрізняти та записувати рівняння поверхонь другого порядку та ін.

Третій змістовний модуль – «Розв'язування систем лінійних рівнянь». Наведемо вміння, якими студент володіє після вивчення третього модуля:

- ✓ знаходити ранг матриці;
- ✓ виконувати арифметичні дії над матрицями;
- ✓ знаходити обернену матрицю;
- ✓ розв'язувати системи лінійних рівнянь різними способами та ін.

Четвертий змістовний модуль – «Лінійні оператори». Розглянемо вміння, якими після вивчення даного модулю володітиме студент:

- ✓ виконувати ортогоналізацію лінійно незалежних векторів;
- ✓ здійснювати перехід до нового базису. Перетворювати координати вектора при зміні базису;
- ✓ зводити квадратичні форми до канонічного вигляду, використовуючи методи Лагранжа і Якобі;
- ✓ приводити матриці самоспряженого оператора до діагонального вигляду та ін.

При складанні програми курсу «аналітична геометрія і лінійна алгебра» для студентів фізичних спеціальностей треба враховувати те, що для фізика найбільш важливим є практичний аспект цього курсу, тобто професійна складова.

Висновки. Отже, виходячи з визначної ролі математичних дисциплін, зокрема аналітичної геометрії і лінійної алгебри, у фаховій підготовці майбутніх фізиків, доречно визначити навчальні та евристичні вміння, якими повинні оволодіти студенти, з одного боку для подальшого вивчення

фундаментальних дисциплін, як математичного, так і фізичного спрямування, а з іншого – для формування у студентів прийомів евристичної діяльності, пов'язаних з виконанням майбутніх професійних завдань, а саме:

- конструювати математичні завдання;
- будувати математичні моделі явищ, що вивчаються;
- вибирати і застосовувати математичні методи дослідження;
- використовувати евристичні прийоми у процесі розв'язування як математичних так і професійних завдань;
- виконувати необхідні обчислення із застосуванням сучасної обчислювальної техніки;
- використовувати результати досліджень для прогнозування і прийняття рішень [10].

Література

1. Скафа О.І. Наукові засади методичного забезпечення кредитно-модульної системи навчання у вищій школі: Монографія / О.І.Скафа, Н.М.Лосева, О.В.Мазнев. – Донецьк: Вид-во ДонНУ. – 2009. – 380с.
2. Шварц Л. Анализ тт.1-2 -М: Мир, 1972.
3. Міжпредметні зв'язки та персональний комп'ютер в методиці навчання математики студентів фізичних спеціальностей (реферат) [Електронний ресурс] – Режим доступу: <http://www.ukrreferat.com/index.php?referat=61999> – Заголовок с титул. екр.
4. Освітньо-кваліфікаційна характеристика за спеціальністю 7.07.01.01 «Фізика» / Донецький національний університет.
5. Дж. К. Максвелл. Трактат об електричестві и магнетизмі — М.: Наука, 1989. — Т. 1.
6. Гамильтон У. Р. Избранные труды: оптика, динамика, кватернионы. М.: Наука, 1994. Серия: Классики науки. 560с.
7. Ландау Л.Д. Физика для всех // М. Мир. 1979. (Совм. с А. И. Китайгородским.)
8. Вербицкий А.А. Активное обучение в высшей школе: Методическое пособие / А.А.Вербицкий. – М.: Высшая школа, 1991. – 207 с.
9. Власенко К.В. Теоретичні й методичні аспекти навчання вищої математики з використанням інформаційних технологій в інженерній машинобудівній школі: Монографія / К.В.Власенко; науковий редактор д.пед.н., проф. О.І.Скафа. – Донецьк: «Ноулідж», 2011. – 410 с.
10. Тимошенко О.В. Формування дослідницьких умінь у процесі навчання вищої математики студентів біологічних спеціальностей: Дис. канд.пед.наук, 13.00.02 / О.В.Тимошенко. – Д., 2011. – 213с.
11. G.Gasman. Gesammelte mathematische und physikalische Werke, Bd 1—3, Lpz., 1894—1911.

ІСТОРІЯ ПЕДАГОГІКИ**Вітер О.**

здобувач кафедри педагогіки Горлівського державного педагогічного інституту іноземних мов

РОЗВИТОК СИСТЕМИ ОСВІТИ В ІСПАНІЇ НА РУБЕЖІ ХХ-ХХІ СТОЛІТЬ

У статті акцентується необхідність вивчення зарубіжного досвіду на прикладі Європейської країни Іспанії, яка має значні здобутки у створенні якісної системи освіти. Зміни в системі освіти Іспанії реалізуються через освітні реформи та прийняття освітніх законів, які спрямовані на покращення економічного стану країни.

Ключові слова: освіта, закон, освітні реформи.

Вітер О.

соискатель кафедры педагогики Горловского государственного педагогического института иностранных языков

РАЗВИТИЕ СИСТЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ В ИСПАНИИ НА РУБЕЖЕ ХХ-ХХІ ВЕКОВ

В статье обосновывается необходимость изучения зарубежного опыта на примере одной из европейских стран – Испании, которая имеет большой опыт в создании системы качественных образовательных учреждений и услуг. Изменения в системе образования Испании реализуются через образовательные реформы и принятие законов, которые направлены на улучшение экономического положения страны.

Ключевые слова: образование, закон, образовательные реформы.

Viter O.

postgraduate student of Horlsvka State Pedagogical Institute of Foreign Languages

EDUCATION SYSTEM DEVELOPMENT IN SPAIN ON BOUNDARY XX-XXI CENTURIES

Article is devoted to stressing necessity of studying of foreign educational experience on an example of the European country of Spain which has a wide experience in creation of qualitative educational system and educational institutions. Changes in an education system are realized in educational and law reforms. Their aim is improving the economical situation in Spain.

Keywords: education, law, educational reforms.

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок з важливим науковими чи практичними завданнями. Зміни цивілізаційного значення, що відбуваються в світі, характеризуються

високим динамізмом і глобальністю соціально-політичного й економічного розвитку практично всіх країн, обумовленого такими потужними чинниками, як науково-промислова й інформаційна революції на рубежі ХХ-ХХІ століть, інформаційні й комунікаційні технології, які постійно еволюціонують, підвищення вимог до якості життя. При цьому випереджаючий розвиток якості освітніх систем та якості суспільного інтелекту стає законом, що підкріплюється змінами, які отримали назву «Революції якості» або «квалітативної революції», логіка якої визначається наступними етапами: 1960 рр. – самовизначення якості товарів як головного чинника ринкової конкуренції; 1970 рр. – перехід від домінанти якості товарів до якості технологій і виробництва; 1980 рр. – перехід від якості технологій і виробництва до якості «систем якості» або «систем управління якістю»; початок 1990 рр. і по теперішній час – сходження до якості освіти, якості інтелектуальних ресурсів [24].

Як показує аналіз результатів спеціальних наукових досліджень, масової педагогічної практики, пріоритет в створенні систем якості освітніх установ належить європейським моделям, що вимагає уважного вивчення зарубіжного досвіду. Як приклад достатньо вдалого поєднання національних традицій та європейських інновацій наприкінці ХХ – на початку ХХІ століття можна навести Іспанію, яка впродовж останніх двадцяти п'яти років переживала соціально-економічні труднощі перехідного періоду, що суттєво вплинули на механізми фінансування й управління освітою, забезпечення її якості.

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 досліджують проблеми розвитку освіти сучасної Іспанії (Тарасова Н., Тарасова К., Маклакова Е., Сенашенко В., Ткач Г. та ін.).

Формулювання цілей статті (постановка завдання). У статті представлено освітні закони й реформи, угоди, які сприяли подальшому розвитку системи освіти в сучасній Іспанії, входженню її до Болонського процесу для формування загальноєвропейської системи вищої освіти та стандартизації європейської системи навчання. Для нашого дослідження видається доцільним звернення до аналізу низки державних документів, мета яких полягає в підвищенні рівня освіти в Іспанії.

Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів. Здійснювані в Іспанії соціально-економічні реформи супроводжувалися змінами і в системі освіти, які були розпочаті ще за життя диктатора Ф. Франко. Упродовж останніх двадцяти років ХХ століття в країні діяв «Загальний закон про

освіту» (Ley General de Educacion), прийнятий ще в 1970 році. Протягом наступних десятиліть іспанська освітня система зазнала численних змін, поступово звільнюючись від застарілих аспектів свого функціонування.

Прийняті у 1977 році політичні угоди Монклоа були націлені на визначення загальних політичних цілей і напрямів інвестування для розвитку таких сфер, як охорона здоров'я та освіта, і передбачали значне фінансове стимулювання державного сектора. Відносно сфери освіти в угоді були акцентовані наступні моменти:

- демократизація освітньої системи Іспанії через залучення всіх зацікавлених суб'єктів до проектування розвитку освіти;
- регулювання діяльності навчальних закладів і викладачів з метою підвищення якості освіти як в державних, так і в недержавних школах;
- поступове запровадження безкоштовної освіти та державне забезпечення співпраці з регіонами;
- навчання кількома мовами і впровадження регіональних компонентів та освітніх програм у кожному регіоні, яких в Іспанії сімнадцять, на всіх освітніх рівнях.

Всі вище вказані пункти угоди не були реалізовані водночас, вони реалізовувалися протягом п'яти років, коли до влади прийшла Іспанська соціалістична партія.

Іспанська Конституція 1978 року визначила основні правові положення, які склали підґрунтя законодавства у сфері освіти. Зокрема, стаття 27 Конституції Іспанії проголосила загальне право на освіту, безкоштовну й обов'язкову базову освіту, свободу створення навчальних закладів, контроль і проведення атестації освітньої системи державними органами влади, автономію університетів.

Прийняття в 1992 році «Закону про загальну структуру системи освіти» (Ley de Ordenacion General del Sistema Educativo) конкретизувало положення «Загального закону про освіту» 1970 року, з новим законом відбулися досить істотні зміни в системі освіти Іспанії, а також було визначено основні напрямки її розвитку. Декларованість державної безкоштовної освіти, будівництво шкіл, інституціоналізація попиту на освітні послуги проголошені законами країни пріоритетами освітньої політики уряду і свідчать про його намагання реалізувати принцип демократизму освіти [3, с. 12-14].

Про необхідність оновлення іспанської моделі освіти говорив ще лідер Народної партії Х. М. Аснар на XI зустрічі міністрів освіти Іберо-американського співтовариства в березні 2001 року в Барселоні: «Модернізація всіх рівнів навчання з акцентуванням підвищення якості освіти необхідна Іспанії для того, щоб просуватися в реформуванні

системи підготовки професійних кадрів «в ногу» з державами-членами ОЕСР» (Організація економічного співробітництва та розвитку).

На початку XXI століття Іспанія приймає ще три закони – це Єдиний закон про університети (січень, 2001), Єдиний закон про кваліфікації та професійну підготовку (червень, 2002), Єдиний закон про якість освіти (грудень, 2002) [4, с. 816]. Прийняття цих законів не було обмежене винятково дискусіями в іспанському парламенті, але й викликало масові маніфестації на мадридських вулицях, оскільки освіта була важливим аспектом виборчої кампанії Народної і Робітничо-соціалістичної партії на початку 2004 року, що давало змогу певним чином маніпулювати свідомістю виборців і впливати на їх симпатії [3, с. 16].

Отже, реформи, які проводилися в межах «Спільного закону про освіту», передбачали забезпечення загальної середньої освіти та зміцнення структури професійної освіти як альтернативи академічній освіті. Передбачалося, що таким чином система освіти сприятиме зміцненню економіки країни.

Слід зазначити, що в результаті реформ в Іспанії склалися чотири ступені освіти: дошкільна, базова, «бачілерато» (певну аналогію можна провести зі старшими класами української загальноосвітньої школи) і вища освіта. Дошкільна освіта розрахована на три роки і включає в себе дитячі садки (з 2 до 3 років) і початкову школу (з 4 до 5 років). Базова освіта охоплює вікову групу дітей з 6 до 14 років. Після закінчення середньої обов'язкової освіти учні складають іспити для вступу на «бачілерато», яке нагадує старші класи. Для вступу до вищих навчальних закладів після отримання звання бакалавра необхідно пройти ще річну підготовку на університетському курсі орієнтації, який є перехідним етапом між середньою і вищою освітою [5, с. 37].

За іспанськими законами тільки університети можуть надавати вищу освіту, а їх в Іспанії функціонує 50 державних і 21 приватний (за даними 2009 року). Хоча державні університети за статусом вище за приватні, рівень якості освітніх послуг приватних університетів останнім часом певною мірою підвищився. Четвірку найкращих державних ВНЗ становлять мадридські університети Комплутенсе та Офлайн, університет Саламанки, а також Барселонський університет.

В Іспанії є і незвичайні університети, наприклад, духовні вищі навчальні заклади, які підпорядковані церкві, так само і низка ВНЗ, які готують фахівців у специфічних галузях, таких, наприклад, як мистецтво і військова справа. Кожен університет в Іспанії є автономним, що дозволяє вносити свої корективи до навчальних програм [7, с. 2].

До складу іспанських університетів входять чотири типи навчальних підрозділів, що в інших країнах складають альтернативу університетській освіті:

- університетські факультети (*facultades universitarias*) – це ВНЗ, де вивчаються нетехнічні теоретичні дисципліни, а навчання охоплює всі три цикли вищої освіти;
- вищі технічні училища (*escuelas tecnicas superiores*) мають, навпаки, технічну орієнтацію, але так само передбачають усі три цикли вищої освіти;
- університетські школи (*escuelas universitarias*) мають певну професійну орієнтацію і здатні довести студента тільки до першого ступеня вищої освіти;
- університетські коледжі (*colegios universitarias*), як і школи, здійснюють навчання тільки за програмами першого рівня. Ці програми звичайно аналогічні традиційним університетським програмам і не дають професійної орієнтації [6, с. 3].

Слід також зазначити, що в Іспанії існує своя особлива система вищої освіти, проте підписавши в червні 1999 року Болонську декларацію, Іспанія активно включилася в процес формування загальноєвропейського простору вищої освіти, яка заснована на єдності фундаментальних принципів функціонування іспанських університетів. Суть Болонського процесу зводилася до побудови до 2010 року Європейського простору вищої освіти, тобто стандартизованої та єдиної системи навчання, яка, зокрема, мала б підвищити зайнятість і мобільність громадян країн-учасниць, а також зробити привабливішою для студентів та викладачів з інших країн систему загальноєвропейської вищої освіти. Означеними питаннями опікується спеціальна державна Агенція.

З-поміж її основних завдань в межах європейського процесу об'єднання можна виділити наступні:

- співпраця з університетами у всьому, що веде до гарантії якості та конкурентоспроможності іспанської системи вищої освіти, координація діяльності навчальних центрів у сфері академічної мобільності, надання всієї необхідної допомоги в межах своєї компетенції;
- підтримка створення зони європейської вищої освіти на основі високого рівня згоди завдяки здійсненню конкретних заходів;
- зміцнення відносин з аналогічними агенціями інших європейських країн, а також з такими європейськими структурами як Європейська мережа агентств якості вищої освіти (ENQUA) та Європейський акредитаційний консорціум (ECA).

Діяльність Агентства спрямована на поширення та роз'яснення принципів створення зони загальноєвропейської вищої освіти; розробку

проектів підготовки студентів за новими спеціальностями у зв'язку з введенням двоступеневої системи навчання; контроль за застосуванням критеріїв об'єднання в рамках Болонського процесу всередині університетів, а також порівняльне вивчення їх впровадження в Європі; сприяння навчальним закладам у сфері запровадження системи академічних кредитів.

У 2005 році іспанський бюджет в галузі освіти виділив 6,6 млн. євро на впровадження програми адаптації університетів до Болонського процесу. Окремо фінансуються проекти, спрямовані на формування єдиного європейського простору вищої освіти, і проекти наукових досліджень. Крім цього, Національне агентство оцінки якості й акредитації (ANECA) виділяє 2,4 мільйонів євро на підтримку програм оптимізації процесу навчання. Деякі автономні регіони, такі як, наприклад, Каталонія, також заявили про свій намір взяти участь у фінансуванні означених програм. Свою міжнародну діяльність у сфері освіти Іспанія тісно координує з ЄС, який виступає одним з провідних науково-технологічних та освітніх орієнтирів. Євросоюз вибудовує свою участь у Болонському процесі на основі виданого Генеральним директором з питань освіти і культури документа «Від Берліна до Бергена» (листопад, 2003) і присвяченого внеску ЄС у розвиток освітнього процесу. Роль ЄС істотна, оскільки він висловлює готовність фінансувати проекти в цій сфері [7, с. 2].

Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок у даному напрямку. Отже, світова практика показує, що у XXI столітті головним ресурсом відтворення та розвитку суспільства стає освіта. Якісна освіта забезпечить розвиток кадрового потенціалу нової економіки, дозволить молоді брати відповідальність за свій добробут та адаптуватися до ринкового середовища, буде запобігати загостренню соціальних негараздів, сприяти зміцненню стабільності державної системи, реформуванню системи освіти та прийняттю освітянських законів, які мають за мету покращення ситуації в освітній галузі країни.

Література

1. Сазонова З. Болонский процесс: духовное измерение / З. Сазонова // Высшее образование в России. – 2005. – № 10. – С. 26-30.
2. Субетто А. И. Квалиметрия человека и образования (методология и практика): итоги, проблемы, направления // Материалы симпозиума «Квалиметрия в образовании: методология и практика» / А. И. Субетто. – М. : ИЦПКПС, 2002. – С. 34.
3. Тарасова Н. В., Тарасова К. В. Европейский опыт развития системы образования в контексте Болонского процесса / Н. В. Тарасова, К. В. Тарасова. – М., 2009. – 68 с.
4. Diaz Alfonso Capitan. Historia de la educacion en España II. Pedagogia Contemporanea / Alfonso Capitan Diaz. – Madrid : DYKINSON, 2004. – P. 815-826.

5. Ley Organica de Universidades (LOU), 2001; Ley Organica de las Cualificaciones y de la Formacion Profecional (FP), 2002; Ley de Calidad de la Educacion (LOCE), 2002 www.spain-home.ru/education.html.

6. evropa.org.ua/edu/37.htm

Гарань Н.

аспірантка Слов'янського державного педагогічного університету

УДК 373.2.091(477.62)”19”

ДІЯЛЬНІСТЬ ДОШКІЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ ДОНЕЦЬКОЇ ОБЛАСТІ У СЕРЕДИНІ 80-Х РОКІВ ХХ СТ. (ЗА АРХІВНИМИ ДОКУМЕНТАМИ ТА МАТЕРІАЛАМИ ПЕРЕВІРОК ЗАКЛАДІВ ОСВІТИ)

Стаття продовжує цикл публікацій автора, присвячених дослідженню розвитку системи дошкільної освіти Донецького регіону. Автор намагається здійснити ретроспективний аналіз діяльності дошкільних закладів Донецької області у середині 80-х років ХХ ст. В статті наведено дані архівних документів та матеріали перевірок, на підставі яких висвітлюється стан і діяльність дитячих садків та ясел-садків.. Підсумком статті є думка про те, що період 1980-1985 рр. у Донецькій області характеризувався найстабільнішим розвитком системи дошкільної освіти, систематичним і поступовим збільшенням контингенту дітей та кількості дошкільних установ. А вже у другій половині 80-х років розпочалося явне зниження показників, коли кількість дошкільних установ, які закривалися, стала перевищувати кількість тих, які вводилися в дію; потреби населення в забезпеченні дітей дошкільними закладами не задовольнялися, групи часто перевантажувались, темпи будівництва нових дошкільних закладів значно знизилися, що стало цілком новим явищем для розвитку системи дошкільної освіти.

Ключові слова: *система дошкільної освіти, дитячий садок, дитячі ясла, діти дошкільного віку, дошкільна освіта.*

Гарань Н.

аспірантка Славянського государственного педагогического университета

ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ДОШКОЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЙ ДОНЕЦКОЙ ОБЛАСТИ В СЕРЕДИНЕ 80-Х ГОДОВ ХХ СТ. (ПО АРХИВНЫМ ДОКУМЕНТАМ И МАТЕРИАЛАМ ПРОВЕРОК УЧРЕЖДЕНИЙ ОБРАЗОВАНИЯ)

Статья продолжает цикл публикаций автора, посвященных исследованию развития системы дошкольного образования Донецкого региона. Автор пытается осуществить ретроспективный анализ деятельности дошкольных учреждений Донецкой области в середине 80-х годов ХХ ст.

Ключевые слова: система дошкільного образования, детский сад, детские ясли, дети дошкільного возраста, дошкільное образование.

Garan N.

Post-graduate student of the state pedagogical university, assistant of the department of Pedagogics of Slovjansk State Pedagogical University

ACTIVITY OF PRE-SCHOOL INSTITUTIONS OF THE DONETSK REGION IN THE MID 80th OF THE XXth CENTURY (ACCORDING TO THE ARCHIVE DOCUMENTS AND MATERIALS OF THE AUDITS OF THE INSTITUTIONS OF EDUCATION)

The article continues the series of the author's publications on the study of the development of the pre-school education system in the Donetsk region. The author tries to carry out a retrospective analysis of the activity of pre-school institutions of the Donetsk region in the mid 80-ies of the XXth century.

Keywords: *system of preschool education, kindergarden creche, children of preschool age, preschool education*

Постановка проблеми... Відомо, що сучасній світовій та європейській освіті притаманний пошук оптимальних моделей виховання, навчання та розвитку дітей. Дошкільна освіта є найважливішою сферою реалізації прав людини щодо забезпечення рівних можливостей у набутті якісної освіти. Функціонування її ґрунтується на основних положеннях Конвенції ООН про права дитини, Законах України „Про освіту”, „Про дошкільну освіту”, „Про внесення змін до законодавчих актів з питань загальної середньої та дошкільної освіти”, „Про охорону дитинства”, а також інших чинних документів і нормативно-правових актів.

Основи майбутньої особистості закладаються саме у дошкільному віці. Знання та вміння, набуті в дитинстві, – це фундамент, і чим він міцніший, тим впевненішою і успішнішою почуватиметься людина в дорослому житті. Саме це зумовлює пошук нових дієвих теоретичних і практичних розробок, спрямованих на вдосконалення навчання та виховання дітей у дошкільних закладах, вимагає вивчення, узагальнення та творчого переосмислення історико-педагогічного досвіду розвитку дошкільної освіти в Україні, зокрема досвіду кінця ХХ століття.

Аналіз останніх досліджень і публікацій... В історії вітчизняної педагогічної думки питання становлення та розвитку дошкільної України у кінці ХХ ст. були й залишаються предметом вивчення багатьох дослідників.

Історико-педагогічні дослідження та публікації у педагогічній пресі останніх років переконують, що історичний аспект розвитку системи дошкільної освіти постійно знаходиться в центрі уваги багатьох науковців. У дисертаційному дослідженні С. Дітковської „Розвиток відомчих дошкільних закладів у Донбасі в кінці 50-х – початку 90-х років” (2004), яке присвячене вивченню історії створення та діяльності відомчих

дошкільних закладів Донбасу, виявлено динаміку їх розвитку на різних історичних етапах [1]. Питанням відродження суспільного дошкільного виховання присвячено статті І. Улюкаєвої [5], О. Стягунової [4]. Вивченню питань становлення та розвитку теорії та практики виховання дітей раннього віку в радянський період присвячено статтю С. Саяпіної [3].

Значний внесок у розробку концептуальних положень розбудови дошкільця зробили науковці Л. Артемова, А. Богуш, Н. Гавриш, М. Головка, В. Зінченко, З. Ікуніна, та багато інших.

Виклад основного матеріалу... В історії розвитку системи дошкільної освіти Донецького регіону кінця 70-х – перша половина 80-х років ХХ ст. можна вважати найстабільнішим періодом. За своїм основним показником – охоплення дітей закладами дошкільної освіти – 1985 рік характеризувався найвищою цифрою; як і кількістю постійно діючих дошкільних закладів – 3514, витрати держави на утримання однієї дитини в дошкільних закладах у розрахунку на рік складала – 515 карбованців.

Якщо розглянути загальну картину в даний період по всіх областях УРСР, то у середньому, перше місце по введенню в дію дошкільних установ посідає Дніпропетровська область із показником 7,9; друге – Донецька, з показником 7,5, третє Харківська область з показником – 5,1, четверте Луганська – 4,1, найнижчий показник – Чернівецька область – 1,3.

За рахунок усіх джерел фінансування було збудовано 164 дитячих заклади на 35625 місць (відповідно до плану – 163 заклади на – 34125 місць). Це дозволило значно покращити умови перебування дітей і скоротити чергу з 44800 дітей до 29800 дітей. До кінця 1985 р. у дошкільних дитячих закладах виховували 287500 дітей, або 67,6%, по УРСР даний показник складав – 59,6%. Кількість місць у дошкільних закладах області збільшилась з 256900 у 1982р. до 273300 у 1985р., або на 16400 місць.

Однак проведений аналіз виконання планових завдань щодо будівництва дошкільних закладів і контроль кількості дітей у них (1985р.) показав, що у справі забезпечення населення дитячими закладами мали місце суттєві недоліки, а в деяких містах і районах області взагалі не було вжито належних дій для покращення ситуації.

Із середини 80-х років у Донецькій області розпочинається явне зниження показників: кількість дошкільних установ, які закривалися, стала перевищувати кількість тих, які вводилися в дію. Впродовж 1981-1985 рр. в області було закрито 110 дошкільних закладів на 5900 місць.

Не приділялося належної уваги проведенню капітального ремонту дошкільних закладів, частими були випадки затягування їх на тривалий час: у 1982 р. було відремонтовано 81 заклад на 8855 місць, в 1984 р. – 98 закладів на 11400 місць, в 1985р. – 84 заклади на 8700 місць; з них – 45 закладів на 4800 місць були закриті до 1985 р. На кінець 1985р.

знаходились у стадії ремонту 78 дошкільних закладів на 7845 місць. У містах Донецької області перебували на ремонті наступні заклади: з 1980р. ясла-сад на 80 місць ВО „Орджонікідзе вугілля” м.Єнакієвого, з 1981р. – 3 дошкільних заклади на 265 місць у містах Донецьк, Сніжне та Харцизьк; з 1982р. – 5 закладів на 336 місць, з 1983р. – 11 закладів на 1255 місць, а з 1984р. – 23 заклади на 2670 місць.

Частими були випадки введення у дію дошкільних закладів із недоробками, які усувались, як правило, дуже повільно, невчасно встановлювалось необхідне обладнання, унаслідок чого збудовані заклади не працювали від 3 до 5 і більше місяців. Із 40 ясел-садків на 8750 місць, що були введені в дію в 1985р., на початку 1986р. не прийняли дітей 10 дошкільних закладів на 1745 місць у містах Донецьк, Артемівськ, Жданів, Єнакієве, Красноармійському, Тельмановському, Ясинуватському та Шахтарському районах.

Негативна практика довгострокових капітальних ремонтів дитячих закладів при наявності черги на улаштування дітей до дошкільних закладів Мала місце в містах Харцизьк, Макіївка, Шахтарськ, Єнакієве, та інших, де ремонт тривав з 1980, 1982, 1983, 1984 років.

До 1987р. не почали функціонування 9 нових садків 1986р. (із 32 введених в дію – 9 не прийняли дітей): у Краматорську – 2, у Тельмановському районі – 3, Шахтарську – 2, у Шахтарському та Волновахському районах по 1.

У середині 80-х років проблема влаштування дітей у дошкільні заклади краще була вирішена у м. Дебальцеве, у Володарському та Костянтинівському районах; на таких підприємствах області: Часов-Ярському заводі вогнетривких виробів, ДМЗ, швейній фабриці імені 1 Травня, на коксохімзаводі ім. Кірова м. Артемівська, на заводі гумово-хімічних виробів, у тресті „Залізоелектромережабуд”, на шахтах ім. Засядька, ім. Абакумова, ім. Калініна м. Донецька, у ВО „Стірол”, на коксохімзаводах м. Єнакієвого і Макіївськи, Криничанському РМЗ.

Не дивлячись на те, що в дію щорічно вводилося біля 7000 місць, потреба влаштування дітей у дошкільні заклади залишалася досить високою. Станом на 01.01.1986 р. вона склала 29800 місць, в тому числі по Мінчермету – 2462, Мінвуглепрому УРСР – 9862 місця, Мінважмашу – 807 місць, Мінлегпрому – 832 місця.

Окремі підприємства Міністерства побутового обслуговування населення, Мінвуглепрому, Мінзв'язку, Мінторгівлі, Мінм'ясомолпрому області зовсім не мали дошкільних закладів, або мали їх в недостатній кількості. Наприклад, на Макіївській взуттєвій фабриці працювало 2000 жінок, а дошкільний заклад був один на 50 місць; Горлівська швейна фабрика мала 1 дошкільний заклад на 100 місць.

Досить високою лишалася черга у дошкільних закладах виробничого об'єднання „Точмаш”, БПК, КПФ м. Донецька; ВО „Донецьквугілля”, „Макіїввугілля”, ВО „Шахтарськантрацит”, „Орджонікідзевугілля”.

Обласними, місцевими, районними відділами народної освіти постійно здійснювались заходи, щодо покращення якісного складу педагогічних кадрів. У 1985 р. в дошкільних закладах працювало 27192 співробітника: завідуючих, вихователів, музичних керівників, із них – 83% мали педагогічну освіту (у 1981р. – 77,8%).

Згідно архівних документів на 01.01.1985 р. у Донецькій області працювало 60 завідуючих дошкільними закладами та 3076 вихователів які не мали педагогічної освіти. Станом на 01.01.1986 р. – 37 завідуючих та 2547 вихователів. У 1986 р. були проатестовані 5476 вихователів дошкільних закладів 78 відомств та організацій, що становило 24,1% від загальної кількості. Результати атестування свідчать: відповідали займаним посадам – 2118 працівників (38,7% від загальної кількості вихователів); відповідали займаним посадам і були варті заохочення – 2294 працівника (41,9%); відповідали займаним посадам і заслуговували присвоєння звання „Вихователь-методист” – 547 працівників; відповідали займаним посадам за умови виконання рекомендацій – 1061 працівник (19,4%). Не відповідали займаним посадам – 2 працівника (вони були зняті з займаних посад вихователів). Дані по освітнім рівням педагогічних працівників дошкільних закладів подано у таблиці 1.

Таблиця 1.

1981 р.	1982 р.	1983 р.	1984 р.	1985 р.
Завідуючі, вихователі, музичні керівники з вищою, середньою педагогічною освітою:				
77,8	77,7	78,6	80,3	83
Завідуючі, вихователі, музичні керівники з середньою загальною освітою				
17,7	13,4	13,2	11,7	9,7

У роботі відділів народної освіти та дошкільних закладів області мали місце серйозні порушення в охороні життя та здоров'я дітей. З оперативних даних у 1987р. було зафіксовано близько 90 випадків травмування дітей у дошкільних закладах.

Проведені перевірки виявили грубі порушення Інструкції з організації охорони життя та здоров'я дітей в приміщеннях і на ділянках дошкільних закладів. У низці закладів мали місце не закріплені шафи для одягу, рушників, ігрових матеріалів. Були випадки порушення правил охорони життя дітей під час фізкультурних занять. Залишались

невирішеними питання щодо зміцнення навчально-матеріальної бази дошкільних закладів. За результатами звітів за 1986 р. 485 дошкільних закладів перебували у пристосованих приміщеннях, з них 12 – в аварійному стані та 35 – у погано пристосованих; у 99 закладах було пічне опалення; у 89 – відсутнє централізоване водопостачання [2, С. 1-2].

Висновки...Проведений нами аналіз архівних документів, статистичних звітів, матеріалів перевірок закладів освіти дозволяє констатувати, що період 1980-1985 рр. в Донецькій області характеризувався стабільним розвитком системи дошкільної освіти, систематичним і поступовим збільшенням кількості дошкільних установ, а 1985 р. мав найвищий показник щодо охоплення дітей закладами дошкільної освіти, як і кількістю постійно діючих дошкільних закладів. У другій половині 80-х років у Донецькій області спостерігалось явне зниження показників, коли кількість дошкільних установ, що закривалися, стала перевищувати кількість тих, які вводилися в дію; потреби населення в забезпеченні дітей дошкільними закладами не задовольнялися, групи в дитячих садках часто перевантажувались, темпи будівництва нових дошкільних закладів значно знизились.

Вищенаведені факти дозволяють стверджувати, що з 1986 р. почався процес скорочення кількості дитячих садків і ясел-садків, що стало цілком новим явищем у розвитку системи дошкільної освіти Донецької області, з кінця 50-х років.

Література

1. Дітковська С.О. Розвиток відомчих дошкільних закладів у Донбасі в кінці 50-х – початку 90-х років: дис... канд. пед. наук. : спец. 13.00.01 „Загальна педагогіка та історія педагогіки” / Дітковська Світлана Олексіївна – Луганськ, 2004. – 202с.
2. Документы облоно и горрайоно о сети дошкольных учреждений и развитии общественного дошкольного воспитания за годы XI-пятилетки (1981-1985гг.) и первого года XII-пятилетки (справки, информация, сведения, таблицы, решения, распоряжения и др.) 1986г. / Державний архів Донецької області, Ф. Р-2852, оп. 2, д. 2129. С. 1-2.
3. Саяпіна С. Проблеми виховання дітей раннього віку в історії вітчизняної дошкільної педагогіки (1917-1941 рр.) / Світлана Саяпіна // Гуманізація навчально-виховного процесу. – Випуск XLVI. – Слов’янськ, 2009. – С. 288 – 293.
4. Стягунова О. До питання про розвиток мережі дошкільних закладів Донеччини (60-90 роки ХХ ст.) / О Стягунова // Гуманізація навчально-виховного процесу. – Спецвипуск 4. Частина 2 – Слов’янськ, 2010. – С. 242 – 249.
5. Улюкаєва І. Суспільне дошкільне виховання на Україні (початок ХХ ст.) / Ірина Улюкаєва // Педагогіка і психологія. – 1998. - № 4. – С. 162 – 169.

Дьоміна В.

асистент кафедри педагогіки Слов'янського державного педагогічного університету

УДК 37.091.4(477),,19”

АНАЛІЗ СТАНУ РОЗРОБКИ ПРОБЛЕМИ ВИХОВНОГО ПОТЕНЦІАЛУ ЕПІСТОЛЯРНОГО ЖАНРУ В ПЕДАГОГІЧНІЙ СПАДЩИНІ В. СУХОМЛИНСЬКОГО

У статті проаналізовано фундаментальні роботи з епістолярію та подано їх чітку класифікацію. Систематизовано дослідження педагогічній спадщині В. Сухомлинського та зроблено комплексний аналіз виховного потенціалу епістолярного жанру педагога на засадах герменевтичного підходу.

Ключові слова: епістолярний жанр, листи, виховний потенціал.

Дёмина В.

асистент кафедры педагогики Славянского государственного педагогического университета

АНАЛИЗ СОСТОЯНИЯ РАЗРАБОТКИ ПРОБЛЕМЫ ВОСПИТАТЕЛЬНОГО ПОТЕНЦИАЛА ЭПИСТОЛЯРНОГО ЖАНРА В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ НАСЛЕДИИ В. СУХОМЛИНСКОГО

В статье проанализированы фундаментальные работы по эпистолярия и подано их четкую классификацию. Систематизированы исследования педагогическом наследии В. Сухомлинского и сделан комплексный анализ воспитательного потенциала эпистолярного жанра педагога на основе герменевтичного подхода.

Ключевые слова: эпистолярный жанр, письма, воспитательный потенциал.

Dyomina V.

assistant of department of pedagogies Slovyans'k state pedagogical university

ANALYSIS OF THE DEVELOPMENT STATUS OF THE PROBLEM OF EDUCATIONAL POTENTIAL OF THE EPISTOLARY GENRE IN THE PEDAGOGICAL HERITAGE V. SUKHOMLINSKY

In the article the fundamental work by correspondence and made them a clear classification. Systematized study of pedagogical heritage V. Sukhomlinsky and made a comprehensive analysis of the educational potential of the epistolary genre of the teacher on the basis of hermeneutics approach.

Keywords: writing letters, the letters, the educational potential.

Постановка проблеми. Сучасна спрямованість української науки характеризується інтересом до проблем генези історико-педагогічної думки, вивчення ролі та внеску провідних педагогів, істориків, письменників в

українську педагогіку та культуру. У епістолярії цих яскравих постатей розкриваються характери, педагогічні пошуки, громадянська активність, педагогічна позиція. Саме тому ґрунтовне вивчення освітньо-педагогічної діяльності та змісту виховного потенціалу епістолярного жанру педагогічної спадщини В. Сухомлинського потребує систематизації й узагальнення наукових праць з літературознавства, педагогіки.

Аналіз останніх досліджень і публікацій, загальні тенденції оприлюднення невідомих листів відомих діячів освіти та культури, які зробили значний внесок у процес виховання, вплинули на духовний розвиток і становлення особистості свідчать про великі надбання у дослідженні епістолярію. Останнім часом з'явилося багато фундаментальних праць пов'язаних з вивченням епістолярного жанру. Зокрема це дослідження М. Коцюбинської, В. Ляхоцького, Л. Вашків, Г. Мазохи, Л. Курило, Е. Ветрової, Н. Павлик, А. Зіновської. Питанням епістолярної спадщини В. Сухомлинського присвячено роботи О. Сухомлинської, М. Антонця, Л. Заліток, Ю. Головатого, Я. Журецького, Л. Мамчур, В. Волошиної.

Незважаючи на різноманітні підходи до аналізу епістолярію та дослідження творчості В. Сухомлинського, питання виховного потенціалу епістолярного жанру Василя Олександровича потребує більш ґрунтовного вивчення.

Мета статті полягає у аналізі стану розробки проблеми виховного потенціалу епістолярного жанру в педагогічній спадщині В. Сухомлинського

Виклад основного матеріалу. Українська культура має у своїй власності величезну епістолярну спадщину, яка допомагає переосмислити минуле та прокласти шлях у майбутнє. Сучасні науковців займаються дослідженням епістолярію, як засобу розкриття внутрішнього світу особистості. Саме тому багатоаспектність та різноплановість філологічних, історико-педагогічних праць зумовлюють необхідність їх чіткої класифікації.

За сутнісно-змістовним компонентом їх можна поділити на:

– наукові праці в галузі літератури, що стосуються сутності, змісту, структури епістолярного жанру, методів та принципів вивчення епістолярної спадщини, врахування специфіки певного періоду, введення в науковий обіг нових понять;

– наукові праці філософського та психолого-педагогічного циклу, що аналізують українське літературознавство з точки зору психоаналізу, розкривають концептуальні основи герменевтичного підходу та педагогічні методи використання епістолярних матеріалів;

– наукові праці, що безпосередньо стосуються педагогічної спадщини В. Сухомлинського: власне твори В. Сухомлинського; першоджерела, автентичні матеріали (монографії, статті, дисертації, листи).

Епістолярій як об'єкт наукового вивчення привертає до себе увагу українських дослідників переважно в 90 – х роках ХХ століття. Але цікаві починання в українській едиційній практиці фундаментально здійснювали ще П. Куліш, І. Франко, С. Єфремов. Варто згадати працю Л. Лупшинської про проблеми нормалізації української літературної мови в епістолярії другої половини ХІХ- початку ХХ століття.

Прикладом оригінальної, новаторської праці, яка є однією із перших спроб у вітчизняній історіографії узагальнення набутого досвіду вивчення епістолярних джерел та розробки прийомів та методів їх дослідження є «Епістологія» І. Войцеховської та В. Ляховицького. Авторам вдалося висвітлити процес виникнення та функціонування епістолярію у суспільстві, дослідити теоретико-методологічні проблеми наукового пізнання епістолярних джерел. Дослідники розробили епістолографічні методи дослідження: датування листів за специфічними ознаками, притаманними тій чи іншій епосі, систематизації за тематико-хронологічним принципом за достеменним зберіганням тексту, особливостей оригіналу, тощо [2].

Науковому осмисленню досліджуваної проблеми сприяють дисертаційні роботи українських дослідників, де проаналізовано письменницький епістолярій у системі літературних жанрів Л. Морозова, досліджено проблему самовиховання особистості у творчій епістолярній спадщині українських письменників Л. Проців; мовно - жанровим особливостям творчої спадщини Василя Сухомлинського присвячено дисертацію В. Волошиної. Лист як мемуарний жанр у сучасному літературознавстві досліджує Л. Курило; теоретичні аспекти дослідження епістолярної спадщини письменника визначено в дослідженні Т. Заболотної; епістолярій у відношенні до функціональних стилів розглянуто Н. Павлик. Дослідниця Е. Ветрова епістолярний стиль розглядає як джерело вивчення мовленнєвого етикету.

Отже, резюмуючи літературознавчі пошуки вітчизняних науковців з дослідженої проблеми, зазначимо, що найважливішою складовою частиною літературної, педагогічної спадщини письменника, педагога є його епістолярій – найвагоміше першоджерело для рецепції духовного світу індивідуальності, непересічної особистості. Саме в епістолярному жанрі відображено вся багатогранність життя педагога, автентичність його мислення.

Другий напрям робіт з проблем дослідження представлено науковими працями філософського та психолого-педагогічного циклу.

Сучасному етапові розвитку вітчизняної психолого-педагогічної думки притаманна динамічна інтеграція знань, перевага надається комплексному дослідженню психолого-педагогічних явищ, домінантою

наукових праць стає посилення зв'язків між науками та науковими явищами. Це вимагає залучення до здійснення ґрунтовного аналізу не тільки філологічної, педагогічної, а й філософської та психологічної літератури, що доводить фундаментальність проблеми дослідження виховного потенціалу епістолярного жанру педагогічної спадщини В. Сухомлинського.

В цьому ракурсі навчальний посібник Н. Збровської «Психоаналіз і літературознавство» репрезентує синтез психоаналізу з філософією та лінгвістикою на основі найновішого повороту гуманітарних наук до мови. В посібнику доведено, що класичний психоаналіз, сформований працями З. Фрейда, виявив модерну психоаналітичну цінність тексту; звернено увагу на необхідність осмислення несвідомої творчої активності. Окремий розділ присвячено психоаналізу та українському літературознавству. Автор стверджує, що впровадити психоаналітику в сучасне літературознавство означало «олюднити» українське літературне середовище [4].

Відповідно до логіки нашого дослідження необхідно розглянути концептуальні основи герменевтичного підходу, який має особливе значення для адекватного розуміння певного епістолярного тексту та допомагає знайти оптимальні засоби на шляху до цієї мети. Слід додати, що герменевтика виступає пріоритетним принципом аналізу виховного потенціалу епістолярного жанру В. Сухомлинського.

Варто згадати, що герменевтика в філософії Західної Європи стала основопологаючим методом. Стійкий фундаментальний набір понять та термінів узагальнено та опрацьовано в філософській герменевтиці В. Гумбольта, Ф. Шлеймахера, М. Хайдегера. «Герменевтика» Фридрих Шлейермахер формулює універсальний принцип інтерпретації будь-якого тексту, який пізніше отримав назву герменевтичного кола. На думку вченого, герменевтичне коло лежить в основі двох сторін тлумачення: граматичного та психологічного. Під граматичним тлумаченням розуміється текст у зв'язку з «мовною галуззю, що близько до автора та читача», а при психологічному – у зв'язку з життям автору та особливостями його індивідуального стилю. Об'єктивне тлумачення можливе лише при взаємодії цих сторін. Робота Ф. Шлеймахера – класична праця з герменевтики, основа сучасних наукових методів аналізу тексту [9].

У науковій роботі російської дослідниці Т. Зирянової «Художня герменевтика та педагогіка» представлено основні положення нового методу викладання літератури – методу художньої герменевтики. Авторка наголошує на характерній еволюції – перетворення філологічної методики в філософський напрямок та її зростанні з педагогічним пошуком.

Т. Зирянова доводить, що герменевтика – перспективний принцип викладання філологічних дисциплін та аналізу педагогічної спадщини [5].

У науковому дослідженні Н. Петриченко «Методика використання епістолярних матеріалів у процесі вивчення української літератури» теоретично обґрунтовано й експериментально апробовано методику використання епістолярних матеріалів у процесі вивчення української літератури. Авторка розкриває сутність методики, що полягає у послідовному й систематичному залученні епістолярної спадщини, як джерела проникнення в духовний світ митця та його творчу лабораторію. Епістолярний жанр розглядається як засіб заохочення школярів до самоаналізу. Увага до творця епістолярію передбачає використання тих листів, у яких розкриваються особливості його духовного світу, погляди на себе, оцінка літературного процесу й суспільного життя.

Разом тим, аналізуючи сучасний стан проблеми, зазначимо, що педагогіка робить тільки перші кроки в цьому напрямку. Вивчення епістолярію з педагогічної точки зору залишається пріоритетним та малодослідженим питанням.

Третій напрям наукових досліджень представлено працями, що безпосередньо розкривають сутність та зміст педагогічної спадщини В. Сухомлинського. Аналізуючи цей напрям досліджень, треба підкреслити, що творчість В. Сухомлинського ще за його життя привертала увагу освітян, громадськості в нашій країні та за кордоном. Про величезний масштаб творчого доробку педагога свідчать матеріали чотирьох бібліографічних показників, підготовлених О. Сухомлинською.

Сучасна дослідниця О. Сараєва спадщину В. Сухомлинського умовно розподіляє на три періоди: вивчення педагогічної спадщини В.Сухомлинського за часів радянської педагогіки; розвиток сухомлиністики в пострадянський період; творчий спадок педагога на зламі століть.

Користуючись логікою дослідження Сараєвої О. зупинимося на виокремлених етапах докладніше.

Вперше педагогічна спадщина В. Сухомлинського почала висвітлюватися на сторінках періодичної преси різного рівня саме за радянських часів. Публікації в періодичній пресі надруковані в період з 1950 – 1970 р.р. носять науково-популяризаторський характер, публіцистичний, інформаційний характер. [7,с.119].

Видання п'ятитомного зібрання вибраних творів В. Сухомлинського (1977) стало початком радянської сухомлиністики – феноменального явища в історико-педагогічній науці. З'являються перші кандидатські дисертації, що висвітлюють внесок В. Сухомлинського в педагогіку вітчизняної школи. Це кандидатські дисертації Т. Будяк та В. Лоскутова.

Перші спроби системного аналізу педагогічної спадщини В. Сухомлинського знаходимо у науковому доробку В. Караковського «Директор – учитель – учень». Дослідник виділяє історичні умови, в яких відбувались становлення педагогічної системи В. Сухомлинського.

Однією з форм вивчення педагогічної спадщини В.Сухомлинського є кандидатські дисертації. Як констатують дослідники їх впродовж 1971 – 1990 р.р. у СРСР було захищено 28. Це дослідження Т. Будняка, В. Лоскутова, Л. Абрамова, К. Кривошеєнко, Г. Веденської, М. Левківського, тощо.

Аналізуючи представлені дисертації можна констатувати, що основною метою звернення радянських дослідників до педагогічної спадщини педагога – майстра, було прагнення знайти практичні рекомендації розв'язання освітніх завдань. Джерельну базу сухомлиністики цього періоду становлять перші книги, в яких зроблено аналіз творчої спадщини педагога, публікації в періодичних виданнях і кандидатські дисертації. Метою звернення більшості авторів до вивчення різних аспектів педагогічної системи В.Сухомлинського був пошук шляхів для вирішення проблем, поставлених тогочасними реаліями [7,с.143].

Наступний етап (1920 – 2000р.р.) – це пострадянська доба, характеризується інтересом до вивчення та інтерпретації різноманітних аспектів педагогічної системи Василя Сухомлинського, зростає кількість монографічних наукових досліджень та публікацій в яких педагогічна спадщина видатного педагога розглядається з позицій системного аналізу.

Упродовж цього періоду з 1990-2000р.р. в Україні та Росії було захищено 1 докторську та 17 кандидатських дисертацій. Це дослідження Л. Петрука, З.Шевціва, А.Луцюк, О.Петренко, Г. Калмикова, Г.Ткаченка, тощо.

Аналіз представлених досліджень свідчить про значну увагу до проблем виховання, навчання та управління. Хоча починають домінувати роботи, в яких аналізуються форми, засоби, проблеми виховання в Павлівській школі. На перший план у науковців виходять дослідження поглядів В.Сухомлинського на особистість вчителя, основи взаємостосунків учителя та учнів, питання формування педагогічної майстерності.

Вивчення цього періоду дає підстави стверджувати, що в схомлиністиці пострадянської доби з'являються наукові школи: Київська, Уманська, Українська асоціація Василя Сухомлинського і Уральської асоціації В. Сухомлинського.

Підсумовуючи усе вищезгадане зазначимо, що з 1999 до 2000 р.р. змінилася тематика наукових досліджень присвячених В. Сухомлинському, вчені намагаються з нових позицій оцінити доробок педагога, розширюється джерельна база, тематика досліджень. А головне –

освітяни намагаються дати відповідь на питання «В чому полягає феномен В.Сухомлинського?».

Третій період досліджень творчого здобутку В.Сухомлинського охоплює період з 2001-2005 р.р. та інтерпретує педагогічну систему В. Сухомлинського з нових позицій педагогічної науки та нових завдань розбудови та розвитку середньої освіти.

Період характеризується роботами монографічного формату. Варто відмітити праці українських сухомлинців Г. Калмикова, В. Кіндрата, А. Луцюка, а також російської дослідниці В. Риндак.

Привертають увагу ґрунтовні статті науковців М. Головка, І. Прокопенка, Є. Салтикова. Постійний інтерес до педагогічної спадщини В. Сухомлинського впродовж всіх досліджуваних періодів проявляє М. Антонєць, Л. Бондар, О. Саченко.

Темою цілого ряду досліджень стали питання компаративних досліджень ідей і діяльності В. Сухомлинського та інших діячів світової педагогічної думки. Йдеться про дисертаційне дослідження С. Денесюка в якому здійснено порівняльний аналіз педагогічних систем Я. Корчака, А. Макаренка та В. Сухомлинського; І. Суржикової, яка розглядає спільне та відмінне у вихованні С. Френе і В.Сухомлинського. В дослідженні І. Старцевої В. Сухомлинський виступає як розробник педагогічної антропології.

Досить інтенсивно розвивається сухомлиністика в дослідженнях китайських науковців. На доказ цього дисертація Ли Цзиуха, в якій ідеї В.Сухомлинського представлено в контексті реформування системи середньої освіти Китаю.

Таким чином, період з 2001-2005 р.р. можна назвати якісно новим історичним періодом розвитку сухомлиністики, розвиваються суто наукові позиції компаративних досліджень, а також вивчення спадщини В. Сухомлинського з погляду філософії освіти та особистісно-орієнтованої педагогіки, що стає орієнтиром у розбудові шкільної політики майбутнього.

В дисертації О. Сараєвої представлений аналіз досліджень педагогічної спадщини В. Сухомлинського до 2005 року. Тому цілком доречно виокремити наступний період розвитку сучасної сухомлиністики з 2006 року по теперішній час, який можна назвати науковою рефлексією педагогічного доробку Великого Вчителя.

Про це свідчить авангардне переосмислення О. Сухомлинською історико-педагогічного процесу, наукового доробку вчених сухомлинців. Вчена накреслює концептуально нові підходи до розкриття ролі і значення персоналій в історико-педагогічному процесі. Ольга Василівна не тільки констатує сучасний стан проблеми, а робить конструктивні зауваження, щодо дослідження педагогічної спадщини [8, с. 40].

Така точка зору відомої вченої лише підкреслює, що сучасна сухомліністика розвивається та не стоїть на місці, набуваючи нових рис та тенденцій. Прикладом об'єктивного неупередженого аналізу творчості В. Сухомлинського є відомі «Етюди про В.О.Сухомлинського. Педагогічні апокрифи», що вийшли в світ у 2008 році, де були опубліковані відомі та невідомі листи великого Майстра до колег, друзів, однодумців. Завдяки Ользі Василівни зовсім не відомі апокрифічні матеріали, що стосуються полеміки коло нарисів Василя Олександровича «Етюди про комуністичне виховання» побачили світ. Ця унікальна праця допомагає неупереджено усвідомити в яких умовах, обставинах творив великий педагог, яким чином це вплинуло на його погляди, душу, педагогічну творчість. В «Апокрифах» знаходяться оригінали статей, виступів, листів не тільки Василя Олександровича, а усіх учасників дискусії [10, с. 3].

У контексті нашого дослідження привертає увагу педагогічна творчість М. Антонця, який багато років досліджує і пропагує педагогічну систему Василя Олександровича. У 2010 році побачила світ монографія (3-є видання, доповнене) «Проблема діяльності вчителя у педагогічній спадщині Василя Сухомлинського». У якій автор розкриває проблеми становлення Василя Олександровича як педагога-гуманіста, підіймаються питання процесу, форм і методів шкільного навчання, оцінювання їхніх навчальних досягнень, аналізу уроку, педагогічної творчості і майстерності вчителя. М. Антонєць констатує динаміку розвитку сухомліністики: «В.О.Сухомлинський створив психолого-педагогічну систему, в якій усе зосереджено навколо дитини – людини. Це надзвичайно потужна і напрочуд гуманістична педагогіка, побудована на утвердженні тієї філософської істини, що освіта, виховання й розвиток людини – це передусім утвердження гармонії розуму і серця, де все-таки серцю, за образним висловлюванням Василя Олександровича, належить найніжніша і найтонша мелодія» [1].

Увагу привертає монографія О. Петренко «Проблема статевої соціалізації особистості у педагогічній спадщині Василя Сухомлинського», у якій проаналізовано погляди Василя Олександровича на проблему статевої соціалізації особистості, з'ясовано її сутність, педагогічний аспект; здійснено аналіз особливостей статевої соціалізації особистості школяра через навчально-виховний процес Павлиської середньої школи.

Л. Заліток в дослідженні «Книжка як засіб виховання молодших школярів у педагогічній спадщині В. Сухомлинського» аналізує генезу ідей про виховне значення дитячої книжки в історико-педагогічному процесі; проводить цілісний системно-структурний аналіз діяльності Павлиської середньої школи за часів В. Сухомлинського; розкриває роботу з книжкою в практичній діяльності вченого-педагога як систему компонентів, що охоплює

об'єктивну й досить повну інформацію про форму роботи з книжкою в початковій школі; розглянути зміст кожної з цих форм [3].

Цінність та фундаментальність дослідження епістолярної спадщини В. Сухомлинського підтверджується аналізом архівних автентичних джерел, що зберігаються в центральному державному архіві України, центральному державному архіві вищих органів влади та управління. Зокрема це листи В. Сухомлинського до науковців, вчених І. Антоненко, А. Арсенєва, А. Астрашкиної, М. Баранова, І. Білодіда, Є. Березняка, Л. Болконської, А. Бондарь (спр. 1012); листи до друзів однодумців Г. Мединського, О. Шарова, І. Ткаченка. Збереглися листи В.О.Сухомлинського до видань «Радянська освіта», «Радянська школа» (спр. 982); значно розширюють уявлення про епістолярій В. Сухомлинського «Листи до болгарського вчителя. Виховуйте розум людини» (спр. 590); основою для аналізу виховного потенціалу педагогічної спадщини є листи до доньки – майбутньої вчительки з авторським правлінням (спр. 585); збереглися листи від доньки та сина Василя Олександровича (спр. 1130), що не були опубліковані; значний інтерес викликають листи В. Сухомлинського до батьків, школярів, вчителів (спр. 976); активну громадянську позицію Василя Олександровича відображає відповідь Вчителя на зауваження АПН з приводу його книги «Формування комуністичних переконань молодого покоління» (спр. 961). Таким чином, можна констатувати, що епістолярій Василя Олександровича Сухомлинського – різноманітний, величезний за обсягом та масштабом охоплення адресатів, потребує детального та уважного вивчення [11].

Таким чином, третій напрям досліджень сучасної сухомлиністики характеризується динамічним розвитком, інтеграцією з іншими науками, появою нових напрямків дослідження в галузі філософії науки, особистісно-орієнтованої педагогіки, літературознавства та педагогічної антропології, практичним доробком вихователів, вчителів.

Висновки з даного дослідження. Отже, проаналізувавши сучасний стан наукової розробки представленої проблеми, нами з'ясовано, що малодослідженим залишається епістолярний жанр В. Сухомлинського як складова його педагогічної спадщини. Виховний потенціал епістолярного жанру великого педагога не став об'єктом окремого історико-педагогічного вивчення. Комплексний аналіз епістолярію В. Сухомлинського на засадах діяльнісного, герменевтичного підходів в педагогічній науці дотепер не проводився.

Література

1. Антоненко М. Проблеми діяльності вчителя у педагогічній спадщини Василя Сухомлинського: монографія / Михайло Антоненко. – 3-тє вид., доповн.– К.: Четверта хвиля, 2010.–212 с.

2. Войцехівська І., Ляхоцький В. Епістологія. Короткий історичний нарис. – К., 1998.
3. Заліток Л.М. Книжка як засіб виховання молодших школярів у педагогічній спадщині В.О.Сухомлинського : автореф. дис.... канд. пед. наук : 13.00.01 «Загальна педагогіка і історія педагогіки» / Л.М. Заліток. – К., 2011– 20 с.
4. Зборовська Н.В. Психологія та літературознавство : навч.-метод. посіб. / Ніла Вікторівна Зборовська. – К.: «Академвидав», 2003. – 392 с. (Альма-матер)
5. Зырянова Т.В. Художественная герменевтика и педагогіка. – М. : издательство Академии Тринитаризма, 2011. – 170 с.
6. Малиношевський Р. Соціально– педагогічні засади формування цілісного виховного середовища дитини у педагогічній спадщині В.Сухомлинського : автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки» / Р. Малиношевський.– К., 2011.– 20 с.
7. Сараєва О. Педагогічна система В.Сухомлинського в науковому доробку вітчизняних учених : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01. / Олена Вікторівна Сараєва.– Херсон 2007.– 211 с.
8. Сухомлинська О.В. Історико-педагогічний процес: нові підходи до загальних проблем. – К.: А.П.Н., 2003. – 68 с.
9. Шлеймахер Ф. Герменевтика [пер. с нем. А.Л.Вольського]; науч.ред. Н.О.Гучинская.– СПб. : «Европейский дом». 2004. – 242 с.
10. Этюды о В.А.Сухомлинском. Педагогические апокрифы / Составление, предисловие, послесловие, комментарии, вступления к частям книги О.В.Сухомлинской: научно-популярное издание. – Харьков: «Акта», 2008. – 432 с.
11. Центральний державний архів вищих органів влади та управління України (ЦДАВО України). Фонд 5097. – Василь Сухомлинський. опис 1. Справи № № 585, 590, 961, 976, 982, 1012, 1130.

Саяніна С.

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

УДК 373.2 «19»

ТЕОРЕТИЧНЕ ОБҐРУНТУВАННЯ ЗМІСТУ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ У ВІТЧИЗНЯНІЙ ДОШКІЛЬНІЙ ПЕДАГОГІЦІ (20-ТІ РОКИ ХХ СТ.)

Стаття присвячена теоретичному обґрунтуванню змісту дошкільної освіти у вітчизняній дошкільній педагогіці у 20-ті роки ХХ століття. Проаналізовано еволюційний шлях розвитку змісту дошкільної освіти, окреслено тенденції розвитку цього процесу, комплекс чинників (політичні, соціальні, економічні, ідеологічні, психолого-педагогічні), які вплинули на визначення змісту дошкільної освіти.

Ключові слова: дошкільна освіта, дошкільна педагогіка, педологія, комуністичне виховання.

Саяпина С.

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

**ТЕОРЕТИЧЕСКОЕ ОБОСНОВАНИЕ СОДЕРЖАНИЯ
ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ОТЕЧЕСТВЕННОЙ
ДОШКОЛЬНОЙ ПЕДАГОГИКЕ (20-Е ГОДЫ XX СТ.)**

Статья посвящена теоретическому обоснованию содержания дошкольного образования в отечественной дошкольной педагогике в 20-е годы XX века. Проанализирован эволюционный путь развития содержания дошкольного образования, очерчены тенденции развития данного процесса, комплекс факторов (политические, социальные, экономические, идеологические, психолого-педагогические), которые повлияли на определение содержания дошкольного образования.

Ключевые слова: *дошкольное образование, дошкольная педагогика, педология, коммунистическое воспитание.*

Sayapina S.

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

THEORETICAL SUBSTANTIATION OF THE CONTENT OF PRE-SCHOOL EDUCATION IN THE NATIONAL PRE-SCHOOL PEDAGOGY (20th YEARS OF THE XXth CENTURY)

The article is devoted to a theoretical substantiation of the content of pre-school education in the national nursery-school pedagogy in the 20th of the XXth century. Analyzed the evolutionary way of development of the content of pre-school education, outlines the trends of development of this process, a complex of factors (political, social, economic, ideological, psychological and pedagogical), which influenced the definition of the content of pre-school education.

Key words: *pre-school education, preschool pedagogy, pedology, communist education.*

Постановка проблеми в загальному вигляді та її зв'язок з важливими науковими чи практичними завданнями. З перетворенням України в самостійну державу розбудова системи освіти, її докорінне реформування мають стати основою відтворення інтелектуального, духовного потенціалу народу, виходу вітчизняної науки на принципово новий освітній рівень національного відродження, розвитку державності та демократизації суспільства. Провідні принципи вітчизняної системи дошкільної освіти відроджено в низці загальнодержавних нормативних документів: Законах «Про освіту», «Про дошкільну освіту», «Про охорону дитинства»; Національній доктрині розвитку освіти України в XXI столітті. У цих документах законодавчо закріплено прогресивні зміни, які

відбувалися в освітній політиці в період становлення незалежної України, а також окреслено нові завдання розвитку системи освіти.

Перехідний період у розвитку нашої країни спричинив виникнення низки проблем, які вимагають негайного розв'язання. До них необхідно віднести зниження відсотку дітей дошкільного віку, охоплених громадською освітою, зменшення фінансування державою дошкільних закладів, закриття відомчих дитячих садків, передачу дошкільних закладів цього типу до комунальної власності тощо.

З утратою колишніх виховних ідеалів і слабка адаптація «національної ідеї» в дошкільних закладах у наших дітей відзначається відсутність загальнолюдських цінностей й орієнтирів у житті, повага до людини-працівника, усвідомлення значущості результатів її праці, а головне, як і в сім'ї, так і в дошкільних закладах, практично втратило своє значення виховання готовності дитини до суспільного життя. У цих умовах потребує вдосконалення й розвитку матеріально-технічна база, навчально-виховний процес, соціальний захист у дошкільних закладах, що є важливою складовою оновлення системи дошкільної освіти дітей.

Поліпшення діяльності сучасних дошкільних закладів може бути здійснено лише на основі ретельного вивчення історичного досвіду. Тому особливу актуальність становить дослідження теоретичних засад змісту дошкільної освіти в історичному аспекті.

Аналіз останніх досліджень і публікацій, у яких започатковано розв'язання цієї проблеми і на які спирається автор, виділення розв'язаних раніше частин загальної проблеми, яким присвячено означену статтю. Аналіз наукової літератури з цієї проблеми засвідчив, що останнім часом проблема оновлення та розвитку сучасної системи дошкільного виховання, оновлення освітньо-виховного змісту діяльності дитячих садків привертає увагу багатьох вітчизняних учених. Так, суттєвий внесок у розробку концептуальних засад розбудови дошкільця в умовах відродження української державності здійснили Л.Артемова, А.Богущ, Н.Гавриш, М.Головка, В.Кузь, О.Проскура, М.Стельмахович та ін.

Історико-педагогічний аспект дошкільної освіти знайшов відображення в низці фундаментальних досліджень з історії народної освіти й педагогічної думки – А.Бондаря, Ф.Корольова, А.Мельниченко, К.Присяжнюка, С.Сірополка, Г.Ясницького та ін. Окремі сторінки цього процесу розкривають дисертаційні дослідження Л.Батліної, К.Дьяконової, Т.Кобзарєвої, М.Мельничук, С.Попиченко, І.Улюкаєвої та ін.

Аналіз історико-педагогічних джерел розглянутого періоду показав, що у 20-ті роки дошкільну сферу розглядали як дошкільне виховання, а під змістом освіти розуміли зміст роботи в дошкільному закладі. Зміна

пріоритетів науково-дослідницької позиції, що визначила нову термінологію, уможливила процес подання інформації про дошкільну освіту та її зміст.

У перше післяжовтнєве десятиліття огляд теоретичних думок і практичної роботи дошкільних установ охоплював усю різноманітну палітру наявних педагогічних систем (Н.Альмедінген, Є.Тихеева, Ю.Фаусек, Л.Шлегер та ін.).

До другої половини 20-их років, як правило, подібний аналіз отримував ідеологічне забарвлення. Теорія і практика дошкільної освіти стали розглядатися з погляду марксистської педагогіки, зачинателем якої була Н.Крупська (Г.Івантер, Р.Прушіцька, М.Свентіцька, В.Торбек, В.Федявська, С.Шацький).

Оглядовий аналіз досліджень, що містять історико-педагогічний аспект проблеми змісту дошкільної освіти, показав: період 20-их років є досить вивченим етапом розвитку освіти, але здебільшого дослідницьку увагу сконцентровано на проблемах школи (М.Богуславський, Р.Вендровська, Ф.Корольов, М.Котряхов, З.Равкин, Л.Степашко, Ф.Фрадкін та ін.).

Формування цілей статті (постановка завдання) – теоретично обґрунтувати зміст дошкільної освіти у вітчизняній дошкільній педагогіці досліджуваного періоду.

Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів. Завдання створення державної системи суспільної дошкільної освіти у 20-ті роки розв'язували в тісному взаємозв'язку з проблемою розробки теоретичних основ дошкільної педагогіки. Дошкільній освіті, яка стверджувалася на соціалістичних позиціях, необхідно було теоретичне обґрунтування.

Поява декретів, постанов, положень декларативного характеру, які визнають «права й обов'язки» дошкільної ланки як важливого етапу у процесі виховання підростаючого покоління, було лише першим важливим кроком у створенні державної системи дошкільної освіти. Документи, директиви, декларації з дошкільної освіти орієнтували практичних працівників лише на те, «як має бути», відповідь на питання «що треба робити?» варто було очікувати від теорії.

Провідна роль у теоретичній розробці основ дошкільної освіти у 20-ті роки належала Н.Крупській, її по праву можна вважати основоположником марксистської дошкільної педагогіки. Розроблені нею основні теоретичні положення ґрунтувалися на вимогах до народної освіти, пропонованих комуністичною партією. У питаннях освіти вона посідала чітку марксистську позицію і під час розв'язання всіх проблем суворо дотримувалася обраного партією курсу.

Характерно, що в публікаціях і виступах Н.Крупської в розглянутий період неодноразово звучала думка про те, що «наш дошкільний рух

відрізняється тим, що його побудовано на порожньому місці», при цьому в якості позитивного аспекту зазначалося, «що на порожньому місці будувати легше, ніж ламати старе, тому що від старого що-небудь та залишається, залишаються традиції, а тут нічого не було» [3].

Радянському періоду у спадок від дореволюційної теоретичної думки дісталися експериментальна педагогіка, ідеї трудового та вільного виховання, осмислення зарубіжного педагогічного досвіду, які розглядають питання розвитку та освіти дітей, зокрема й дітей дошкільного віку.

На відміну від педагогів-професіоналів, чия діяльність передусім ґрунтувалась на ідеалістичних теоретичних позиціях, які очолювали у 20-ті роки Наркомпрос, Н.Крупська й А.Луначарський до цього часу вже мали сформований марксистський світогляд. Не маючи досвіду роботи у сфері дошкільної освіти, керівники визнали досить розумним осмислення дореволюційної педагогічної спадщини й залучення старої гвардії теоретиків і практичних працівників до створення основ марксистської дошкільної педагогіки.

Розглядаючи основні завдання дошкільної освіти у 20-ті роки, Н.Крупська сформулювала їх так: «Перше – розмах, 100-відсоткове охоплення дітей, друге – комуністичний характер дошкільного виховання» [3], при цьому створення громадської дошкільної освіти – першої ланки системи народної освіти, – Н.Крупська розглядала як питання великої політичної ваги.

Розробка та конкретизація завдань комуністичного виховання дошкільнят проводилася, насамперед відповідно до вимог суспільства, що розвивалося і, по-друге, з урахуванням психолого-педагогічних і вікових особливостей дітей.

Розмірковуючи про те, що означає виховувати дітей дошкільного віку по-комуністичному, Н.Крупська намагалася застерегти педагогів від вульгарно-спрощеного розуміння проблеми, яка нерідко інтерпретувалася як «заучування дітьми певних комуністичних фраз і слів», причому думка про те, що «діти, які запам'ятали якийсь віршик чи гасло, уже отримали комвиховання» [3], вона не поділяла.

У процесі комуністичного виховання, згідно з Н.Крупською, насамперед необхідно розв'язати наступні завдання: «озброїти» дітей знаннями, дати їм якомога більше методів вивчення довкілля; при цьому до педагогів пред'являли неухильну вимогу стежити за дітьми у процесі їх самостійного вивчення довкілля.

У світлі нових аксіологічних орієнтирів освіти пріоритетними стали такі аспекти комуністичного виховання, як інтернаціональне, антирелігійне, і виховання в дітей товариських і колективістичних почуттів.

Слід звернути особливу увагу, що розв'язання проблем комуністичного виховання Н.Крупська вимагала пов'язувати з грою, як найбільш прийнятною формою організації життєдіяльності дітей дошкільного віку, а також характерною для дошкільнят активністю й наслідуваністю.

Зазначимо, що хоча Н.Крупська й не вважала себе фахівцем у дошкільній освіті, але під час розробки будь-яких питань вона застосовувала глибоке знання вікових особливостей дошкільників, усі освітні проблеми розглядала в перспективі їх розвитку, ураховуючи вимоги цього історичного періоду.

Для подальшого удосконалення програм і методів дошкільної освіти необхідно було їх педологічно обґрунтувати. Педологію розглядали як необхідну умову наукового забезпечення освітнього процесу.

Переглядаючи зміст дошкільної освіти у зв'язку з новими цілями, педологи ставили завдання не просто змінити запас тих чи тих уявлень і понять у дитини, для них було важливим через цей зміст опанувати поведінкою дитини і спрямувати її в потрібне русло, розвинути колективістські навички поведінки. Велике значення у змісті освіти надавалося ознайомленню дітей з природою, бо подібні заняття формували основи матеріалістичного світогляду.

На основі марксистських принципів педології було проведено якісний аналіз основних видів діяльності дошкільника: образотворчої, ігри, праці. Педологічний аналіз дозволив ураховувати специфіку різноманітних видів діяльності дошкільнят під час розробки педагогами приватних методик дошкільної освіти.

Обґрунтований педологами зміст дошкільної освіти мав забезпечити цілком певну ідеологічну спрямованість досвіду, інтересів, поведінки дітей, що було необхідним для класової педагогіки. У зв'язку з цим у суспільно-політичне виховання дітей дошкільного віку включалися класова, інтернаціональна, антирелігійна, колективістська, виробничо-трудова установки [4].

Прагнення з марксистських позицій осмислити спадщину видатних класиків дореволюційної дошкільної педагогіки, проаналізувати поставлені цілі та завдання, а також запропонований зміст дошкільної освіти знайшло відображення у працях педагогів радянського періоду.

Розглядаючи спадщину вітчизняної теоретичної думки, видатний радянський педагог А.Пінкевич висловив наступну думку: «Є думка, що радянська педагогіка знищила наукові педагогічні досягнення дорадянського періоду, скасувавши немарксистську педагогічну теорію. Насправді ж, наукова педагогіка почала розвиватися саме після Жовтня, і за останні десять років у цьому відношенні зроблено більше, ніж за весь попередній період» [6]. Для радянської педагогіки дійсно було характерно

заперечення дореволюційного педагогічного досвіду чи присвоєння його під іншими назвами, але з висновками А.Пінкевич у цілому ми не згодні. Не варто стверджувати, що науки не було лише тому, що вона мала у своїй основі іншу, відмінну від актуальної на цей момент, методологію.

Так, зокрема, розглядаючи педагогічну спадщину К.Ушинського, А.Пінкевич зробив висновок, що у 20-ті роки цей педагог «уже був досить ґрунтовно забутий, та й застарів він у багатьох питаннях надзвичайно», з чим ми й донині не можемо погодитися. Хоча А.Пінкевич і визнавав цінність теоретичних розробок К.Ушинського, але, так як він відносив його до типово-буржуазних педагогів, ідеї К.Ушинського, як і багатьох інших дореволюційних мислителів, для радянської педагогіки здавалися в той час не актуальними [6].

На думку А.Пінкевича, осмислення проблем трудового виховання в контексті педагогіки К.Ушинського у 20-ті роки уявлялося досить консервативним, бо праця визначалася К.Ушинським «вільною і погодженою з християнською моральністю діяльністю людини, на яку він спирається за необхідністю, для досягнення тієї чи тієї істино-людської мети в житті» [89]. А.Пінкевич підкреслював «безплідність такої «трудової» педагогіки», що прийшла в повну невідповідність з новими ідеологічними установками.

У 20-ті роки вийшла низка монографій і проблемних статей, які в тій чи тій мірі розглядали питання змісту дошкільної освіти. Авторами цих публікацій були фахівці, відомі ще в дореволюційних педагогічних колах. Зміст дошкільної освіти розглядався як із загальнодидактичних позицій, так і у зв'язку з різними приватними питаннями його визначення – теоретичними розробками психологічного та методичного характеру, охороною життєдіяльності та гігієни дітей дошкільного віку й деякими іншими.

Найбільш цікавими питаннями загальнодидактичного плану у 20-ті роки постали проблеми осмислення основних категорій дошкільної освіти.

У монографії Л.Чулицької-Тихеевої «Дошкільний вік і його особливості» [8] було зроблено спробу осмислення термінів «дошкільний вік» і «дошкільна освіта» у їх тісному взаємозв'язку. Щодо першого поняття ця спроба виявилася досить плідною. Дошкільний вік визначався нею як період, що охоплює життєвий шлях від 0 до 8 років, і був описаний за допомогою основних вікових особливостей, законів розвитку особистості, біологічних і психічних процесів, характерних для дитини цього віку. Термін «дошкільна освіта» залишився в цьому дослідженні фактично не визначеним. Імовірно, автор уявляв достатнім докладне дослідження й опис основних характеристик дошкільного віку, бо саме цим і визначаються особливості дошкільної освіти.

Осмилення категорії «дошкільне виховання» було запропоновано у книзі Є.Тіхєєвої і М.Морозової (1920). Автори визначали його як цілісний безперервний процес: «Чи може виховання бути «дошкільним», «шкільним» чи яким-небудь іншим? Звичайно, ні. Виховання лише одне та охоплює весь період формування особистості». Автори ставили завдання раціональної постановки загального виховання, що охоплює і дошкільний період. Ми вважаємо, що такий цілісний підхід цілком правомірний, але все ж дошкільне виховання й освіта досить специфічні і мають дещо інші дидактичні підстави, обумовлені психолого-педагогічними особливостями дітей дошкільного віку.

Подальше осмилення проблеми визначення змісту дошкільної освіти знайшло відображення у статті С.Шацького «Система російського дитячого садка» [9]. У ній автор визначив метод й основні елементи педагогічної роботи в дитячому садку.

Під вихованням С.Шацький розумів організацію дитячого життя, що складається з наступних елементів: фізичного розвитку, мистецтва, розумового та соціального життя, ігри та фізичної праці. Систему російського дитячого садку було описано як метод роботи, що включає в себе чотири частини.

Насамперед, це виявлення особистого досвіду дитини і його обробка. Крім цього, для розвитку дитини необхідні вправи й навички в галузі фізичного зростання, праці, мистецтва, ігри, розумового та соціального життя, під час виконання яких дітей залучають до повторення цілої низки важливих для формування досвіду дій. Наступна частина – створюваний дитячим садком організований досвід, при якому новий матеріал розподілявся за віковими групами. І останнє – це передача нових знань, тобто момент, коли досвід дитини вводиться в зіткненні з чужим досвідом.

С.Шацький не дав певної програми, складених посібників для роботи, бо не вважав їх об'єктивно необхідними. На нашу думку, позначені частини «методу» є нічим іншим, як структурними компонентами змісту дошкільної освіти, причому ключовим поняттям, що об'єднує всі компоненти, є досвід у всьому його різномаятті.

Іншу спробу осмилення змісту дошкільної освіти було зроблено П.Каптеревим у статті «Єдина загальна школа». Сутність єдиної загальної школи, на його думку, «полягає в єдності основних педагогічних начал, виховних та освітніх, у послідовному, усе більш широкому і глибокому їх здійсненні на різних ступенях освітнього процесу» [2]. Першою сходинкою загальної школи він вважав первісне сімейно-громадське виховання, яке поділяв на два періоди розвитку: до 4 років і від 4 до 7 років.

Зміст освіти в народному дитячому садку, на думку П.Каптерева, полягав у розв'язанні певних педагогічних завдань. Першим завданням він вважав зміцнення фізичного організму дитини через ігри, гімнастичні

вправи на свіжому повітрі, прогулянки, відвідування пішки різних недалеких цікавих місць.

Друге завдання полягало в розвитку почуття колективізму, як сформулював його сам П.Каптерев, «у розвитку мистецтва не лише грати з товаришами, а й займатися з ними, разом гуляти і разом працювати» [2]. Дітей у народному дитячому садку необхідно було знайомити з природою у процесі безпосереднього спілкування з рослинами і тваринами, догляду за ними, відвідування садів. Розвиток мови дітей полягав у придбанні досвіду уважно слухати розповіді про природу, про епічних та історичних героїв і в умінні самостійно складати подібні розповіді. Придбання різноманітних знань про квіти, рухи, величини, форми і про інші властивості тіл, рахунку і збільшенні кількості предметів, зменшенні їх у визначених розмірах сприяло розвитку елементарних математичних уявлень дітей. Залучення до мистецтва зводилося до вміння ліпити й малювати різні предмети.

Протягом 20-их років вийшла низка публікацій професора Н.Альмедінген-Тумім, присвячених проблемам дошкільної педагогіки та історії дошкільної педагогіки.

Так, в одній з праць Н.Альмедінген-Тумім, розглядаючи різні педагогічні системи дошкільної освіти (Ф.Фребеля, М.Монтессорі, системи московських і петроградських дитячих садків, американську систему виховання С.Холла), надала їм достатньо об'єктивну та неупереджену оцінку. При цьому вона підкреслила: «Не наше завдання оцінювати, а тим більше рекомендувати ту чи ту систему, – ми даємо лише фактичний матеріал» [1]. Функції оцінки й рекомендації при цьому вона віддала ідеологічно підкованому керівнику освітою. Однак, на наш погляд, саме теоретик педагогіки, що спирається на глибокі психолого-педагогічні знання про дитину, що має реальні уявлення про «сильні» і «слабкі» сторони кожної системи, міг і повинен був зорієнтувати практичних працівників у їх пошуку оптимального варіанту організації педагогічної роботи.

Загалом, освітня цінність наукових праць Н.Альмедінген-Тумім для сучасних їй педагогів полягала в ознайомленні їх з актуальними проблемами розвитку дошкільної освіти, у формуванні їх педагогічної самосвідомості. Для нас ці праці надають широкі перспективи для осмислення освітньої ситуації 20-их років і відстеження динаміки розвитку теоретичної думки.

Для теорії дошкільної педагогіки 20-их років було характерним наявність наступного методу аналізу проблем: спочатку розглядалося різноманіття різних педагогічних ідей, що дозволило виявити їх сильні і слабкі сторони, і призвело до висновку про те, що комуністична система виховання дошкільнят є найвищим досягненням розвитку педагогічної думки. Цей метод використовувала М.Свентицька, як одна з авторів збірника статей про методи дошкільного виховання [7]. Уже у вступній статті до

збірника, щоб познайомити читачів з принципами відбору й викладу матеріалу, професор М.Рубінштейн писав, що автори проаналізували лише ті системи дошкільної освіти, які відповідають ідеї трудової педагогіки. Їх огляд завершився описом системи комуністичного дошкільного виховання, як найбільш оптимального варіанту освіти дошкільнят.

У цілому, педагогіка не звільнилася від впливу політичних та ідеологічних чинників, що найбільш яскраво відбилися на розробці програмно-методичного забезпечення дошкільної освіти 20-их років. Керівництву освітою розв'язання задачі регулювання та контролю системи дошкільної освіти та окремих дитячих установ убачалося в створенні програми комуністичного виховання дітей дошкільного віку. З другої половини 20-х років найбільш пріоритетним напрямком розвитку теоретичної педагогічної думки дошкільної освіти стала розробка програмно-методичного забезпечення.

Підсумком розвитку педагогічної думки у 20-ті роки була розробка теоретичних основ радянської педагогіки, дошкільної зокрема. Особливістю розвитку теоретичної думки 20-их років був бурхливий і інтенсивний її розвиток у досить короткий проміжок часу. На цей процес значний вплив здійснив показник часу: конкретно-історичні умови розвитку суспільства вимагали розв'язання педагогічних завдань у стислі терміни. Оскільки наука має розвиватися за своїми внутрішніми законами, подібне форсування процесу порушувало хід об'єктивного розвитку дошкільної педагогіки.

Нова дошкільна педагогіка створювалася як критика, у своїй основі не завжди конструктивна. Для неї характерна номінальна, практично нічим не обґрунтована теоретично, пояснювальна лише конкретно-історичними умовами розвитку суспільства, відмова від дореволюційної педагогічної спадщини; реально ж простежувалося «привласнення» цієї спадщини під іншими назвами, наприклад, процес модернізації вільного виховання в «розумне вільне виховання».

Найбільш характерна педагогічна лексика цього періоду: «ламати стару систему освіти», «формувати, переробляти людину» – пояснювалася особливістю радянської педагогіки, пропагувала ідеї революційних перетворень.

Досить часто 20-ті роки ототожнюють із процесами реформування школи. Це пов'язано з тим, що більшість історико-педагогічних праць присвячувалася проблемам школи, залишаючи за кадром дошкільну освіту. Але ми маємо досить вагомі підстави для того, щоб говорити про реформування дошкільної освіти на цьому етапі його розвитку. Насамперед доказом цього є факт придбання дошкільною освітою у 20-ті роки прав «громадянства» й державного статусу. Уведення дитячого садка до системи єдиної трудової школи: «Уся система нормальних шкіл від

дитячого садка до університету є однією школою, одними безперервними сходами» [5], при змінах, що відбуваються в системі освіти країни в цілому неминухо позначалося на дошкільній освіті та її утриманні.

Як правило, основними напрямками процесу реформування є структурно-змістовна перебудова системи освіти та адаптація до сучасних умов. Зміни, які відбулися щодо цілей, завдань, змісту, методів роботи, зважаючи на вимоги, пред'явлені новими історичними умовами, а також реконструкція типів дошкільних установ відповідно до поставлених цілей і завдань, указують на процеси реформування дошкільної освіти. Усе це доводить правомірність нашого дослідницького висновку про те, що у 20-ті роки відбулася реформа дошкільної освіти.

Зміна ціннісних орієнтацій суспільства у 20-ті роки призвела до змін наявних цілей, завдань, змісту освіти, зокрема, диктатури пролетаріату, що зумовила нову систему комуністичної освіти дітей дошкільного віку.

Розвиток змісту дошкільної освіти визначався комплексом політичних, соціальних, економічних, ідеологічних і психолого-педагогічних чинників.

Висновки з цього дослідження та перспективи подальших розвідок у цьому напрямку. Проведене дослідження дозволило виділити дві тенденції розвитку змісту дошкільної освіти аналізованого періоду. Перша, будучи відображенням принципів вільного виховання, своїми витокami йшла до «спадку» вітчизняної дореволюційної педагогіки. Друга як наповнення змісту освіти ідеологією марксизму була досягненням нового часу.

Зміст дошкільної освіти у 20-ті роки пройшов еволюційний шлях розвитку від ідей вільного виховання через етап спільного співіснування виявлених тенденцій до періоду безроздільного панування ідеологічних установок марксизму.

Окреслені тенденції розвитку цього процесу, комплекс чинників, які вплинули на визначення змісту дошкільної освіти, зумовили його якісну своєрідність на різних етапах 20-их років. Особливості розвитку змісту дошкільної освіти досліджуваного періоду стануть предметом подальшого вивчення.

Література

1. Альмединген Н., Тумим Г. Портфель дошкольного работника. / Н.Альмединген, Г.Тумим – М.-Пг., 1923. – 24 с.
2. Каптерев П.Ф. Единая всеобщая школа. / П.Ф.Каптерев // Педагогическая мысль. – 1919. – № 7-9. – С. 8.
3. Крупская Н.К. О дошкольном воспитании. / Н.К.Крупская // Сборник статей и речей. – М., 1967. – С. 160, 162.
4. Моложавый С., Лейкина Е. Общественно-политическое воспитание в дошкольном возрасте / С.Моложавый, Е.Лейкина // Педологические пути дошкольного воспитания. – М.-Л., 1931. – С. 48 - 66.

5. Основные принципы единой трудовой школы // Народное образование в СССР: Сб. документов. 1917-1973 гг. – М., 1974. – С. 133.
6. Пинкевич А.П. Советская педагогика за десять лет (1917-1927). / А.П.Пинкевич – М., 1927. – С. 7.
7. Свентицкая М.Х. Основные методы дошкольного воспитания. / М.Х.Свентицкая – М., 1925. – 63 с.
8. Чулицкая-Тихеева Л.И. Дошкольный возраст и его особенности. / Л.И.Чулицкая-Тихеева – М., 1923. – 145 с.
9. Шацкий С.Т. Система русского детского сада. / С.Т.Шацкий // Избранные педагогические сочинения: В 2-х т. – Т.1. – М., 1980. – С. 267 - 270.

Стешенко В.

доктор педагогічних наук, професор кафедри педагогіки і методики технологічної підготовки Слов'янського державного педагогічного університету

Китова О.

викладач, Донбаська державна машинобудівна академія

УДК 373.6.(477.62) “19”

**ОСОБЛИВОСТІ ОРГАНІЗАЦІЇ ПРОДУКТИВНОЇ ПРАЦІ
СТАРШОКЛАСНИКІВ У ШКОЛАХ ДОНЕЧЧИНИ ВПРОДОВЖ
1984-1991 РР.**

У статті з'ясовано особливості вирішення питань організації продуктивної праці учнів старших класів у школах Донецької області впродовж 1984-1991 рр. Вони полягали в наступному: поява шкільних заводів, фабрик і значне збільшення кількості МНВК; адаптація шкільного виробництва до промислових умов і вимог госпрозрахунку; виникненням нової форми організації продуктивної праці старшокласників – шкільних кооперативів та ін.

Ключові слова: *продуктивна праця, шкільний кооператив, госпрозрахунок, договір, винахідництво та раціоналізаторство.*

Стешенко В.

доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогики и методики технологической подготовки Славянского государственного педагогического университета

Китова О.

преподаватель, Донбасская государственная машиностроительная академия

**ОРГАНІЗАЦІЯ ПРОИЗВОДИТЕЛЬНОГО ТРУДА
СТАРШЕКЛАСНИКОВ В ШКОЛАХ ДОНБАССА В ПЕРИОД 1984-
1991 ГГ.**

В статье выяснены особенности решения вопросов организации производительного труда учащихся старших классов в школах Донбасса в период 1984-1991 гг. Они проявлялись в следующем: появление школьных заводов, фабрик и значительном увеличении количества МУК; адаптации школьного производства к промышленным условиям и требованиям хозрасчета; появлению новой формы организации производительного труда старшеклассников – школьных кооперативов и т.д.

Ключевые слова: *производительный труд, школьный кооператив, хозрасчет, договор, изобретательство и рационализаторство.*

Steshenko V.

doctor of pedagogical sciences, professor of the chair of pedagogics and methodology of technological preparation of Slavyansk State Pedagogical University

Kitova O.

educator, Donbass state machine-building academy

THE PECULIARITIES OF ORGANIZATION OF PRODUCTIVE WORK OF SENIOR STUDENTS AT SCHOOLS OF DONETSK REGION IN 1984-1991

The peculiarities of solving the problems of organization of productive work of students at schools of Donetsk region in 1984-1991 are defined. They are as follows the appearance of school works, factories and the considerable increase of the quantity of interschool industrial training centers; the adaptation of school industry to industrial conditions and requirements of self-covering expenses; the introduction of the new form of organization of productive work of senior students – school co-operative etc.

Key words: *productive work, school co-operative, self-covering expenses, agreement, invention and rationalization.*

Постановка проблеми: Радикальні зміни, що сталися в нашому суспільстві, зумовлені загальноєвропейськими та світовими трансформаціями й вимагають модернізації системи середньої освіти. Сьогодні актуальними стали питання забезпечення варіативності вибору навчання, практичного застосування знань, підвищення рівня підготовки випускників шкіл до самостійного життя в нових соціально-економічних умовах. Однак, незважаючи на задекларовану в державі необхідність удосконалення трудової підготовки учнів, у період становлення національної системи освіти спостерігалось зниження готовності підростаючого покоління до майбутньої трудової діяльності та зростання споживацьких настроїв серед молоді. Це було спричинено послабленням уваги освітян до трудового навчання взагалі й до організації продуктивної праці учнів зокрема, які є потужним засобом формування особистості

учня. У зв'язку з цим великої уваги заслуговує аналіз організації продуктивної праці учнів у попередні періоди розвитку вітчизняної школи.

Аналіз останніх досліджень: Питанням залучення учнів до продуктивної праці присвячено наукові праці ряду вітчизняних учених-педагогів. Так, в історичному ракурсі питання організації продуктивної праці в різні періоди розкрито в роботах В. Мадзігона, В. Макарчук, О. Максимчук і деяких наших; вплив продуктивної праці на виховання та формування моральних цінностей особистості досліджено в дисертаційних роботах В. Бурдуна та А. Пашинського; організаційно-педагогічні умови залучення старшокласників до продуктивної праці в учнівських кооперативах визначено С. Ткачуком тощо.

Водночас, значну цінність має узагальнення досвіду вирішення питань організації продуктивної праці накопиченого в період 1984-1991 рр., який характеризувався зміною ставлення до проблеми трудової підготовки молоді взагалі. Це було зумовлено тим, що в 1984-1988 рр. реалізовувалася освітня реформа, яка мала покращити трудове виховання, професійну орієнтацію учнів, удосконалити організацію їхньої продуктивної праці засобами загального професійного навчання старшокласників. А в 1988-1991 рр. – почали з'являтися кооперативи. Це зумовило нове бачення шляхів залучення старшокласників до продуктивної праці, які мали сприяти включенню випускників загальноосвітніх шкіл після закінчення навчання у систему суспільно-трудова відносин.

Великий інтерес викликає досвід організації продуктивної праці в цей період на Донеччині. Необхідність здійснення такого дослідження зумовлена тим, що Донецький промисловий регіон характеризувався високим рівнем соціального та економічного розвитку й був передовим у цих показниках в Україні. Тут працювали висококваліфіковані інженери, майстри, робітники, а також самовіддані педагоги, які незважаючи на стрімкий загальний економічний занепад у країні намагалися підтримувати трудове виховання молоді на високому рівні.

Отже, з'ясування особливостей вирішення питань організації продуктивної праці учнів у школах Донеччини впродовж 1984-1991 рр. і стало метою даної статті.

Викладення основного матеріалу: Вивчення концептуальних положень щодо пріоритетних напрямів розвитку освіти протягом окресленого періоду, архівних справ, теоретичних положень і висновків про особливості розвитку трудової підготовки учнів дало можливість встановити наступне. Реформування освіти в 1984-1988 рр. було спрямоване на професіоналізацію загальношкільної підготовки, сприяло удосконаленню організаційних форм залучення учнів до праці та значному

покращенню навчально-матеріальної бази в школах Донецької області. Так, лише у м. Добропілля для її організації на промислових підприємствах було обладнано 233 робочих місця та створено один навчальний цех. У м. Шахтарськ почав працювати МНВК, на підприємствах, закріплених за всіма школами, обладнали навчальні цехи та дільниці, на базі яких організовувалася продуктивна праця понад 36% старшокласників [1]. У м. Костянтинівка продуктивна праця старшокласників організовувалася на базі навчального магазину та 460 робочих місць, додатково створених на підприємствах міста. Зокрема, на базі меблевої фабрики – 36, на базі фабрики індопошиву – 20, на базі скляного заводу – 32 тощо [2].

Шкільні майстерні ЗШ №22 м. Краматорськ, як повідомляв С. Голоха в газеті «Комсомолец Донбасса» (1984), були справжнім шкільним заводом, який на замовлення підприємств міста виготовляв деталі для монтажу газобалонних установок, ресорні пальці на автомобілі ЗІЛ-130 та інші різноманітні вироби металообробної продукції.

Особливої уваги заслуговує й досвід організації промислової продуктивної праці старшокласників на базі шкільної майстерні ЗШ №2 м. Торез, яка за допомогою ремонтно-механічного заводу була обладнана 7 токарними верстатами по металу, 2 по дереву, 3 фрезерними верстатами та укомплектована всім необхідним інструментом. Трудову співпрацю школи з підприємством координував кадровий робітник заводу, який збирав замовлення на певні вироби, визначав потребу у необхідних матеріалах, укладав договори. О. Зоярний у газеті «Радянська Донеччина» (1984) констатував, що саме завдяки майстерності вчителів трудового навчання Б. Герасименкова та В. Герасименкова учні досконало опановували технологію обробки матеріалів і виготовляли продукцію за самостійно-розробленим кресленням. Під час літньої навчально-виробничої практики продуктивна праця старшокласників організовувалася на робочих місцях підприємства.

Своєрідними швацькими фабриками були шкільні майстерні ЗШ № 1 м. Донецьк і ЗШ №14 м. Красний Лиман, які завдяки підтримці підприємств-шефів Донецької трикотажної фабрики та Артемівської швацької фабрики ім. Восьмого Березня були забезпечені відповідним промисловим обладнанням і пристосуваннями. Це сприяло організації продуктивної праці дівчат-старшокласниць на договірній основі та залученню їх до виготовлення продукції на замовлення базових підприємств [1].

Поширення набула й організація промислової продуктивної праці старшокласників на базі цехів промислових підприємств. Значний досвід такої роботи було накопичено навчально-виробничим цехом НКМЗ м. Краматорськ, який налічував 100 робочих місць для учнів, мав

затверджену структуру та штатний розклад. Поряд з цим ще 83 робочих місця у виробничих цехах заводу було додатково створено для старшокласників. Результатом цього було те, що щорічно на його базі старшокласники виробляли до 300 тисяч металовиробів і не менше 150 тисяч штук дерев'яних виробів [3, с. 59-62].

Наприкінці вісімдесятих років новою формою організації госпрозрахункової продуктивної праці старшокласників стали шкільні кооперативи. Саме їх діяльність повністю відповідала педагогічним умовам організації продуктивної праці. Вперше в області на базі шкільних майстерень ЗШ №12 м. Слов'янськ було створено кооперативно-виробниче об'єднання «Ровесник». Завдяки творчій плідній роботі педагогів-новаторів – директора Г.І. Гагацевої та організатора продуктивної праці З.М. Крайньої – майстерні були обладнані 15 промисловими швацькими машинами й випускали дитячий одяг, який реалізовувався через торгову мережу.

Особливістю продуктивної праці учнів у кооперативі було залучення старшокласників до нових суспільно-економічних відносин, безпосереднє включення в організаційно-планову діяльність, ознайомлення з мікрокліматом і виробничими відносинами в трудовому колективі. Окрім того, навчально-виробнича діяльність кооперативу відповідала вимогам навчальних програм, регламентувалася уставом, супроводжувалася виготовленням продукції, яка задовольняла потреби споживачів і контролювалася міським управлінням торгівлі. Статут кооперативу регламентував мету, завдання, права та обов'язки його членів, умови здійснення виробничо-господарської діяльності, порядок створення і використання коштів, питання організації, оплати та трудової дисципліни, соціального забезпечення, а також діяльність органів управління та ревізійної комісії, умови прийняття й реєстрації уставу та ліквідації кооперативу.

До складу кооперативу входила 21 особа – учителі та учні 9-10 класів. Інші старшокласники залучалися до роботи на умовах трудового договору [3, с. 94-96]. Основною продукцією кооперативу були швейні вироби – одяг для малюків, школярів і підлітків. Його фасони та моделі, необхідні для шиття креслення й зовнішнє оздоблення виробів учні розробляли під керівництвом учителів на уроках трудового навчання відповідно до навчальної програми. Готову продукцію старшокласники виготовляли на заняттях з продуктивної праці під керівництвом обраного серед них начальника цеху. Організація продуктивної праці передбачала поділ класів на бригади, якими керували бригадири. Бригадири, враховуючи здібності та можливості кожного, розподіляли трудові операції між членами бригад. Кожне заняття закінчувалося підведенням підсумків роботи. При цьому враховували відсоток виконання

виробничого завдання, успішність членів бригади, їх поведінку, уміння використовувати інструменти та обладнання, дотримання правил техніки безпеки. Готова продукція кооперативу здавалася в магазин «Дитячий світ» [3, с. 72-75]. Результатом такої організації праці старшокласників, як повідомлялося в міській газеті «Совет» з приводу ювілею ЗШ № 12 м. Слов'янськ, було те, що лише за сім місяців діяльності кооперативу в 1988 році було пошито одягу на 3,5 тис крб., що дало можливість учням отримувати зарплату 40-50 крб. на місяць.

У наступні роки перелік видів діяльності кооперативу було розширено, а саме, кооператив виконував замовлення підприємств і організацій міста, переплітав книги, альбоми та журнали, займався підготовкою абітурієнтів до вступу у ВНЗ, проводив консультації для невстигаючих учнів і учнів, які вивчали іноземні мови; організовував курси кроєння та шиття, за домовленістю надавав психолого-педагогічні консультації підприємствам і організаціям міста; виробляв художню кераміку у шкільних майстернях, реалізовував овочі та квіти, вирощені на базі шкільної теплиці.

У 1988 році в м. Донецьк на базі підліткового клубу «Умілець», згідно з повідомленням М. Столярова у газеті «Молодь України», було створено кооператив «Сувенір». Основною продукцією цього кооперативу були, в основному, товари народного споживання. Це: одяг, плетені сувенірні вироби, вишиванки, дерев'яні сувеніри, хлібниці, набори кухонних дощок, які оздоблювали різьбою, тощо.

На жаль, такі шкільні кооперативи проіснували не тривалий час. Це було пов'язано з відміною пільг на оподаткування учнівського виробництва та змінами кон'юнктури ринку, яка послабила конкурентоспроможність шкільних виробів.

Разом з цим подальшого поширення набула організація продуктивної праці на базі МНВК. Так, С. Паскалов у газеті «Радянська Донеччини» (1985) повідомляв, що у трьох МНВК м. Макіївка було організовано промислову продуктивну працю понад 4 тис. школярів сорока шкіл міста! Особливістю організації навчально-виробничої діяльності МНВК у той період було виготовлення продукції на основі договорів з виробничими підприємствами та профтехучилищами. При цьому, комбінат був своєрідним посередником, який забезпечував наступність професійного становлення старшокласників. Так, Г. Сердюченко в газеті «Радянська Донеччина» (1988) констатував, що лише комбінати Макіївки протягом 1984-88 рр. щорічно виготовляли продукції на 500 тис. крб. Сума готових виробів Держинського комбінату протягом 1986 р. становила 80 тис. крб., у Костянтинівському МНВК протягом 1987 р. – 90 тис. крб. [1; 2] тощо.

Дотримання психолого-педагогічних умов організації продуктивної праці сприяло залученню старшокласників до технічної творчості під час їх індивідуальної роботи на заняттях, факультативах, різноманітних загальнотехнічних гуртках і під час роботи в учнівських науково-технічних об'єднаннях. В організації такої роботи заслуговує особливої уваги досвід МНВК Приморського району м. Жданов (директор В. Малішев). На комбінаті щомісяця за участю представників базових підприємств збирався семінар «Раціоналізаторська робота у МНВК», під час якого обговорювали організацію винахідницької та раціоналізаторської роботи; вимоги до оформлення раціоналізаторських пропозицій і можливість винагороди за них; економічний ефект від використання винаходів і раціоналізаторських пропозицій тощо. Саме завдяки проведенню такої роботи на базі комбінату під керівництвом талановитих майстрів виробничого навчання (В. Янчинського, В. Комарницького, П. Кваченко, С. Балахтар, Л. Куліш, О. Савельєвої та ін.) учнями було розроблено не одну раціоналізаторську пропозицію, яку використовували промислові підприємства. Серед таких пропозицій були: вимірювальна шкала пінолі задньої бабки токарного верстата, пересувний вантажний підйомник для ремонту металообробних верстатів, пристосування для правильної установки шківів пральних машин типу СМП, пристрій для нарізання капронової нитки при намотуванні мотків тощо [4].

Вивчення факультативного курсу «Основи винахідницької і раціоналізаторської роботи» та «Основи раціоналізації і винахідництва» було організовано і в МНВК Ленінського району м. Донецьк та МНВК Слов'янськ [5, с.10; 6]. Зокрема, лише на базі МНВК Ленінського району Донецька діяло 16 гуртків технічної творчості. Результатом їх діяльності стали 283 раціоналізаторські пропозиції, за які 246 учнів отримали авторські свідоцтва та грошові винагороди [6].

Педагогічним вимогам відповідала й організація сільськогосподарської праці учнів у складі учнівських виробничих бригад (УВБ). Протягом 1985/86 навчального року до їх складу було залучено 13813 старшокласників області [7]. Лише в Ясинуватському районі протягом 1985 р. УВБ діяли у всіх п'ятнадцяти школах. За ними було закріплено близько 300 га землі, яка своєчасно оброблялася завдяки підтримці базових підприємств. Наприклад, робота УВБ Пісківської ЗШ, як повідомлялося О. Максименко в газеті «Комсомолец Донбасса» (1985), організовувалася під керівництвом сільськогосподарської дослідної станції, відповідала вимогам госпрозрахунку та супроводжувалася оплатою праці старшокласників.

Особливої уваги заслуговує також досвід організації сільськогосподарської продуктивної праці УВБ Старобешевської ЗШ №1, яка

була госпрозрахунковою одиницею колгоспу ім. Кірова. Рада бригадирів ще взимку починала планувати роботу на поточний сільськогосподарський рік, визначала склад ланок, обирала ланкових, закріплювала за ланками певну ділянку, визначала об'єми робіт для кожного члена бригади. Трудові завдання бригади виконували відповідно технологічних карт, у яких оговорювалися запланована врожайність, ліміт необхідних витрат, вимоги до якості продукції. У I-й та IV-й чвертях старшокласники під керівництвом майстрів виробничого навчання В. Кандила та Є. Федорова учні займалися підготовкою ґрунту під сівбу озимих і просапних культур, вносили добрива, доглядали за посівами. Узимку вирощували в теплиці розсаду та більше уваги приділяли теоретичній підготовці – вивчали технологію вирощування, правила роботи з різним інвентарем, слухали лекції головного агронома В. Ворони. У весняно-літній період члени бригади займалися пікіруванням розсади, висадкою її у відкритий ґрунт, поливом, сапанням, збиранням урожаю. Вирощена продукція підлягала обліку, а участь кожного учня в загальній роботі визначалася з урахуванням відповідного коефіцієнту. Лише протягом 1984 р., як повідомляв О. Бондаренко у газеті «Соціалістичний Донбас», така організація роботи дала можливість бригаді заробити 10 тис. крб. А влітку 1987 року, за повідомленням В. Заїки у газеті «Радянська Донеччини», на закріпленій ділянці бригада виростила й зібрала з кожного га по 140 центнерів солодкого перцю, по 150 центнерів моркви та по 240 центнерів столових буряків. Окрім того, члени бригади доглядали 45 га соняшнику та 10 га люцерни.

Поширеними формами сільськогосподарської продуктивної праці старшокласників була позаурочна праця учнів у таборах праці та відпочинку (ТПВ), трудових об'єднаннях, бригадах по ремонту і благоустрою шкіл. Так, улітку 1984 р. в області працювало 2378 трудових об'єднань, до складу яких було залучено 122145 школярів (табл. 1) [8]. Зокрема, лише учнями ТПВ «Ровесник» колгоспу ім. Кірова Старобешевського району за одну зміну було прополото 34 га гарбузів, 15 га перцю, 32 га томатів, 7,5 га баклажан, що дало можливість їм заробити 2700 крб. 80 коп. [8]. А старшокласники ЗШ №3 м. Костянтинівка, як повідомляв Г. Перепелиця у газеті «Радянська Донеччина», працюючи у ТПВ «Хімік» лише влітку 1988 р. виконали робіт на 2800 крб.

Таблиця 1

**Трудові об'єднання старшокласників Донецької області влітку 1984 р.
(за даними спр. 1981 ф. 2852 Державного архіву Донецької області)**

№ п/п	Назва трудових об'єднань старшокласників	Кількість об'єднань	Кількість учнів в них
1.	Табори праці і відпочинку, серед них - сільських шкіл - міських шкіл	243 107 136	75589 7054 68535
2.	Учнівські виробничі бригади, серед них - на базі ТПВ	339 101	11862 6773
3.	Шкільні лісництва, серед них - на базі ТПВ	20 1	580 50
4.	Трудові загони старшокласників	473	9765
5.	Бригади по ремонту та благоустрою шкіл	1303	24349
6.	Узагалі трудових об'єднань	2378	122145

Улітку 1986 р. у складі ТПВ області працювало 78510 учнів. Серед таборів, які організували сільськогосподарську працю старшокласників доцільно, дотримувалися норм виробітку, мали високу якість робіт і продуктивність праці, слід відзначити ТПВ Пролетарського району м. Донецька – «Пролетарець», Калинінського району м. Горлівка «Радужна республіка», Александрівського району – «Гренада», Артемівського району – «Альтаір», Шахтарського району – «Юність».

Особливої уваги заслуговує й той факт, що участь у продуктивній праці на базі ТПВ було запропоновано учням Німеччини. Ще влітку 1983 р. під час трудової практики було здійснено обмін групами школярів м. Донецьк та м. Остербург Магдебурзького округу Німеччини. Трудова діяльність українських учнів була організована бригадною формою: дівчат – на базі побутового комбінату прання білизни, хлопців – на базі заводів будівельних деталей і ремонту машин. Німецькі учні залучалися до сільськогосподарських робіт у ТПВ «Бригантина», який працював у колгоспі «Світанок» Ясинуватського району [9]. Дещо пізніше – влітку 1986 р. – ТПВ діяв для учнів м. Клетце Магдебурзького округу Німеччини. Саме до нього з метою поширення досвіду трудового виховання було запрошено тридцять старшокласників ЗШ №№ 91, 70 Київського району м. Донецьк в обмін на німецьких школярів, направлених до ТПВ «Бригантина» [7].

Серед трудових об'єднань (ТО) старшокласників уваги заслуговує організація продуктивної праці учнів старших класів Советського району м. Макіївка у складі ТО «Лотос», які щорічно влітку працювали на Макіївській бавовняно-прядильній фабриці. Результатом їх праці лише

влітку 1986 р. було виконання робіт на 184,1 тис. крб. Члени трудового об'єднання «Ровесник» Першотравневої ЗШ Першотравневого району Макіївки, працюючи при районному вузлі зв'язку, надали послуг населенню на 97 тис. крб. [7].

Літом при кожній школі області працювали бригади з ремонту та благоустрою шкіл. Саме трудовий десант старшокласників, як повідомляв О. Бондаренко у газеті «Социалистический Донбасс», зробив капітальний ремонт у ЗШ №5 м. Донецьк влітку 1984 року. Бригада ЗШ №7 м. Єнакієво влітку 1986 р. виконала об'єм будівельних робіт на 3370 крб., бригада ЗШ №2 м. Дзержинськ – на 2100 крб. Саме учнями ремонтної бригади ЗШ №13 м. Костянтинівка було відремонтовано та пофарбовано 400 парт, 79 столів, 120 стільців, 24 вішалки, 117 кв. м. підлоги, 274 м. плінтусів. Роботу учнів Краснянської ЗШ Артемівського району з благоустрою села було оцінено у 24,1 тис. крб. тощо [7].

Однак, у цей період організації продуктивної праці учнів донецького регіону ускладнювали такі недоліки. Так, у деяких школах Красного Лиману продуктивна праця старшокласників носила періодичний або одноманітний характер. У деяких школах мм. Макіївка, Білецьке, Білозерськ, Новодонецьк базові підприємства не забезпечували учнів замовленнями, сировиною, інструментами тощо [1]. Не набула поширення в школах така форма співпраці з виробничниками, як клас-цех, клас-бригада [10]. На одній із обласних учительських конференцій (м. Донецьк) у доповіді зав. облоно з питань вирішення педагогічними колективами шкіл області завдань, пов'язаних з перебудовою їх роботи відповідно до сучасних вимог, вказувалося ще на один вагомий недолік у цій роботі – низький рівень загально-трудової підготовленості учнів до продуктивної праці. Все це не давало можливості здійснювати якісну професійну підготовку та призвело до того, що в період 1984-1991 рр. лише 17,8% випускників шкіл УРСР пов'язували свою майбутню трудову діяльність з спеціальністю, яку отримали у школі [11].

Висновки. Таким чином, особливості вирішення питань організації продуктивної праці старшокласників у школах Донеччини протягом 1984-1991 рр. полягали в наступному: наближення учнівської праці до виробничих умов завдяки обов'язковій професіоналізації трудової підготовки; значне покращенням навчально-матеріальної бази трудового навчання за умов значної підтримки у вирішенні цих питань з боку базових підприємств; поява шкільних «заводів», «фабрик» на базі шкільних майстерень, значне збільшення кількості МНВК та запровадження трудової підготовки безпосередньо на базі промислових підприємств; адаптація шкільного виробництва до промислових умов і вимог госпрозрахунку; виникненням нової форми організації продуктивної праці

старшокласників – «шкільних кооперативів»; увага мало поширеним на Донеччині видам продуктивної праці, які пов'язані з сферою послуг; запровадження факультативних курсів «Основи винахідницької і раціоналізаторської роботи» та «Основи раціоналізації та винахідництва».

Ретельне вивчення досвіду роботи шкіл Донеччини з питань організації продуктивної праці старшокласників протягом 1984-1991 рр. може сьогодні стати в нагоді при вирішенні питань пов'язаних з запровадженням трудової профільної підготовки в старших класах. А саме, при розробці наступних напрямів проблеми: теоретико-методичних основ підготовки педагогічних кадрів до організації продуктивної праці учнів; обґрунтування педагогічних технологій організації та здійснення продуктивної праці школярів.

Література

1. Документи облоно по результатам фронтальных проверок горрайоно и школ области (приказы, акты, справки, мероприятия и др.) // ГАДО. – Ф. 2852. – Оп. 2. – Спр. 2119. – 185 листов.
2. Документи облоно по результатам фронтальных проверок работы горрайоно и школ области (приказы, акты, справки, мероприятия и т.д.) // ГАДО. – Ф. 2852. – Оп. 2. – Спр. 2182. – 163 листа.
3. Школа: перестройка жизнью (об утверждении в каждом учеб. заведении Донец. обл. атмосферы упор. учеб. труда, заинтерес., творч., отв. отношения к овладению знаниями, о расширении участия общественности в руководстве делом нар. образования) : сост. И. Г. Ворлхлик. – Донецк : Донбас, 1988. – 112 с.
4. Малышев В. Ребята – воировцы / В. Малышев // Народное образование. – 1988 – № 8. – С. 82–83.
5. Мацюк В. Я. Зустрічі у Слов'янську / В. Я. Мацюк // Радянська школа. – 1987. – № 2. – С. 9–16.
6. Труд – учитель, труд – воспитатель [из опыта работы педколлектива учебно-производственного комбината трудового обучения и профессиональной ориентации учащихся школ Ленинского района]. – Донецк : Облполиграфиздат, 1986.
7. Справки и информация облоно о состоянии народного образования области // ГАДО. – Ф. 2852. – Оп. 2. – Спр. 2085. – 19 листов.
8. Справки и информация облоно о состоянии народного образования области // ГАДО. – Ф. 2852. – Оп. 2. – Спр. 1941. – 25 листов.
9. Справки и информация облоно о состоянии народного образования области // ГАДО. – Ф. 2852. – Оп. 2. – Дело 1865. – 18 листов
10. Документи облоно по результатам фронтальных проверок работ горрайоно и школ области (приказы, акты, справки, информация и др.) // ГАДО. – Ф. 2852. – Оп. 2. – Спр. 1973. – 180 листов.
11. Документи, направлені до ЦК Компартії України та інші державні органи, з питань народної освіти (інформація, переписка) // ЦДАВОВ. – Ф. 166. – Оп. 15. – Спр. 9350. – 95 арк.

Чумак Л.

старший викладач кафедри педагогіки Слов'янського державного педагогічного університету

УДК 37.018032

**СТАНОВЛЕННЯ ТА РОЗВИТОК ВІТЧИЗНЯНОЇ СИСТЕМИ
УТРИМАННЯ ТА СОЦІАЛЬНОГО ВИХОВАННЯ ДІТЕЙ-СИРІТ ТА
ДІТЕЙ, ПОЗБАВЛЕНИХ БАТЬКІВСЬКОГО ПІКЛУВАННЯ, У ХХ
СТОЛІТТІ**

В публікації здійснюється аналіз розвитку і становлення вітчизняної системи утримання та виховання дітей-сиріт.

Ключові слова. *Діти-сироти, діти, позбавлені батьківського піклування, дитячий будинок, школа-інтернат, притулок.*

Чумак Л.

старший преподаватель Славянского государственного педагогического университета

**СТАНОВЛЕНИЕ И РАЗВИТИЕ ОТЕЧЕСТВЕННОЙ СИСТЕМЫ
СОДЕРЖАНИЯ И СОЦИАЛЬНОГО ВОСПИТАНИЯ ДЕТЕЙ-СИРОТ
И ДЕТЕЙ, ЛИШЕННЫХ РОДИТЕЛЬСКОЙ ОПЕКИ, В ХХ
СТОЛЕТИИ**

В публикации анализируется развитие и становление отечественной системы содержания и воспитания детей-сирот.

Ключевые слова. *Дети-сироты, дети, лишённые родительской опеки, детский дом, школа-интернат, приют.*

Chumak L.

assistant Professor of Slavyansk State Pedagogical University

**THE DEVELOPMENT OF DOMESTIC SYSTEM OF SUPPORT AND
UPBRINGING OF THE ORPHANS IN XX CENTURY**

The development of the domestic system of support and upbringing of the orphans is analysed in the notes.

Keywords: *orphans, children deprived of parental care, boarding school, children`s home.*

Постановка проблеми. Через зростання кількості дітей-сиріт та бездоглядності серед дітей в Україні особливо актуальними є здійснення суттєвих змін у системі опіки над дітьми-сиротами як на макро-, так і на мікрорівнях, їх соціалізації та соціальної адаптації, посилення опікунсько-виховної функції соціальних інституцій і громадських організацій. Розв'язання складних проблем у галузі опіки та виховання дітей-сиріт успішно відбуватиметься завдяки осмисленню та аналізу минулої

соціально-педагогічної практики, вивченню історичних традицій вітчизняної опіки, її ідей і фактів, позитивних аспектів та недоліків.

Аналіз основних досліджень і публікацій. Останнім часом дослідниками здійснено чимало наукових досліджень, присвячених переосмисленню опіки над дітьми-сиротами в Україні протягом останнього століття, визначенню пріоритетів в опіці та функціонуванні різних опікунських закладів, основних тенденцій у розвитку вітчизняної опікунської системи.

Зокрема, проблему дитячої безпритульності та її подолання у 20-30-х роках ХХ ст. висвітлювали В.Виноградова-Бондаренко, І.Діптан, А.Зінченко, С.Кульчицький, Є.Шаталіна; історію становлення, розвитку та трансформації установ інтернатного типу досліджували В.Слюсаренко, В.Покась, опіку над дітьми в добу трансформації соціального устрою аналізували С.Бадора, Т.Завгородня, Д.-К.Мажец, Б.Ступарик, соціальному становленню дітей у дитячих будинках сімейного типу присвячено дослідження І.Пеші. Однак основні тенденції, особливості, етапи і форми опіки і піклування, характерні для України ХХ століття комплексно не досліджувалися.

Метою даної статті є історико-педагогічний аналіз матеріалів наукових досліджень, нормативних документів, архівних матеріалів, який дасть можливість виокремити етапи та основні тенденції становлення і розвитку вітчизняної опікунсько-виховної системи, дослідити зміни форм опіки дітей і молоді означеного періоду.

Виклад основного матеріалу. Громадська опіка над дітьми-сиротами в Україні має давні історичні корені та традиції ще за часів Київської Русі. Але починаючи з другої половини ХІХ століття справа опіки поступово перейшла у компетенцію держави.

У 1900 році в Україні існувало 63 притулки, де виховувалось 2117 дітей [4]. До волі розповсюдженими формами опіки над дітьми сиротами та дітьми, позбавленими батьківського піклування були тоді також патронат і патронаж.

На початку ХХ століття розпочинається створення мережі притулків для дітей з особливими потребами (сліпих, глухонімих, розумово відсталих), основним джерелом фінансування яких були приватні пожертвування.

Таким чином у вітчизняній опікунсько-виховній системі діяли як державні опікунсько-виховні заклади, так і заклади, які утримувались на благодійні кошти. Основною формою утримання та виховання дітей- сиріт можна вважати притулок.

Протягом 1917-1920 років на тлі глибоких соціальних зрушень в Україні відбуваються докорінні зміни у системі опіки та соціального

виховання дітей-сиріт. Опіка та виховання дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківської опіки повністю переходить у компетенцію держави. Благодійна діяльність забороняється.

У 1920 році була прийнята «Декларація про соціальне виховання». В ній підкреслювалось, що саме держава повинна дбати про охорону дитинства, надавати притулок, виховання та навчання безпритульним дітям та дітям-сиротам.

Революція та громадянська війна сприяли зростанню кількості безпритульних та бездоглядних дітей та дітей-сиріт.

Досліджуючи проблему виховання безпритульних дітей у 20-х роках ХХ століття, В.Бондаренко-Виноградова відзначає, що на початку 20-х років практична діяльність виховних закладів була спрямована виключно на задоволення матеріальних потреб дітей.

Основними закладами для безпритульних дітей були приймальники, де дитина обстежувалась лікарями, психологами протягом 1-4 місяців і направлялась до тієї установи, яка була рекомендована спеціалістами.

Нічліжки надавали дітям першу соціальну допомогу. Метою нічліжок було залучення дітей до дитячих закладів.

У 1920 році за ініціативою уряду були організовані колонії для неповнолітніх правопорушників. Одним з організаторів був відомий педагог А.Макаренко. Широко відомий його внесок у розвиток ресоціалізаційної педагогіки

Протягом 1920-1930 рр. український уряд та суспільство здійснювали численні заходи по боротьбі з дитячою безпритульністю. Відкривались і поширювались нові форми установ для безпритульних дітей та дітей-сиріт. Але відсутність кваліфікованих вихователів та методичних посібників гальмувала процес виховної роботи у дитячих закладах державної опіки.

У 30-х роках основними типами закладів державної опіки були дитячі будинки різних категорій, дитячі комуни та трудові колонії для важковиховуваних дітей, переважно сиріт або таких, що втратили зв'язок із сім'єю. Однак у середині 30-х років, коли у державі остаточно утвердився тоталітарний режим, вся ця різноманітність державних закладів була замінена уніфікованою системою державної опіки. Значно зросла кількість дитячих будинків, які стали провідною формою державної опіки дітей-сиріт.

У Західній Україні, яка на той час не входила до складу Радянської України, форми опіки були більш різноманітними за формою та змістом.

Наприклад у Галичині у 20-30 роки діяли Українська бурса реміснича і промислова, у якій утримувались переважно сироти, Українська Захоронка у Львові, яка здійснювала опіку над дітьми

дошкільного віку, Львівська філія Українського Крайового товариства охорони дітей і опіки над молоддю (опікувалося дітьми чиї батьки або матері загинули на війні або відсутні з причин війни), Український Захист Сиріт у Львові, який здійснював повне виховання сиріт. Найбільш активно діяло «Товариство охорони дітей та опіки над молоддю», яке в основному засновувало та організовувало діяльність захистів і захоронок [4].

Після Великої Вітчизняної війни відчутно збільшилась кількість дітей-сиріт. Якщо у 1940 році в Україні було 392 дитячих будинки з контингентом дітей 60,1 тисячі, то у 1947 році кількість вихованців збільшилась до 79,5 тисяч [3]. Також, щоб забезпечити належні умови життя і виховання дітей-сиріт їх віддавали на патронування в колгоспи та родини трудящих. Поширення патронатної форми утримання дітей істотно стримувалося через відсутність коштів. У цей період були створені колгоспні дитячі будинки та дитячі будинки при промислових підприємствах.

У 1956 році за рішенням партії та уряду були відкриті школи-інтернати, які замислювалися як навчально-виховні заклади нового типу. В.Покась [10], розглядаючи проблему соціально-педагогічних умов становлення та розвитку загальноосвітніх шкіл-інтернатів в Україні у 50-60-х роках ХХ століття, зазначає, що їх відкриття відіграло у свій час надзвичайно важливу роль у подальшому розвитку народної освіти, ліквідації безпритульності дітей та їх соціального захисту.

Протягом 50-х -60-х років на державному рівні були запроваджені заходи, які сприяли підготовці вихованців дитячих будинків до самостійного життя. До них слід віднести введення виробничого навчання у дитячих будинках, започаткування низки пільг для цієї категорії дітей, організацію соціального супроводу випускників дитячих будинків. Водночас дослідники (В.Покась, В.Слюсаренко) звертають увагу на недоліки у системі опіки та соціального виховання. Школи-інтернати поступово перебирають на себе функції дитячих будинків для дітей шкільного віку та переорієнтовуються лише на вирішення проблем соціально-педагогічного захисту дітей-сиріт та дітей, що залишились без батьківського піклування.

У 70-80 – х роках більшість дитячих будинків була реорганізована у школи-інтернати для дітей сиріт і дітей, позбавлених батьківського піклування.

Вивчаючи специфіку розвитку та сучасний стан «заступницької опіки» в Україні, С.Бадора [1] зауважує, що у Радянській Україні була сформована опікунська модель соціальної охорони, що фінансувалася переважно з бюджету країни (95%) попри різні види фондів соціального забезпечення. Водночас централізація соціальної охорони й опіки,

недоступність широкої інформації про діяльність різних закладів суспільної виховної опіки обумовили істотні недоліки в роботі з різними категоріями дітей, зокрема в аспекті опіки.

Трансформація політичної, соціальної та економічної системи радянського суспільства у середині 80-х років сприяла спробам модернізації системи утримання та соціального виховання дітей-сиріт та дітей, що залишились без батьківського піклування на засадах гуманізму та соціальної справедливості.

З метою розв'язання проблем соціально-трудової адаптації вихованців шкіл-інтернатів в Україні був започаткований заклад нового типу – професійно-технічне училище для дітей-сиріт та організовані спеціальні групи професійного навчання при школах-інтернатах, а також освітньо-виховні комплекси для дітей-сиріт та дітей, які залишились без батьківського піклування. Але ці заклади були створені лише як експериментальні. У цей період відкриваються також перші дитячі будинки сімейного типу.

У 1991 році Україна як незалежна держава ратифікувала Конвенцію ООН про права дитини, що особливо актуалізувало пошук нових підходів до виховання та влаштування дітей, позбавлених батьківської опіки.

Соціально-економічна криза 90-х років була причиною зростання кількості дітей – соціальних сиріт, а також появи великої кількості безпритульних дітей. У зв'язку із зростанням в Україні кількості дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування, незадовільним станом їх освіти і виховання у 1997 році був виданий Указ Президента України «Про затвердження заходів щодо поліпшення становища дітей-сиріт та дітей, які залишились без піклування батьків», який передбачав реалізацію ряду заходів щодо запобігання соціального сирітства, вдосконалення діючої системи соціально-виховних інститутів для дітей-сиріт та впровадження нових форм опіки [5].

Наприкінці ХХ століття в Україні діяла державна система утримання, виховання і навчання дітей-сиріт. На кінець 1999 року в державі налічувалась 41 школа-інтернат для дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківської опіки, 73 дитячі будинки Міністерства освіти переважно для дітей дошкільного віку, 45 будинків дитини, 91 дитячий будинок сімейного типу. [6].

Збільшення у 90-х роках в Україні кількості «дітей вулиці» обумовили відновлення широкої мережі дитячих притулків трьох типів: державних, благодійних (у тому числі за рахунок релігійних організацій) та кімнат тимчасового перебування. За 1999-2000 роки у притулках отримали допомогу понад 40 тисяч дітей. [5]. У 90-х роках була розширена

мережа дитячих будинків сімейного типу. Але кількість цих закладів залишалася недостатньою.

У цей період в Україні було розпочато також впровадження такої форми опіки, як прийомна сім'я. Прийомна сім'я передбачає тимчасову опіку над дітьми (до 2-3 років) [6].

Сімейні форми опіки над дітьми-сиротами , безумовно, є найкращими для дитини і найбільш перспективними для поширення у майбутньому.

Висновки. Таким чином, в процесі становлення та розвитку системи утримання і соціального виховання дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківської опіки, в Україні у ХХ столітті можна умовно виокремити такі етапи:

1. 1900 – 1917 рр. Державна система утримання дітей сиріт у поєднанні із діяльністю благодійних товариств та приватних виховних закладів. Практика соціальної допомоги дітям-сиротам до Жовтневої революції була пов'язана перш за все з милосердям та благодійністю.

2. 1917 – серед. 30-х рр. Зміна соціального устрою суттєво вплинула на організацію опіки та виховання дітей-сиріт та дітей, що залишились без батьківської опіки. Для цього періоду характерна різноманітність державних форм утримання і виховання дітей.

3. Серед. 30-х рр. – 1945 рр. Створення уніфікованої державної системи соціального забезпечення та утримання дітей -сиріт. Основним типом виховного закладу поступово стає дитячий будинок.

4. 1945 – 1956 рр. Збільшення кількості дитячих будинків. Спрямування опікунсько-виховних заходів на виявлення, влаштування і поліпшення матеріального забезпечення дітей-сиріт і розширення мережі дитячих будинків. Пріоритетними формами влаштування дітей-сиріт і дітей, позбавлених батьківського піклування стали патронат і опіка, зорієнтовані на сімейне виховання, та державні установи (дитячі будинки), які забезпечували соціальне виховання.

5. 1956-1985 рр. Створення цілісної державної системи утримання і соціального виховання дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківської опіки, в якій використовуються різні форми опікунсько-виховної діяльності, враховуючи вік та сімейний статус дитини. Відкриття загальноосвітніх шкіл-інтернатів. Поступова реорганізація у 70-80-х роках дитячих будинків для дітей шкільного віку у школи-інтернати для дітей – сиріт, які у той час розглядались як заклади нового типу опікунського виховання. Основним типом навчально-виховного закладу для дітей-сиріт поступово стає школа-інтернат.

6. 1985-1991 рр. Спроби модернізації форм опіки, виходячи із соціально-політичних змін у суспільстві. Пріоритетність засад гуманізму

та соціальної справедливості. Створення дитячих будинків сімейного типу, закладів корекційно-адаптаційної опіки.

7. 1991 – 2000 рр. Реорганізація державної системи утримання і виховання дітей-сиріт з урахуванням світового досвіду опікунської практики. Започаткування благодійних опікунських виховних закладів. Відновлення системи притулків, у тому числі і недержавних. Розширення мережі дитячих будинків сімейного типу, впровадження такої форми утримання і виховання дітей-сиріт, як прийомна сім'я. Орієнтація на сімейні форми утримання і виховання дітей-сиріт

Література

1. Бадора С. Теорія і практика опікунства в Польщі. – Івано-Франківськ: Плай, 200. – 252 с.
2. Виноградова-Бондаренко В.Є. Виховання безпритульних дітей в Україні 20-х років ХХ століття. /Дис.канд.пед.наук.- Київ, 2001.- 181 с.
3. Збірник постанов і розпоряджень Уряду УРСР.– К., 1947. № 13.– 30 с.
4. Ідея опіки дітей і молоді в історико-педагогічній науці: Зб. Наук. праць./ І.Миронюк та ін. (ред.). – Ів.-Франківськ, 2005. – 340 с.
5. Нечаева А. Охрана детей-сирот в России: история и современность.- М.: Дом, 1994.- 176 с.
6. Пеша І.В. Соціальне становлення дітей в дитячих будинках сімейного типу./ Дис...канд.. пед. наук. – Київ, 2000.- 189 с.
7. Опіка над дітьми в добу трансформації суспільного устрою / Т.Завгородня, Н.Лисенко, Д.Мажец, Б.Ступарик. Б.Ступарик (заг.ред.). – Ів.Франківськ, 2002. – 152 с.
8. Слюсаренко В. Соціально-педагогічні функції установ інтернатного і напівінтернатного типу і умови їх реалізації в Україні: автореф. дис....док.пед. наук: 13.00.01. – К., 1997. – 48 с.
9. Соціальне сирітство в Україні. Експ. оцінка та аналіз існуючої в Україні системи утримання та виховання дітей, позбавлених батьківського піклування/ Л.Волинець, Н.Комарова, О.Антонова-Турченко та ін.; Укр.. ін-т соц. досліджень. – К., 1998, 120 с.
10. Покась В. Соціально-педагогічні основи становлення та розвитку загальноосвітніх шкіл-інтернатів в Україні (1956 – 1966 рр.) / Дис... канд.. пед. наук.- Київ, 1999. - 156 с.

ЗАГАЛЬНА ШКОЛА

*Аверіна Л.**директор Слов'янської загальноосвітньої школи I – III ступенів № 11*

УДК 378.147: 81'243

**ТЕХНОЛОГІЯ СТВОРЕННЯ СИТУАЦІЙ УСПІХУ У ПРОЦЕСІ
ВИКЛАДАННЯ РОСІЙСЬКОЇ МОВИ**

У статті аналізуються можливості використання ідей синергетики у процесі викладання російської мови як методологічної парадигми. Узагальнено базові наукові погляди синергетичного підходу, що складають понятійну і класифікаційну основу його застосування у педагогічній теорії та практиці. Використання синергетичної парадигми в навчально-виховному процесі дають змогу розробляти і впроваджувати створення ситуацій успіху для виховання автентично спрямованої особистості учня та можливості виходу учнів на повторні ситуації успіху у первинних та вторинних референтних групах. Запропоновано психолого-педагогічні механізми, що лежать в основі ситуацій успіху. В основу технології створення ситуацій успіху у процесі викладання іноземної мови покладено проектування та реалізацію на практиці такої педагогічної системи, яка б була адекватна до когнітивних та емоційно-вольових станів старшокласників.

Ключові слова: синергетика, ситуація успіху, технологія та техніка викладання.

*Аверіна Л.**директор Славянской общеобразовательной школы I - III ступеней № 11***ТЕХНОЛОГИЯ СОЗДАНИЕ СИТУАЦИЙ УСПЕХА В ПРОЦЕССЕ
ПРЕПОДАВАНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА**

В статье анализируются возможности использования идей синергетики как методологической парадигмы в процессе преподавания иностранного языка. Обобщены базовые научные взгляды на синергетику, которые составляют понятийную и классификационную основу ее применения в педагогической теории и практике. Предложен психолого-педагогический механизм создания ситуаций успеха на основе технологии проектирования и реализации педагогической системы адекватной когнитивным и эмоционально-волевым состояниям учеников.

Ключевые слова: синергетика, ситуация успеха, технология и техника преподавания.

Averina L.

the supervisor of the Slavyansk comprehensive school I - III of steps 11
**THE TECHNOLOGY OF CREATION OF SITUATIONS OF PROGRESS
IN THE PROCESS OF TEACHING THE RUSSIAN LANGUAGE**

This article analyses the possibilities of employment the ideas of synergy as methodological paradigm in the process of teaching foreign language. The basis scientific views of synergy are generalized in the article. These views make the conceptual and classification principles of it employment in the pedagogical theory and practice. It is suggest the psychological and pedagogical mechanism of creation the situation of success at the foreign language lessons.

Key words: *synergy, the situation of success, technique, technology of teaching.*

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок з важливими науковими та практичними завданнями. Відповідно до вимог нової парадигми іншомовної освіти у рамках його організації актуальною є проблема пошуку підходів, технологій, методів формування особистості здатної до самореалізації. Формувати у учнів позитивну „Я – концепцію” дозволяє синергетичний підхід до організації навчально-виховного процесу.

Аналіз останніх досліджень і публікацій, у яких започатковано розв'язання даної проблеми і на які спирається автор. Серед достатньо широкого спектра теоретичних і практичних праць, присвячених використанню синергетичного підходу до процесів виховання та навчання, особливий інтерес викликають праці Н.М. Таланчука з питань системно-синергетичного підходу до організації виховної практики середнього професійного навчального закладу, В.М. Яковлевої – з дослідження умов та причин самоорганізації середньої професійної освіти, Л.Н. Ревякіна – з проблеми синергетичної структури безперервної освіти, В.П. Корсунова, який розглядає соціальні аспекти педагогіки професійної освіти у світлі системно-синергетичного підходу, М.І. Рожкова – з питань організації і виховних функцій у середній школі, А.Л. Уманського, який розглядає зміст внутрішніх організаторських механізмів синергетичної діяльності педагогічних та учнівських колективів у освітніх закладах.

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми, котрим присвячується означена стаття. Використання ідей синергетики у процесі викладання іноземної мови як „методологічної парадигми” дозволяє розглядати наступні складові: використання ідей синергетики у моделюванні та прогнозуванні розвитку освітнього середовища навчального закладу; дидактичні аспекти адаптації ідей синергетики у

змісті освіти в цілому і іноземної мови зокрема; використання ідей синергетики для управління навчально-виховним процесом.

Формулювання цілей статті (постановка завдання). Розглянути технологію формування ситуацій успіху у процесі викладання російської мови з використанням можливостей синергічного підходу та з'ясувати педагогічні умови створення ситуацій, що активізують позитивний загальноособистісний розвиток учнів.

Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів. Окреслені вище наукові підходи використання синергічної парадигми в навчально-виховному процесі дають змогу розробляти і впроваджувати створення ситуацій успіху для виховання автентично спрямованої особистості учня та можливості виходу учнів на повторні ситуації успіху у первинних та вторинних референтних групах.

Розглянемо, у який спосіб можуть бути актуалізовані потреби більш високих рівнів (відповідно до теорії потреб А. Маслоу) у процесі навчання російської мови. Зважаючи на те, що сучасний старшокласник значною мірою реалізував свої фізіологічні потреби, до завдань школи входить забезпечення психологічної безпеки освітнього середовища, задоволення потреб учнів у розумінні та спілкуванні, а також у визнанні та повазі. Цьому можуть допомогти ефективні техніки управління учнями у процесі викладання російської мови, що спрямовані на реалізацію дітьми потреб третього, четвертого рівнів на етапах підготовки їх до навчання, безпосередньо при навчанні, а також при супроводі навчання. Для того, щоб досягнути успіху, необхідним є розуміння думок і почуттів дитини, готовність її любити, тобто прийняття учня. Прийняття людини є обов'язковою умовою у вибудовуванні допоміжних навчанню стосунків. На думку К. Роджерса, учитель, створюючи такі взаємини, забезпечує особистісний ріст своїх вихованців. Він вважає, що прийняття - це тепле ставлення до людини незалежно від її стану, поведінки чи почуттів. Прийняття передбачає розуміння учня і усього, що у ньому є як природне, що відповідає його природі, навіть якщо це не відповідає культурним уявленням і моральним установкам учителя [2, с.86]. Не сприймається у дитині лише те, що загрожує здоров'ю людей та власному здоров'ю учня. Вважаємо, що прийняття, у першу чергу, створення і підтримка необхідного психологічного контакту є необхідною умовою успішної взаємодії, запорукою майбутніх успіхів учнів. Важливо зазначити: якщо прийняття дитини не буде досягнуто у навчанні, то вона буде реалізовуватися за його межами, там, де її розуміють і приймають.

Відомо, що розвиток і навчання відбувається під час взаємодії людини з навколишнім середовищем. Ця взаємодія здійснюється в його

активній діяльності. Розуміючи, що прагнення учня до тієї чи іншої діяльності багато у чому визначається природними задатками, автентичністю його особистості, заохочується і стимулюється будь-яка активна діяльність учня. Ще краще, якщо учитель, наставник бере участь у цій діяльності разом зі своїм учнем.

Передусім необхідно розуміти психолого-педагогічні механізми, що лежать в основі ситуацій успіху. Слід розділяти поняття „успіх” та „ситуація успіху”. Ситуація - це поєднання умов, які забезпечують успіх, а сам успіх -це результат подібної ситуації. Ситуація - це те, що здатний організувати учитель[1, с. 54].

Безумовно, переживання успіху навіює людині впевненість у власних силах. З'являється бажання знову досягнути хороших результатів, виникає відчуття внутрішнього благополуччя, що, у свою чергу, позитивно впливає на загальне ставлення людини до навколишнього світу.

На перший погляд видається, що достатньо учителю декілька разів дати можливість учню відчувати успіх, як сам по собі буде забезпечений високий рівень мотивації, інтересу, пізнавальної активності. Але така ситуація може призвести до протилежного результату: постійна успішність може сформувати не стільки активне, скільки звичне, і, можливо, індиферентне ставлення до навчання. Крім того, постійне очікування позитивного результату негативно впливає на розвиток вольових якостей учня: він ухиляється від подолання труднощів, розгублюється у складних навчальних і життєвих ситуаціях, у його поведінці починає переважати мотив „уникання невдач” та ін. Загалом емоція успіху не є сильним переживанням, якщо результати діяльності не значущі для її суб'єкта. Через зниження значущості переживання успіху ми, дорослі, впливаємо на формування у дитини ставлення до всього навчально-виховного процесу. Через це, оцінюючи дітей, необхідно виходити з індивідуальних особливостей кожної дитини. Якщо вона все-таки просувається уперед, необхідно її підтримати, підбадьорити, нагородити, для того щоб не відчувала невдачу, порівнюючи свої результати з раніше визначеними нормами, особливо якщо вони для неї недосяжні.

Під технологією створення ситуацій успіху у процесі викладання російської мови ми розуміємо проектування та реалізацію на практиці такої педагогічної системи, яка б була адекватна до когнітивних та емоційно-вольових станів старшокласників. Результатом функціонування подібної виховної системи є досягнення підлітком стану успіху, який активізує його позитивний загальноособистісний розвиток.

Якими ж мають бути педагогічні умови створення ситуацій, що активізують позитивний загальноособистісний розвиток учнів у процесі викладання російської мови?

У першу чергу необхідно вказати на потребнісно-мотиваційне співпадання (конгруентність) у системі „педагог – старшокласник” [3, с. 21].

Потребнісно-мотиваційна конгруентність у системі „педагог-старшокласник” – це психолого-педагогічне явище співпадання (поєднання) спрямованостей на усіх цих людей, що породжує синхронізацію та інтеграцію їхніх зусиль під час вирішення навчально-пізнавальних, комунікативних чи інших соціально-педагогічних завдань. Явище співпадання фіксується нами за гармонійністю взаємин у системі „педагог-старшокласник”; прагненням обох сторін до позитивної співпраці; залученням до спільної навчально-виховної діяльності як у школі, так і за її межами; позитивним ставленням старшокласника до цілей спільної діяльності; адекватним прийняттям вихованцем форм, методів та способів вирішення навчальних завдань, що виникають; позитивним ставленням учня до оцінки з боку вчителя до результатів його навчальної чи іншої діяльності; адекватною самооцінкою у вчителя та учня; станом емоційного вдоволення і в педагога, і у старшокласника результатом їхньої спільної діяльності.

Без відчуття успіху в учня зникає інтерес до вивчення іноземної мови, проте досягнення успіхів у його навчальній діяльності ускладнено низкою обставин, серед яких можемо назвати недостатність знань і умінь, психологічні та фізіологічні особливості розвитку, слабка саморегуляція та інші [1, с. 47]. Через це педагогічно виправдано створення, у рамках синергетичного підходу, для старшокласників ситуацій успіху – суб'єктивного переживання задоволення від процесу і результату (у цілому чи певною мірою) самостійно здійснюваної діяльності. Технологічно допомога здійснюється у психологічній атмосфері радості і схвалення, що підтверджується вербальними та невербальними засобами. Слова, що підбадьорюють, та м'які інтонації, мелодійність мови і коректність звертань так, як і відкрита поза і доброзичлива міміка, створюють психологічний фон, що допомагає учневі виконати поставлені перед ним завдання.

Для того, щоб створювати ситуацію успіху, необхідно, щоб навчальний матеріал був доступним і зрозумілим. Цьому сприяє полімодальне подання навчального матеріалу, навчальні метафори, відповідність стиля учителя стилям учнів, розвиток візуальних здібностей, формування нових мислительних стратегій.

Полімодальне подавання інформації означає, що учень інформацію повинен бачити, чути, оперувати нею [4, с. 63]. Суть полімодального подавання полягає у різнобічному описі процесу, явища. Інформація подана у різнобічному описі, у вигляді таблиць, графіків, діаграм, рисунків, що супроводжується поясненням учителя.

Другою умовою успішності навчання є використання навчальних та управляючих метафор. Реалізація навчальних метафор має на меті

застосування прийомів спрощення змісту навчального матеріалу через використання аналогій, спрямованих на створення внутрішніх зв'язків між новим змістом і старим, добре відомим. Слід звернути увагу на деякі особливості використання навчальних метафор. Метафора не є повністю тотожною викладеному явищу, вона показує його з іншого боку, з іншої точки зору, при цьому влучно відображається суть, основна ідея явища. Важливо зазначити, що метафора не потребує пояснення. До розуміння суті явища, що вивчається, через метафору учень має прийти сам. Метафора повинна бути образною, вона повинна бути емоційно насиченою, метафора - це „куля зі зміщеним центром”, вона застрягає у свідомості на роки, визначає структуру та стиль мислення, виступає керівництвом до дій.

Відповідність стилів учителя та учня означає, що учитель під час індивідуальної роботи має організувати навчально-виховний процес відповідно до базової стратегії мислення учня. Оскільки кожна навчальна група (клас) є певною сукупністю учнів, то вимагається особливий підхід до кожної з них.

Необхідність розвитку візуальних здібностей обумовлена тим, що, вже починаючи із п'ятого класу, здатність „бачити слова очима мозку” [3, с.153] є основним ключем до академічного успіху. Кожна система сприйняття має власні тонкощі та особливості. Учні, які мають труднощі у навчанні, не можуть перевести почуту ними інформацію (вхід) у внутрішню, візуальну форму (пам'ять/зберігання), тобто здійснити візуалізацію. Для успішності навчання необхідно розвивати здібності до візуалізації.

Висновки і перспективи подальших розвідок у даному напрямку. Як бачимо, загальнонаукові та методологічні основи дослідження проблеми технології створення ситуацій успіху у процесі навчання іноземній мові мають перспективи. Ефективне управління навчально-виховною системою можливе за умови усвідомлення тенденцій її розвитку і здійснення на систему і її компоненти резонансного впливу, за якого зовнішні впливи узгоджуються гармонійно з внутрішніми властивостями системи.

Література

1. Белкин А.С. Ситуация успеха. Как ее создать? – М.: Просвещение, 1999.-169с.
2. Лопатин А.Р. К вопросу о технологии создания ситуации успеха в воспитательной работе с подростками.//Ярославский Педагогический Вестник: науч.-метод. журнал. – ЯГПУ им. К.Д.Ушинского, 2005. – С. 21-22.
3. Мухина В. С. Феноменология развития и бытия личности: избр. психол. Труды /В.С.Мухина; Акад. пед. и соц. наук; Моск. психолого-соц. институт. – К.; Академия, 2002 -640с.
4. Хуторской А.В. Развитие одаренности школьников: методика продуктивного обучения: пособие для учителей/ А.В.Хуторской.– М.:Изд. Центр ВЛАДОС, 2002.– 320с.

Ковальова О.

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

Гавриш О.

*вчитель іноземних мов Краматорської
загальноосвітньої школи I-III ст. № 25*

УДК 37.035 : 39

ВИХОВАННЯ УЧНІВ НА НАРОДНИХ ТРАДИЦІЯХ У ПОЗАКЛАСНІЙ ТА ПОЗАУРОЧНІЙ РОБОТІ З ТРУДОВОГО НАВЧАННЯ

У статті розглянуто поняття виховання, розкрито задачі та форми позаурочної роботи з трудового навчання. Автори висвітлюють також необхідність використання народних традицій при вихованні старшокласників для підвищення рівня національної самосвідомості учнів.

Ключові слова: народні традиції, позаурочна діяльність, позакласна робота.

Ковалева О.

*кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики Славянского
государственного педагогического университета.*

Гавриш Е.

*учитель иностранных языков Краматорской общеобразовательной школы
I-III ст. № 25*

ВОСПИТАНИЕ УЧАЩИХСЯ НА НАРОДНЫХ ТРАДИЦИЯХ ВО ВНЕКЛАССНОЙ И ВНЕУРОЧНОЙ РАБОТЕ

В статье рассмотрено понятие воспитания, выделены задачи и формы внеурочной работы по трудовому обучению. Авторы раскрывают также необходимость использования народных традиций при воспитании старшеклассников для повышения уровня национального самосознания учеников.

Ключевые слова: народные традиции, внеурочная деятельность, внеклассная работа.

Kovalova O.

*the Candidate of education, the Associate Professor of the Pedagogic
department of Slovyansk State Teachers' Training University*

Gavrysh O.

*the foreign languages teacher of the second category of Kramatorsk
comprehensive school 25.*

THE UPBRINGING OF PUPILS ON THE BASIS OF ETHNIC TRADITIONS IN THE OUT-OF-SCHOOL ACTIVITIES

The authors mark out the notion of the upbringing of pupils, tasks and forms of the out-of-school activities in career education, explain also the necessity of the use of ethnic traditions for rise of level of pupils' national awareness.

Keywords: *ethnic traditions, out-of-school activities, extracurricular work.*

Постановка проблеми. У сучасній педагогічній науці національне виховання визначається як історично зумовлена сукупність ідеалів, поглядів, переконань, традицій, звичаїв та інших форм соціальної поведінки, спрямованих на організацію життєдіяльності підростаючих поколінь, у процесі якої засвоюється духовна і матеріальна культура нації, формується національна свідомість і досягається духовна єдність поколінь.

Національне виховання ґрунтується на засадах народної педагогіки, наукової педагогічної думки, які уособлюють вищі зразки мудрості українського народу – любов до рідної землі, до свого народу, його традицій, звичаїв, готовність до мирної та ратної праці в ім'я України, почуття гордості за Батьківщину, вірність Україні, власну відповідальність за її долю [1, 15].

Важливою складовою змісту національного виховання є розвиток трудової активності школярів. Зміст виховання забезпечує розуміння економічних законів і проблем суспільства та шляхів їх розв'язання; розвиває мотивацію до праці, усвідомлення життєвої потреби трудової активності, ініціативи, підприємництва, здатність до соціальної творчості як умови соціальної адаптації, конкурентоспроможності й самореалізації особистості в ринкових відносинах.

Залучення особистості до гуманістичних традицій минулих поколінь завжди актуальне і особливо тоді, коли виникає потреба усвідомлення спадкоємності моральних цінностей при визначенні власної програми життя.

Аналіз останніх досліджень Необхідність теоретичного обґрунтування національних основ виховного процесу переконливо доведена в працях класиків педагогіки, діячів української культури і відомих філософів минулого, передусім, – М.Бердяєва, Г.Ващенко, В.Винниченка, М.Грушевського, Б.Грінченка, М.Драгоманова, С.Русової, Г.Сковороди, В.Сухомлинського, К.Ушинського, Д.Яворницького та ін. Проте зміст, форми, методи виховання учнів старших класів на традиціях рідного народу залишаються недостатньо розкритими в педагогічній теорії і практиці.

Цілісна система виховання школярів на національно-культурних традиціях у педагогічній літературі висвітлена вкрай недостатньо. З даної проблеми останнім часом з'явилося чимало праць істориків і філософів, але вони, як правило, носять щодо педагогіки опосередкований, загальний

характер (К.Булашев, Я.Володимирський, О.Забужко, М.Жулинський, В.Іванишин, С.Павлюк, М.Попович, В.Сверстюк, О.Субтельний, В.Шинкарук, В.Яремчук та ін.).

Слід також зазначити, що стосовно цієї проблеми накопичений значний фактичний матеріал з досвіду окремих педагогічних колективів національних шкіл і учителів, який потребує свого узагальнення, наукового пояснення, проникнення в сутність емпіричного викладу педагогічних явищ і процесів.

З цього випливає, що проблема національного виховання школярів у процесі трудового навчання має комплексний характер і недостатньо ґрунтовно вивчена, а тому не знайшла повного відображення у психолого-педагогічній теорії і навчально-методичній практиці. Це свідчить про необхідність розробки та впровадження дієвих форм, методів і прийомів національного виховання учнів старших класів, які б відповідали вимогам сьогодення.

Мета статті: обґрунтувати та перевірити ефективність використання народних традицій у позакласній та позаурочній роботі з трудового навчання.

Виклад основного матеріалу. Протягом багатьох віків народ створив цілісну систему виховання, яка випробовувалась, перевірялась, шліфувалась досвідом мільйонів людей багатьох поколінь. Лише найкращі свої здобутки український народ зберіг для передачі нащадкам, лише перлини народної мудрості дійшли до наших часів для того, щоб ми могли їх використовувати у вихованні своїх дітей.

Виховання – це певний цілеспрямований і систематичний вплив на тіло, душу і розум дитини з метою прищеплення їй якостей здорової, розумної, моральної, творчо ініціативної, культурної, освіченої людини [3, 80].

Зазначимо, що педагогічна теорія і шкільна практика знаходяться сьогодні на якісно новому рівні свого розвитку, який передусім характеризується новою концепцією освіти, оновленою парадигмою виховання, етнізацією змісту педагогічного процесу. Основним фактором етнізації в сучасних умовах трансформації суспільства виступає система традицій українського народу.

Під вихованням на національно-культурних традиціях розуміємо процес відтворення у наступних поколіннях тих кращих якостей і рис, що були вироблені й перевірені українським народом упродовж всього періоду свого існування. Педагогічна сутність їх у спрямуванні молодого покоління на особистісно й суспільно корисний шлях самовдосконалення і самотворення, у формуванні його ціннісних пріоритетів.

Національно-культурні традиції українського народу зберігають національну пам'ять, застерігають проти того, чого не слід робити в

навчанні та вихованні. Традицієзнавчий підхід у педагогіці збагачує зміст виховання згідно з віковичними настановами і вимогами, спрямовує процес виховання до певної благородної мети й добра, на користь усіх народів.

Акцент у роботі школи і сім'ї з виховання учнів на традиціях припадає на позаурочну діяльність, що зумовлено рядом факторів:

1. позаурочна виховна діяльність – більш вільний, творчий і відкритий процес;

2. у позакласній і позашкільній діяльності яскраво проявляється творчість та ініціатива старшокласників і педагогів, розгортається процес самовиховання і самотворення особистості;

3. вона є важливим механізмом об'єднання зусиль школи і родини у вихованні шкільної молоді на традиціях.

Важливо підкреслити, що для вчителів навчально-виховних закладів народний календар виконує роль природовідповідної програми національного виховання на традиціях, бо народний календар – це енциклопедія знань про життя людей, їх трудову діяльність, моральні норми, культуру, побут і дозвілля.

Однією з форм навчально-виховного процесу, що становить частину виховання, є позакласна робота з трудового навчання. Вірно організована позакласна робота в школі має величезне освітнє і виховне значення. Вона розширює й поглиблює знання, отримані на уроці, дозволяє набути багато корисних навичок, а, отже, наближає навчання й виховання до життя. Позаурочна робота спрощує особистий підхід до учнів, створює сприятливі умови для розвитку в них самостійності.

О. Кобрій та М. Чепіль визначають «позакласну роботу» як «складову частину навчально-виховного процесу в школі, одну з форм організації вільного часу учнів». [4, 27] Позакласній роботі постійно приділялася пильна увага з боку багатьох учителів, методистів і вчених.

Суть позакласної роботи визначається діяльністю школярів у позаурочний час, яка організується та направляється вчителем. Але ця організація проводиться таким чином, що творчість і ініціатива учнів зобов'язані постійно виходити на перший план. Г. Перевертень вважає, що позакласна робота з будь-якого предмету, зокрема з трудового навчання, грає величезну роль для сучасної школи. В умовах перманентної трансформації соціального і економічного життя, в якій перебуває українське суспільство, зростає роль позакласної роботи у вихованні нового виду особистості. Ця робота вносить вклад у такі властивості особистості, як ініціативність, активність, творчість, здатність до саморозвитку, самовиховання, самоосвіти [5, 81].

Загальною метою позаурочної роботи з усіх шкільних предметів є – розширення й поглиблення знань. Також можна відзначити, що позакласна

робота ставить перед собою дуже важливе завдання – це формування й розвиток творчої особистості учня.

Мета позакласної роботи вимагає рішення ряду завдань, до яких відносять наступні:

- формування пізнавального інтересу до предмета;
- зв'язування шкільного предмета з життям;
- поглиблення і розширення змісту досліджуваного предмета;
- розвиток здібностей учнів;
- втілення особистого підходу;
- професійна організація позакласної роботи з предмета;
- поліпшення вмінь і навичок використання джерел інформації.

Але І. Веремійчик [2, 63] відзначає, що кінцеві цілі й задачі позакласної роботи із предмету можуть бути конкретизовані і змінені вчителем в узгодженні зі специфікою й можливостями предмета.

Головні задачі позакласної роботи з трудового навчання:

1. Прищеплювання інтересу до трудового навчання.
2. Розвиток і удосконалення навичок трудової підготовки.
3. Розвиток творчої активності, ініціативи й самодіяльності учнів.
4. Підготовка учнів до практичної трудової діяльності.
5. Організація відпочинку школярів у сполученні з їх естетичним і моральним вихованням.

Принциповим завданням позакласних занять з трудового навчання є розвиток умінь школяра без допомоги інших працювати з різними видами матеріалів і навичок експериментальної трудової діяльності. Нарешті, значимий виховний елемент позаурочних занять – виконання суспільно потрібних завдань, у ході яких в учнів виробляється почуття відповідальності, дбайливе відношення до матеріальних цінностей, повага до праці.

За формою позакласна робота з трудового навчання поділяється на:



Позаурочна робота поєднує учнів у дружні колективи, пов'язані спільними інтересами і захопленнями. Вона допомагає переборювати такі негативні риси характеру, як замкнутість, егоїзм, недисциплінованість. Робота в колективах з трудової підготовки – гуртках, товариствах, секціях

– виховує учнів у дусі товариства, цілеспрямованості, найглибшого й активного інтересу до науки.

Позакласні заняття більшою мірою, ніж урок і факультатив, пристосовані для розвитку в учнів самостійності в роботі, творчості і винахідливості. Вони дозволяють глибше і конкретніше познайомити учнів з багатьма питаннями виробництва предметів своїми руками, встановити більш тісний зв'язок досліджуваного теоретичного матеріалу із практикою його використання у виробничих умовах, прищепити і розвинути багато цінних практичних навичок і умінь.

Предметно-практична діяльність, покладена в основу трудового навчання, у своєму психолого-педагогічному механізмі має найбільш помітний серед інших дисциплін розвивальний потенціал стосовно дітей шкільного віку. Ручна конструктивна праця є передусім засобом розвитку сфери відчуттів, розуму, творчих сил, естетичного смаку, а також національних якостей особистості школяра.

Саме тому ми спрямували своє наукове дослідження на вивчення реального стану проблеми виховання школярів на народних традиціях в школі. Експеримент проводився протягом 2010–2011 навчального року в загальноосвітній школі I–III ступенів № 20 м. Краматорськ Донецької області.

При проведенні експерименту ми поставили собі таку мету: вивчити реальний стан виховної роботи у сучасній школі та довести позитивний вплив відібраних нами навчально – виховних заходів та розробленої методики керівництва позакласною роботою з трудового навчання на національне виховання учнів.

Задачу нашої роботи склав аналіз успішності проведення позакласних виховних заходів з трудового навчання.

Одним із напрямів реалізації цієї задачі є взаємодія трудового навчання і естетичного виховання учнів шляхом їх залучення до національних скарбів, обрядів та звичаїв українського народу, щоб прищепити учням прагнення до творчої діяльності, через яку реалізуються духовні потреби особистості.

Під час знайомства з традиційними українськими обрядами учні мають змогу звертатися до національного коріння. Все це розширює їх національний світогляд та розвиває патріотичні почуття.

Головною умовою позакласного виховання учнів в процесі оволодіння основ життєдіяльності з урахуванням традицій українського народу є насичення основного матеріалу спеціальними знаннями, що розширюють національний світогляд, формують національне світосприйняття та пробуджують національне почуття школярів.

З метою з'ясування практичного стану позакласної роботи з трудового навчання в школі та шляхів її покращення і вдосконалення було проведено констатувальний, формувальний та контрольний експеримент.

Під час цього експерименту було запропоновано ціла низка бесід, дискусій, зустрічей з майстрами, розроблено та проведено багато виховних годин та свят, заснованих на українських народних традиціях.

Підсумком позакласної роботи з трудового навчання за розробленою нами методикою було проведення тижня трудової діяльності та виставки різноманітних дитячих виробів з українською національною символікою.

Наприкінці експериментального дослідження стало очевидно: у процесі використання розробленої нами експериментальної методики використання народних традицій у позаурочній роботі з трудового навчання з урахуванням особистісно-орієнтованого підходу в учнів експериментального класу порівняно з контрольним значно підвищився рівень розвитку відповідних практичних умінь і навичок та рівень сформованості національної самосвідомості. Це свідчить про ефективність застосовуваного напрямку роботи.

Висновки... Позакласна робота з трудового навчання займає важливу роль у навчально – виховному процесі школи та містить в собі величезний потенціал для освоєння культурної спадщини українського народу. Вона дозволяє учням якомога краще виховати естетичний смак, почуття національної самосвідомості, цивілізованість, гуманність, активність, удосконалює духовність, самоутвердження у своєму покликанні та суспільному призначенні.

Література

1. Авер'янова Н. Українознавчі основи виховання особистості // Рідна школа. – 2000. – №10. – С. 15-16.
2. Веремійчик І.М. Методика трудового навчання в початковій школі. – Тернопіль: Мальва-ОСО, 2004. – 276 с.
3. Вишневський О. Концепція демократизації українського виховання // Концептуальні засади демократизації та реформування освіти в Україні. Педагогічні концепції. – К.: Школяр, 1997. – С. 78.
4. Кобрій О.М., Чепіль М.М. Методика позаурочної діяльності: Навчальний посібник для студентів пед. навч. закладів. – Дрогобич: Відродження, 1999. – С. 27-32.
5. Перевертень Г.И. Техническое творчество в начальных классах: Книга для учителя по внеклассной работе. – М.: Просвещение, 1998. – 159 с.

Кузьміна О.

*кандидат педагогічних наук, доцент кафедри прикладної психології
Слов'янського державного педагогічного університету*

УДК 373.018.32:316.614-057.874

**ВПЛИВ СОЦІАЛЬНИХ І ПСИХОЛОГІЧНИХ ЧИННИКІВ НА
ФОРМУВАННЯ ЖИТТЄВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ
СТАРШИХ КЛАСІВ ЗАГАЛЬНООСВІТНІХ ШКІЛ-ІНТЕРНАТІВ**

У статті доведено, що у процесі формуванні життєвої компетентності особистості в інтернатних установах, необхідно враховувати особливості розвитку дитини, стан здоров'я, внутрішній світ, ціннісні орієнтації.

Ключові слова: *життєва компетентність, особистість, інтернатні установи.*

Кузьміна Е.

*кандидат педагогических наук, доцент кафедры прикладной психологии
Славянского государственного педагогического университета*

**ВЛИЯНИЕ СОЦИАЛЬНЫХ И ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ
СОСТАВЛЯЮЩИХ НА ФОРМИРОВАНИЕ ЖИЗНЕННОЙ
КОМПЕТЕНТНОСТИ УЧЕНИКОВ СТАРШИХ КЛАСОВ
ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ШКОЛ-ИНТЕРНАТОВ**

В статье говорится о том, что в процессе формирования жизненной компетентности у воспитанников интернатных учреждений необходимо учитывать специфику их развития, состояние здоровья, особенности его жизни в интернате.

Ключевые слова: *личность, жизненная компетентность, школа-интернат, ценностные ориентиры.*

Kuzmina H.

*the candidate of pedagogical sciences, the senior lecturer of chair of applied
psychology of Slavic state pedagogical university*

**THE MORAL WORLD OF SENIOR PUPILS AND THEIR VALUABLE
ORIENTATIONS-CORES MAKING THEIR VITAL COMPETENCE**

In article it is said that in the course of formation of vital competence at pupils интернатных establishments it is necessary to consider specificity of their development, a state of health, features of his life in a boarding school.

Keywords: *the person, vital competence, boarding school, valuable reference points.*

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

Життя в інтернаті сповільнює фізичний і психічний розвиток їх вихованців, погіршує оволодіння мовленням, пізнавальними здатностями, погіршує здатність навчитися жити самотійно й стати продуктивним членом суспільства.

Аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми і на які спирається автор, виділення невирішених раніше частин загальної проблеми, котрим присвячена стаття. Багато науковців, педагогів-практиків розглядають проблему формування життєвої компетентності, і вказують на специфічність у формуванні життєвої компетентності вихованців інтернатних закладів. (Г.Бевз, І.Г.Єрмаков, В.Лисенко, Н.Максимова, К.Мілютіна, В.Піскун, І.Пеша, Ж.Петрочко, А.Рузска та ін.)

Формулювання цілей статті (постановка завдання). Формування життєвої компетентності учнів старших класів загальноосвітніх шкіл-інтернатів базується на основі розуміння емоційного, фізичного і соціального стану дітей, а також їхніх моральних якостей та ціннісних орієнтацій.

Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів. Розвитку здатності дитини в майбутньому вступати в контакт і дружити перешкоджує порушення природних контактів з матір'ю. Це веде до затримки емоційного, соціального й фізичного розвитку. Вихованці інтернатних закладів часто проявляють апатію, безсистемну дружелюбність, загальну тривогу й підвищений страх. Ця поведінка характеризується підвищеною активністю, вимогами любові й уваги, поверховістю відносин, відсутністю нормального занепокоєння як реакції на невдачу або критику, і соціальною дезадаптацією.

Психологи розглядають особливості у поведінці дітей, які виховуються в інтернатах, як порушення прихильності (attachment disorder), порушення регуляції поведінки (behavioral regulatory disorder) і множинні системні порушення (multi-system disorder). Проблеми ці складні і часто взаємопов'язані. Вони можуть призводити до недостатньо гарного оволодіння читанням, недорозвитку розумових функцій, агресивному або антигромадському поведінню, невмінню критично мислити, імпульсивності.

Виконуючи завдання нашого дослідження ми деталізуємо особливості формування життєвої компетентності саме учнів старших класів загальноосвітніх шкіл-інтернатів.

Старший шкільний вік охоплює вікові межі 15 – 17 років і припадає на період навчання в 10-11 класах загальноосвітньої школи-інтернату. Це вік безпосередньої підготовки підростаючої особистості до самотійного життя. Цей період характеризується відносно спокійним біологічним

розвитком організму, більш ритмічною, порівняно з підлітковим віком життєдіяльністю, збільшенням фізичної сили, росту, активності й витривалості. На цей час припадає завершення формування та функціонального розвитку всіх органів і систем юнака та дівчини. Розширення кола соціальних ролей і обов'язків сприяє формуванню основних компонентів спрямованості особистості, зокрема, світогляду, переконань, духовних потреб, ідеалів, пізнавальних інтересів тощо.

Головним новоутворенням у ранньому юнацькому віці є відкриття власного Я, розвиток рефлексії, усвідомлення власної індивідуальності та її властивостей, поява життєвого плану, настанова на свідому побудову власного життя. Значної ваги у свідомості старшокласників набуває усвідомлення ними тих якостей оточуючих людей і своїх власних, які зумовлюють людські взаємини.

У ранній юності значно зменшується гострота міжособистісних конфліктів і меншою мірою проявляється негативізм у взаєминах з оточуючими людьми. Покращується загальне фізичне і емоційне самопочуття дітей, зростає їхня контактність та комунікативність. Відзначається більше витримки у поведінці. Усе це засвідчує, що криза підліткового віку або пройшла, або ж іде на спад. Одночасно відбувається стабілізація внутрішнього світу, що виявляється у зниженні рівня тривожності, нормалізації самооцінки.

Емоційно-вольова сфера в цьому віці набуває високого рівня розвитку, в якій важливу роль починають відігравати почуття дружби і кохання. Зростає результативність самовиховання як усвідомленої діяльності, спрямованої на вдосконалення себе самого, на вироблення у себе позитивних якостей, звичок і подолання негативних. Цьому сприяє поступове підвищення самокритичності в оцінці власної поведінки, діяльності, наявних рис характеру, реальних можливостей і властивостей. Самовиховання при цьому спрямовується на віддалену мету, пов'язану з життєвими перспективами. У сфері потреб і мотивів спостерігаються новоутворення: потреба й бажання віднайти сенс життя; важливу роль починають відігравати такі особистісні якості, як прагнення до аналізу, оцінки себе та оточуючих, налаштованість на подолання труднощів [5, с. 32-37].

Підлітки, які виховуються в інтернатних закладах стосунки нерідко будують на „корисності” дорослих, спостерігається прояв лицемірства, морального пристосування, ускладнень у формуванні самосвідомості (переживання своєї неповноцінності), у спілкуванні проявляється настирливість, незаперечна потреба любові й уваги, емоційна вразливість, що свідчить про відкритість для дорослого. В цей час головне вчасно увійти в життя дитини, скорегувати її поведінку.

У юності самооцінка здійснюється шляхом порівняння ідеального „я” з реальним. Але ідеальне „я” ще не вивірене і може бути випадковим, а реальне „я” ще всебічно не оцінено самою особистістю. Це об’єктивне протиріччя в розвитку особистості старшокласника – учня загальноосвітньої школи-інтернату може викликати в нього внутрішню невпевненість у собі і супроводжується інколи зовнішньою агресивністю, розв’язаністю. Питання „хто я такий?” має на увазі не стільки самоопис, скільки самовизначення: „Ким я можу й повинен стати, які мої можливості й перспективи, що я зробив і ще можу зробити в житті?” [8, с.83].

Для учнів старших класів загальноосвітніх шкіл-інтернатів цей період є дуже значущим, оскільки в цьому віці завершується статева ідентифікація, прийняття дорослих статевих ролей, процес перетворення хлопчиків на чоловіків, дівчаток – на жінок, тобто формується психологічна стать. Рання юність не менш психологічно складний період, ніж підлітковий. Але на цьому віковому етапі не так гостро позначаються фізіологічні та ендокринні процеси, відсутні різкі зміни у сприйнятті себе і оточуючих. Натомість інтенсивніше формується внутрішня позиція молодих чоловіків і жінок, виникає своє ціннісно-смісловне розуміння тих якостей людини, які характеризують її як представника певної статі, активізується вироблення особистих поглядів на характер взаємостосунків чоловіка і жінки. Виникає підвищена потреба у спілкуванні з однолітками протилежної статі, відкривається власна сексуальність. На старший шкільний вік, згідно періодизації психосексуального розвитку людини, припадає етап формування психосексуальної орієнтації, під чим розуміється система платонічних, еротичних, фізичних переваг, потягу до осіб протилежної чи однакової статі (хто мені подобається, кого я люблю) [3, с.124]. У цей період відбувається вибір об’єкта статевого потягу з його індивідуальними особливостями, створення «портрету» майбутнього супутника життя; активністю відпрацювання навичок комунікації, програвання залицяння у хлопчиків і реакції на нього дівчаток [3, с.125].

Під впливом бурхливих гормональних процесів у юнаків міняється тіло. Це може викликати у них тривогу і створити проблеми які зашкодять розвитку здорової сексуальності. Особливо загострюються ці проблеми, зважаючи на відсутність батьківської уваги до дорослішання дитини та переважний вплив інформації однолітків на усвідомлення та оцінку процесу статевого дозрівання.

Соціальні й психологічні чинники справляють найбільш суттєвий вплив на психосексуальний розвиток юнаків – учнів старших класів інтернатних закладів. Як доводять вчені, сексуальна активність підлітків і юнаків не стільки залежить від їх власної статевої зрілості, скільки від культурних норм їх вікової групи, соціальних умов розвитку. Водночас

доведено об'єктивно існуючу суперечність у статевому розвитку підростаючого покоління – великий розрив між статевою і соціальною зрілістю. Відомо, що статеве дозрівання у дівчаток настає у 14-15 років, у більшості хлопців – у 16-17 років. Однак статева зрілість у цьому віці знаходиться в дисгармонії з фізичним і психічним розвитком, що загострюється й різними соціальними факторами.

Як підтверджує нинішня реальність, у цей період сукупний вплив різних чинників може спричинити найрізноманітніші проблеми з переважаючим негативним спрямуванням. Маємо на увазі те, що під впливом різного роду соціальних негараздів чи, навпаки, прогресуючих сучасних модних тенденцій (ліберальна сексуальна мораль, «сексуальність» ЗМІ, доступність порнографічної продукції та ін.) в старшому шкільному віці вихованців загальноосвітніх шкіл-інтернатів виникають і закріплюються певні уявлення про сексуальність, статеві чи сексуальні відносини, формуються основи сексуального здоров'я.

Старший підлітковий вік і юність визначаються також ситуаціями здійснення конкретного вибору й планування майбутнього в умовах розмитості, невизначеності та суперечності суспільних цінностей. Цей процес взагалі є досить складним для будь-якої молодої людини, а для учнів старших класів загальноосвітніх шкіл-інтернатів у відсутності чи при недостатній сформованості уявлень про життєві цінності, це може призвести до асоціальної орієнтації.

Зважаючи на те, що період переходу від підліткового до юнацького віку припадає на старші класи школи, отже перехід від дитинства до дорослості саме і пов'язаний з необхідністю самовизначення й вибору життєвого шляху після закінчення школи, водночас цей процес ускладнюється тим, що для старшокласників ще залишається актуальною проблема формування самосвідомості (центрального новоутворення підліткового віку).

Безперечно, старший підлітковий вік, є періодом інтенсивного формування системи ціннісних орієнтацій, що впливає на становлення характеру й особистості в цілому, та характеру старшокласників інтернатних закладів, зокрема. Це пов'язано з появою на даному віковому етапі розвитку необхідних для формування ціннісних орієнтацій передумов: оволодіння понятійним мисленням, накопичення достатнього морального досвіду, вибір певного соціального становища. А поява переконань у старшому підлітковому віці свідчить про нову значну якісну тенденцію в характері становлення системи моральних цінностей.

Крім традиційних цінностей соціуму для цього віку особливе значення має орієнтація на особисте спілкування. Тому в становленні системи ціннісних орієнтацій старшокласників важливу роль грає спілкування з

однолітками, ситуації зіткнення з протилежними поглядами, думками. Проте процес становлення системи ціннісних орієнтацій в учнів старших класів загальноосвітніх шкіл-інтернатів може й гальмуватися, приводячи до появи феномена морального інфантилізму, який останнім часом викликає турботу все більшого числа психологів і соціальних педагогів.

Ми повністю згодні з тими науковцями, котрі вважають, що найважливішими детермінантами процесу формування особистості старшокласника, які регулюють процес включення його в соціум і зміст системи його ціннісних орієнтацій, є потреба у спілкуванні та потреба у відстороненні [5,6,7].

У цей період спілкування набуває низку специфічних рис: розширення кола контактних груп, у які включається старшокласник, і в той же час, велика вибірковість у спілкуванні, яка проявляється, зокрема, у чіткій диференціації груп спілкування на товариські, з достатньо широким складом членів і обмеженою інтенсивністю спілкування усередині них, і дружні, з якими підліток ідентифікує себе й які він прагне використовувати як стандарт для самооцінки та як джерело цінностей. Так, Л. Божович [2,С.23-34.], пов'язує перехід від підліткового до раннього юнацького віку з різкою зміною внутрішньої позиції, коли спрямованість у майбутнє стає основною спрямованістю особистості. При цьому під відособленням розуміється внутрішнє виокремлення індивідом себе зі спільноти, до якої він належить, що є наслідком досягнення ним певного рівня самосвідомості. Як поза процесом спілкування неможливе засвоєння суспільного досвіду, так без процесу відособлення неможливе особистісне привласнення цього досвіду. Спілкування старшокласника сприяє включенню індивіда в соціум, у групу, що дає йому відчуття власної певності, співпричетності до життя групи, відчуття емоційного благополуччя та стабільності, значення яких особливо важливе для старшокласників –вихованців інтернатних закладів, оскільки для них найбільш значущими є розуміння інших, співпереживання, емоційний контакт у спілкуванні. Відособлення же особистості дозволяє їй персоніфікувати себе, усвідомити свою індивідуальність. Головним психологічним надбанням ранньої юності є відкриття свого внутрішнього світу, усвідомлення своєї унікальності, неповторності та несхожості на інших. Це відкриття безпосередньо пов'язане з відособленням особистості та сприймається старшокласниками як цінність.

На формування та зростання особистісного потенціалу старшокласників -вихованців шкіл-інтернатів впливає найближче оточення молоді людини, можливість використання потенціалу у повсякденному житті, усвідомлення того, наскільки важливо використовувати й розвивати свій особистісний потенціал та всебічна підтримка цього важливого для

молодої людини життєвого процесу. Плани на майбутнє становлять інтерес не самі по собі, а в тісному взаємозв'язку з підготовкою молоді до самостійного життя [9, с.18].

Саме в цей період для старшокласників загальноосвітніх шкіл-інтернатів є характерним:

- нечітка визначеність образу „Я”;
- недостатнє уявлення про власні уміння, інтереси;
- орієнтація не на самооцінку, а на оцінку себе іншими;
- бідність цінностей та ідеалів, прив'язаність їх до повсякденного щоденного життя і проблем найближчого оточення;
- слабкий прояв орієнтації на майбутнє, на життєві перспективи;
- відсутність прагнення до самостійності, відповідальності за свої вчинки;
- недостатня увага до інтимно-особистісного боку спілкування, мала вибірковість стосунків з ровесниками;
- недостатня вираженість сфери почуттів, яскраво виражене домінування бажань, безпосередньо пов'язаних з повсякденним життям [1, С. 44-49.].

Внаслідок закритого характеру виховання випускники інтернатних установ не здобувають того соціального досвіду, який гарантував би їм успішну самореалізацію в соціумі після випуску з інтернату. Для здійснення повноцінної самостійної життєдіяльності в соціумі після виходу з інтернатного закладу вихованцям необхідно опанувати різні види діяльності в різних сферах. Однак, для них представляється досить проблематичним рішення наступних завдань: виконання різних видів побутової діяльності; прийняття на себе конкретної соціальної ролі; оволодіння конкретними видами соціального досвіду.

Низький рівень адаптації випускників інтернатних установ у соціумі пояснюється несформованістю окремих показників їхньої життєвої компетентності, обумовленої умовами життя в інтернатних установах, психофізіологічними особливостями вихованців, убогим соціальним досвідом.

Не менш важливим, ніж об'єктивний фізичний і психічний стан випускників, є їхнє ставлення до свого становища, а також ставлення до них у суспільстві, тобто, «якості випускника інтернату очима суспільства», що певною мірою визначають успішність майбутнього життя випускників в соціумі.

Згідно даним опитування в 100 населених пунктах України, на думку 79% респондентів, вихованці дитячих будинків відрізняються від дітей, що ростуть у сім'ї; вони обділені батьківською увагою й любов'ю (18%

респондентів), розумово й психічно нерозвинені (10%), агресивні й озлоблені (9%), замкнуті й закомплексовані (7%), беззахисні й непристосовані до життя (6%), насторожено ставляться до людей (5%).

Проте, деякі респонденти відзначали, що вихованці дитбудинку, навпроти, набагато доросліші, самостійні й краще пристосовані до життя, чим їхні однолітки, що ростуть у сім'ях (5%). 3% опитаних думають, що вихованці дитячих будинків ніколи не стають успішними людьми, 66% опитаних вважають, що вони рідко домагаються успіху, і тільки 15% – що часто. 11% опитаних думають, що вихованці дитячих будинків нічим не відрізняються від дітей, що ростуть у сім'ї.

Статистичні дані також підтверджують, що процес формування життєвої компетентності випускників шкіл-інтернатів часто набуває асоціальних проявів та характеристик. Близько 40 % випускників інтернатних закладів потрапляють у криміногенні структури, майже 40 % стають наркоманами й алкоголіками. За даними офіційної статистики, з 15 тисяч сиріт, що щорічно виходять із інтернатів України 10 % кінчають життя самогубством протягом першого року життя в «великому світі».

Найбільш потенційним способом пом'якшити процес входження вихованців інтернатів у самостійне життя, безболісно інтегруватися у життєдіяльність в суспільстві, позбутися ярлика соціального “аутсайдера” та довести свою значущість всупереч усім перешкоджаючим факторам є можливість отримати професійну освіту, за умов наявних пільг та соціальної допомоги. Професійну освіту, а також певний набір професійних навичок та вмінь, можна вважати найімовірнішим ресурсом вихованця для соціального зросту. Крім того, процес отримання професійної освіти можна розглядати як етап поступової адаптації випускника інтернату до самостійного життя, на якому він (вона) патрунується навчальним закладом, тобто освітній заклад деякою мірою здійснює функцію “амортизатора” з боку фруструючих впливів соціального середовища.

Інститутом розвитку сім'ї було здійснено опитування старшокласників загальноосвітніх шкіл-інтернатів з метою оцінки природи рішення щодо вибору конкретного закладу навчання та професії. Аналіз відповідей дозволив відзначити, що випускники інтернатів поділилися на два групи. Так, тих, хто вважає вибір професії та закладу скоріше своїм власним вчинком (варіанти висловлювань: “я вибрав(ла) сам(а)” або “я вибрав(ла) сам(а), а інтернат мені допоміг поступити” тощо) виявилось 128 осіб (60%), а тих, кого направив інтернат – 85 (40%). Отже, чималий відсоток випускників другої групи може свідчити про відсутність у них або соціально-психологічних навичок самостійно вирішувати свою долю (вирішувати щось за себе і для себе, низький рівень професійної зорієнтованості), або відсутність альтернативних варіантів свого

подальшого освітнього шляху. Таким чином, можна стверджувати, що продовження освіти для вихованця після закінчення інтернату є однією з небагатьох можливостей просунутись по соціальній драбині та підвищити свої шанси на інтеграцію у мережу благополучних соціальних практик.

Різке розходження умов життєдіяльності в інтернатному закладі й після випуску з нього призводить до того, що вихованці виявляються невідповідними до самостійного життя в соціумі. Таким чином, замість прояву активної економічної позиції багато випускників намагаються одержати від держави максимум того, що може дати статус сироти або «дитини, що залишилася без піклування батьків».

Визначені нами проблеми формування певних показників життєвої компетентності випускників інтернатних закладів дозволили встановити, що самостійне життя випускників інтернатів за межами закладу часто приводить до негативних соціальних результатів. Назвемо найбільш типові з них:

- отримавши житло, вихованці часто втрачають кімнати або квартири в результаті безглузвих угод або приводять їх у непридатність;
- вступивши до вищого навчального закладу, не хочуть і не можуть учитися, прогулюють, систематично не виконують навчальні завдання;
- після працевлаштування швидко й легко втрачають роботу;
- дівчата легко вагітніють, і кидають своїх дітей у пологових будинках.

Складається парадоксальна ситуація: з одного боку, на забезпечення соціального захисту дітей-сиріт і дітей, що залишилися без піклування батьків, витрачаються достатні ресурси, до роботи залучається велика кількість фахівців, а ефективність зусиль держави непропорційно мала: дитина-сирота виявляється незахищеною після випуску з інтернатного закладу, не в змозі повноцінно адаптуватися в суспільстві й жити самостійно.

Здійснений нами аналіз особливостей формування життєвої компетентності учнів старших класів загальноосвітніх шкіл-інтернатів дозволив визначити, що завдання формування життєвої компетентності вихованців інтернатних закладів обумовлює необхідність організації цілеспрямованої соціально-виховної роботи, спрямованої на набуття вихованцями соціального досвіду з метою їхньої підготовки до самостійного життя та формування показників життєвої компетентності.

Література

1. Бевз Г.М. Психологічні особливості дітей, позбавлених батьківського піклування // Надання допомоги „дітям вулиці” та соціально незахищеним дітям і підліткам: Інф.-метод. зб. / За ред. С.В.Тостоухової. – К.: Акстанманн. – Вип. 5 – С. 44-49.
2. Божович Л.И. Этапы формирования личности в онтогенезе // Вопросы психологии. – 1979. – № 4. – С.23-34.

3. Збереження та зміцнення репродуктивного здоров'я підлітків та молоді: потенціал громади: метод. матеріали до тренінгу / [Авт.-упоряд. Н.В.Зимівець]; за заг. ред. Г.М. Лактіонової. – К. : Наук.світ, 2004. – 205 с. , с.124.

4. Кон И.С. Введение в сексологию: учеб. пособие для студ. вузов / Игорь Семенович Кон. - М. : Олимп, Инфра, 1999. – 286 с., с. 32-37

5. Кон И.С. Психология старшеклассника. – М.: Просвещение, 1980. – 192 с.

6. Лисенко В.П. Особливості ціннісної структури підростаючої особистості// Цінності освіти і виховання: Наук.-метод. зб./ За заг. ред. О.В.Сухомлинської. – К.: АПНУ, 1997. – С.65-67.

7. Маковецький А.М. Формування морального світу молоді та її ціннісних орієнтацій у кризовий період життя суспільства: Автореф. дис.... докт. соціолог. наук: 22.00.04. – К., 1994. – 37 с

8. Методичні рекомендації для соціальних працівників щодо соціального супроводу випускників соціальних закладів (зокрема інтернатних) / Т.В. Бондаренко, О.В.Вакулєнко, Н.М.Комарова. – К.: Дерсоцслужба, 2006. – 168 с., с.83.

9. Молодь на порозі самостійного життя / Д.А.Дмитрук (кер. авт. кол.), О.О.Яременко, О.М.Балакірева, Т.В.Бондар, Д.М.Дікова-Фаворська та ін. – К.: Державний інститут проблем сім'ї та молоді, 2004. – 166 с.

Сипченко О.

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

УДК 373.51: 37.017.92

ДО ПРОБЛЕМИ ФОРМУВАННЯ ДУХОВНИХ ЦІННОСТЕЙ СТАРШОКЛАСНИКІВ

У статті розкрито актуальні проблеми формування духовних цінностей старшокласників в умовах розбудови української держави. Проаналізовано поняття „духовність”, „цінність”, „духовні цінності”, „моральні цінності”. Визначено роль школи у формуванні духовних цінностей школярів. У статті представлено основні умови, що впливають на формування духовних цінностей школярів: урахування вікових особливостей учнів, суспільної природи людини, використання міжпредметних зв'язків, принципу активності учнів. Автор виявила ряд критеріїв за якими має відбуватися процес формування духовних цінностей старшокласників у навчально-виховному процесі ЗОШ.

Ключові слова: *духовність, цінність, духовні цінності, моральні цінності, духовний розвиток особистості, високодуховна особистість.*

Сыпченко О.

кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики Славянского государственного педагогического университета

ПРОБЛЕМА ФОРМИРОВАНИЯ ДУХОВНЫХ ЦЕННОСТЕЙ СТАРШЕКЛАССНИКОВ

В статье раскрыты актуальные проблемы формирования духовных ценностей старшеклассников в условиях перестройки украинского государства. Проанализировано понятие „духовность”, “ценность”, “духовные ценности”, „моральные ценности”. Определена роль школы в формировании духовных ценностей школьников. В статье представлены основные условия, которые влияют на формирование духовных ценностей школьников: учет возрастных особенностей учеников, общественной природы человека, использование межпредметных связей, принципа активности учеников. Автор обнаружила ряд критериев по которым должен происходить процесс формирования духовных ценностей старшеклассников в учебно-воспитательном процессе ООШ.

Ключевые слова: *духовность, ценность, духовные ценности, моральные ценности, духовное развитие личности, высокодуховная личность.*

Sypchenko O.

Candidate of Education, associate professor of the department of Pedagogics of Slavyansk state Pedagogical University

PROBLEM OF FORMING OF SPIRITUAL VALUES SENIOR PUPILS

In the article the issues of the day of forming of spiritual values of senior pupils are exposed in the conditions of alteration of the Ukrainian state. A concept „spirituality”, “value”, “spiritual values”, „moral values, is analysed”. The role of school is certain in forming of spiritual values of schoolboys. Basic terms which influence on forming of spiritual values of schoolboys are presented in the article: account of age features of students, public nature of man, use of intersubject connections, principle of activity of students. Author found out the row of criteria to on which a process of forming of spiritual values of senior pupils must be in activity of a modern educational process of general school.

Keywords: *spirituality, value, spiritual values, moral values, spiritual development of personality, high-spiritual personality.*

Постановка проблеми. Складний період перетворень у нашій країні, переосмислення цінностей буття висуває на перший план цінність особистості. Проблема духовного розвитку особистості є однією з головних, що стоять перед кожною сім'єю, школою й державою в цілому. Духовність зміцнює єдність усього суспільства, забезпечує подолання труднощів на шляху його розвитку. У найближчій перспективі духовна

сфера має стати стратегічним напрямком подальшої еволюції людської цивілізації, а духовний розвиток особистості – головним завданням існування людства та кінцевою метою функціонування системи освіти і виховання.

Так, про необхідність формування духовності молодого покоління наголошується у Декларації про державний суверенітет України, Конституції України, Законі України „Про освіту”, Державній національній програмі „Освіта” (Україна ХХІ століття), Національній програмі „Діти України”. У цих освітніх документах підкреслюється важливість розуміння педагогами й батьками ідеалів, прагнень, інтересів, потреб дітей та молоді.

Аналіз основних досліджень і публікацій. Історія становлення і розвитку досліджуваної проблеми представлена у працях відомих зарубіжних і вітчизняних педагогів (Г. Ващенко, А. Дістервега, Я.А. Коменського, Я. Корчака, М. Пирогова, Ж.-Ж. Руссо, Г. Сковороди, В. Сухомлинського, К.Ушинського та ін.). Справжньою скарбницею для вивчення проблеми духовної самореалізації особистості в умовах загальноосвітньої школи є роботи педагогів-новаторів (Ш. Амонашвілі, Є. Ільїн, О. Лисенкова, В. Шаталов та ін.). Над проблемою формування духовних цінностей сучасного школяра працюють І. Бех, О. Вишневський, С. Карпенчук, Н. Кордунова, О. Лучанінова, Е. Помиткін, М. Стельмахович, Г. Щукіна та ін.

Проблемі формування духовних цінностей та розвитку особистості присвячені праці сучасних науковців (О. Зайцева, Л. Бутенко, Л. Диненкова, Т.Ільїна, Л. Лі, О. Матвієнко, С. Мукомел, Т. Ротерс, О. Сухомлинська, С.Черніков, Г. Шевченко та ін.).

Постановка завдання. Метою статті є з’ясування сутності понять “духовність”, “цінності”, “духовні цінності” через розкриття їх характерних ознак.

Виклад основного матеріалу дослідження. Проблема духовного розвитку особистості завжди займала чільне місце в українській національній виховній системі. До неї зверталися філософи, священники, педагоги та громадські діячі минулого. Зокрема, вона успішно і плідно розв’язувалася вітчизняними вчителями.

В усі віки виховання духовно багаті людини було завжди пріоритетним напрямом, і таким залишається, бо, як свідчить історія, саме залежно від стану людської духовності процвітали й занепадали народності, держави та імперії. Сучасні вчені стверджують, що духовний розвиток особистості – розвиток, спрямований на індивідуальний вияв у системі мотивів особистості двох фундаментальних потреб – ідеальної потреби пізнання та соціальної потреби жити й діяти для інших. Механізм

формування та функціонування духовності зумовлюється системою координат життєвого простору людини.

Питання про духовне життя основне не тільки для науки, релігії, суспільства, а й для кожної людини, оскільки врешті-решт стан духу визначає характер і сутність людської діяльності. Дійсно, висока духовність несе в собі здорове в усіх відношеннях життя, здорову діяльність, тобто є джерелом добробуту, до якого природно прагне кожна людина і кожне суспільство. Навпаки, спотворення духу так само невідворотно приводить до руйнування життя на всіх його рівнях – особистому, сімейному, громадському [5].

Для того, щоб зрозуміти, яким чином відбувається процес формування духовних цінностей старшокласників, розглянемо визначення понять “духовність”, “цінності”, “духовні цінності”, “моральні цінності”, які виступають важливими елементами сучасного науково-педагогічного дискурсу. З педагогічної точки зору духовність трактується як розвиток внутрішніх сил особистості, відповідальності за життя, ієрархії загальнолюдських цінностей, творчості за законами краси. Центральною складовою духовного розвитку є виховання суб’єкта історичного процесу і власного життя [6, с. 359].

Духовність, за визначенням М. Боришевського, є багатомірною системою утворень у свідомості та самосвідомості людини, у якій віддзеркалюються її найбільш актуальні духовні потреби, інтереси, погляди, ставлення до навколишньої дійсності й до себе самої як соціального індивіда.

Відомий український педагог О. Вишневецький вважає, що духовність виявляє себе в усіх сферах як стратегічний орієнтир, що без духовності немислима справжня моральність, справжній патріотизм, дійсна демократія, родинність тощо. Поняття духовності він визначає як „скерованість людини до Високого й Вічного. Наявність його в людині й суспільстві засвідчує стан здоров’я і не тільки духовного [2, с. 4].

У педагогічному словнику дається наступне визначення категорії цінність: “Цінність – позитивна чи негативна значущість об’єктів довкілля для людини, класу, групи, суспільства загалом, що визначається не їх властивостями, а їх залученням у сферу людської життєдіяльності, інтересів і потреб, соціальних відносин” [7, с. 484].

Поняття “цінності” у науковий обіг було введено в 60-х роках ХІХ століття як поняття про “значимість чогось на відміну від існування об’єкта чи його якісних характеристик”. Влучно визначає значення поняття “цінності” сучасна дослідниця Т. Бутківська: “Цінності – це системотворче ядро програми, задуму, діяльності і внутрішнього духовного життя людини” [1, с. 146].

Духовні цінності, як зазначає С. Гончаренко, – це витвори людського духу, зафіксовані у здобутках науки, мистецтва, моралі, культури [3, с. 106].

Під моральними цінностями вчені розуміють “по-перше, моральне значення, гідність особистості (групи осіб, колективу) та її вчинків або моральних характеристик суспільних інститутів; по-друге, ціннісні уявлення, що відносяться до сфери моральної свідомості, – моральні норми, ідеали, поняття добра і зла, справедливості, щастя” [8, с. 341].

Отже, спираючись на погляди різних авторів щодо поняття “духовність”, надамо своє визначення: духовність – це гармонія душі та тіла, задоволення духовних потреб людини в соціокультурному розвитку суспільства.

Саме освіті відводиться ключова роль в духовно-моральній консолідації українського суспільства. Духовний розвиток школярів є провідним завданням сучасної освітньої системи і є важливим компонентом соціального замовлення для освіти. Отже, школа виступає могутнім фактором відродження нації, виховання у молоді національної свідомості і самосвідомості.

Зміст роботи сучасної загальноосвітньої школи має відображати матеріальні і духовні цінності нашого народу. Основне призначення її в тому, щоб давати підростаючому поколінню основи знань, формувати етнокультурну компетенцію, виховувати освічених людей.

Духовний розвиток школярів не виокремлюється в якості самостійної мети цілісного навчально-виховного процесу. Тому планування духовного розвитку повинно тісно пов’язуватися з віком, статтю, характером дитини, її фізичними й психологічними особливостями. Тобто особливе, індивідуальне повинно виступати основою розвитку духовності учнів.

Слід підкреслити, що духовний розвиток школярів передбачає досягнення мети бути духовно вихованим. Засвоюючи духовні цінності, молоде покоління перетворює їх у зміст власних поглядів, у свій духовний арсенал, виробляє свою власну систему цінностей, ідеалів, поглядів, принципів, норм, переконань. Поряд з цим, життєва практика доводить, що відсутність можливості подальшого розвитку, зокрема духовного, неминуче призводить до деградації, до повернення на нижчі, егоїстичні рівні свідомості. Безумовно, кризові явища у суспільстві співвідносяться з рівнем свідомості громадян, з їх ментальністю. Нове покоління, з яким в усі часи пов’язуються сподівання на поліпшення суспільного життя, повинне вирізнятися інтелігентністю, високим рівнем свідомості.

Тому необхідно навчити школярів усвідомлювати свої потреби, пізнавати світ, сенс життя, позитивно ставитись до внутрішнього світу

інших людей, себе, активно сприймати красу, любити природу, Батьківщину.

Відомо, що виховання починається із засвоєння дітьми духовних надбань рідного народу. Без оволодіння у шкільному віці культури свого народу, пізнання його самобутнього національного обличчя, практичного продовження культурно-історичних традицій, звичаїв, обрядів не можна і говорити про матеріальний і духовний розквіт держави. Адже все, що закладається учням у період навчання і виховання у школі, визначає в подальшому успіх процесу формування особистості, її світогляду і загального розвитку. Набуті в школі особистісні якості, знання, уміння й навички не тільки забезпечують основу навчання і виховання молоді, а й значною мірою визначають якості практичної, громадської та професійної діяльності дорослої людини.

Дослідники наголошують на тому, що саме в учнів старшої школи набувають значного сенсу процеси морально-духовної автономізації особистості, фізичного і морального вдосконалення, входження у світ суспільства, життєвого самовизначення. У цей період відбувається механізм інтеграції знань у цілісну особистісну картину світу. Підліток, на відміну від дитини, підкреслював видатний вітчизняний педагог В. Сухомлинський, починає узагальнювати як добро, так і зло; в окремих фактах він бачить явище; і від того які думки, настрої породжує в душі це явище, залежить його переконання, погляди на світ, думки про людей [9].

Саме у старшому шкільному віці відкриваються широкі можливості для формування духовних цінностей через вивчення інших людей заради самопізнання, пізнання себе не лише через сучасників, але і через людей інших культур, епох, поколінь.

Провідні психологи та педагоги зазначають, що на формування духовності підростаючого покоління впливає чимало різноманітних умов. Одні вчені розглядають ці умови як фактори, що впливають на розвиток особистості, а інші як обставини. Ми зупинимося на такому визначенні, яке охоплює обидві точки зору, адже та чи інша умова за якої формується духовний світ особистості є одночасно і фактором, який впливає на це формування. Розглянемо основні умови формування духовності особистості, які полягають у наступному:

- обов'язкове врахування вікових особливостей учнів;
- урахування особливостей суспільної природи людини, відповідно вихованню особистості в колективі і через колектив та врахування особливостей колективної пізнавальної діяльності;
- активне використання міжпредметних зв'язків для підвищення ефективності навчального процесу та для різнобічності, багатогранності розвитку особистості;

- обов'язкове використання принципу активності учнів.

Разом з цим, не можна забувати й про те, що процес формування духовних цінностей має бути: гуманним за змістом та методами навчання; охоплювати всі природничі та гуманітарні знання; правдиво відображувати існуючі суспільні досягнення, не допускаючи ні прикрашання, ні очорнення; стимулювати логічний аналіз і порівняння різних точок зору за тими самими питаннями, широко використовуючи діалогові методи роботи на уроці; формувати звичку мислити в широкому міждисциплінарному полі знань; ґрунтуватися на загальнолюдських цінностях – повазі прав і свобод особистості, дбайливому відношенні до природи й пам'ятників культури, жалі й милосерді до інвалідів, здоровому способі життя; спонукати учнів до фізичного, інтелектуального й морального самовдосконалення, постійному саморозвитку свого творчого потенціалу; активізувати творчу рефлексивну діяльність учнів; надавати учням методичні засоби для самопізнання й самовиховання.

Крім того, резерви посилення духовно-морального фактору слід шукати у творчому використанні можливостей навчального матеріалу, який пропонується учням на заняттях. Слід домагатися того, щоб кожне навчальне заняття, виховний захід несли крім пізнавального навантаження, також заряд емоційно-естетичного збагачення особистості, формували в дітей емоційно-образне мислення, усвідомлену потребу у спілкуванні з прекрасним, націлювали на примноження естетичних цінностей у сфері суспільних відносин, продуктивної праці, природоохоронної роботи, творчої діяльності. У вирішенні цих проблем повинні брати участь всі без виключення предмети.

Резюмуючи вищезначене, ми дійшли **висновку**, що духовність людини – це її здібність орієнтуватися на вищі цінності людського буття. Лише людина прагне пізнати істину, набути знання, прагне до справедливості. Лише людина може жити у віртуальному світі; у світі мистецтва; в уявному минулому і в майбутньому; має почуття відповідальності, соромиться, має власну гідність; вірить у добро, у Бога, в ідеали, у себе; може любити; здібна до: самопожертви, творчості, створення нового, творення мистецтва.

Тому головною метою загальноосвітньої школи має бути її духовна переорієнтація та вплив на формування високоморальної громадської позиції, національної свідомості, потягу до прекрасного. Саме школа формує майбутні покоління, а від цього залежить розвиток і розквіт нашої держави.

Таким чином, формування духовних цінностей школярів, особливо старшокласників, є однією з найважливіших проблем сучасної освіти. Слід зауважити, що успіх у цій справі в значній мірі буде залежати не лише від майстерності вчителів, але й від самих учнів, рівня виявлення ними певного ставлення до дійсності, природи, мистецтва тощо. Це означає, що сучасній

школі належить серйозно підійти до розвитку в учнів духовно-моральних основ, а також до створення в навчальних закладах ефективної системи підтримки та активізації духовного розвитку молоді.

Література

1. Бутківська Т.В. Ціннісний вимір соціалізації учнів // Педагогіка і психологія. – 1997. – № 1. – С. 130-136.
2. Вишневецький О.І. Система цінностей і стратегія виховання (Тезовий виклад) // Рідна школа. – 1997. – № 7–8. – С. 3-5.
3. Гончаренко С.У. Український педагогічний словник. – К.: Либідь, 1997. – 374 с.
4. Захаренко С.О., Орлова Н.В. Деякі поради щодо формування в учнів загальнолюдських цінностей: Навчальний посібник/ За ред. Л.І. Прокопенко. – Черкаси: Вид. від. ЧНУ ім. Богдана Хмельницького, 2006. – 288 с.
5. Майкл Фуллан. Сили змін. – Львів: Літопис, 2000. – 430с.
6. Педагогічний пошук / Упоряд. І.М. Баженова; Пер. з рос. – К.: Рад. шк., 1988. – 496 с.
7. Педагогічний словник / За ред. Ярмаченка М.Д. – К.: Педагогічна думка, 2001. – 514 с.
8. Словарь по этике / Под ред. И.С. Кона. – М.: Политиздат, 1975. – 392с.
9. Сухомлинський В.О. Народження громадянина // Вибрані твори в 5-ти т. – Т.3. – К.: Радянська школа, 1977. – С. 283-582.

ВИХОВАННЯ**Борисов В.**

доктор педагогічних наук, професор кафедри педагогіки і методики технологічної підготовки Слов'янського державного педагогічного університету

Гризоглазова А.

аспірантка кафедри педагогіки Слов'янського державного педагогічного університету

УДК 37.035.6

**ПОЛІКУЛЬТУРНЕ ОСВІТНЄ СЕРЕДОВИЩЕ ЯК ОБ'ЄКТ
СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНОГО ДОСЛІДЖЕННЯ**

У статті висвітлено соціально-педагогічний аспект дослідження полікультурного освітнього середовища.

Ключові слова: *полікультурність, освіта, культура, особистість.*

Борисов В.

доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогики и методики технологической подготовки Славянского государственного педагогического университета

Гризоглазова А.

аспирантка кафедры педагогики Славянского государственного педагогического университета

**ПОЛИКУЛЬТУРНАЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ СРЕДА КАК ОБЪЕКТ
СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ**

В статье рассмотрен социально-педагогический аспект исследования поликультурной образовательной среды.

Ключевые слова: *поликультурность, образование, культура, личность.*

Borysov V.

The doctor of pedagogical sciences, the professor of chair of pedagogic and technique of technological preparation of Slovyansk State Pedagogical University

Grizoglazova A.

post-graduate student of the department of Theory of Education of Slovyansk State Pedagogical University

**MULTICULTURAL EDUCATIONAL ENVIRONMENT AS AN OBJECT
OF SOCIAL AND PEDAGOGICAL RESEARCH**

The article describes the social aspect of the study pedagogicheskay multicultural educational environment.

Key words: *multiculturalism, education, culture and identity.*

Специфіка України полягає в об'єднанні декількох десятків етносів, які мають власну культуру, свій менталітет. Для багатьох народів, які мешкають в Україні є актуальним питання збереження власної етнічної ідентичності та мови.

Події 90-х років ХХ століття внесли певні корективи у взаємовідносини людей різних національностей. З розпадом СРСР кримські татари повернулися до Криму, в Україні з'явилися біженці з Грузії, Вірменії та Азербайджану. Україна самостійно розв'язувала питання міграції і пов'язані з нею проблеми, які і сьогодні є актуальними. Також треба зважати і на підйом національних почуттів етнічних українців. Соціальна напруженість в окремих регіонах трансформувалась в міжетнічну. Посилення міжетнічної напруженості визначалось регіональною специфікою і впливом загальних для всієї країни зовнішніх та внутрішніх факторів. Як наслідок почався процес стихійного формування полікультурного середовища в населених пунктах, освітніх установах, трудових колективах, мікрорайонах, вулицях.

В Україні як і в усьому світі, створюється нова освітня ситуація, для якої характерні такі ознаки, як посилення етнізації змісту освітнього компоненту. Зростання значення рідної мови у навчанні, значущості розвитку білінгвізму та полілінгвізму. У вихованні і розвитку підростаючого покоління набувають значення ідеї народної педагогіки, зростає вплив релігії на формування самосвідомості особистості. Сучасні педагогічні реалії вимагають, з одного боку, врахування в освіті етнокультурного фактора, а з іншого – створення умов для пізнання культури інших народів, виховання толерантності.

Оновлення освітніх систем, адекватне кардинальним змінам, що відбуваються в соціокультурній реальності, передбачає збагачення існуючого змісту освіти і виховання. Інтелектуальний компонент разом з такими освітніми тенденціями, як фундаменталізація, інформатизація, диференціація, інтеграція, глобалізація може бути одним з провідних принципів сучасної освіти.

В світовому освітньому процесі виникла і широко обговорюється в наш час нова система цінностей і цілей виховання, відроджена концепція особистості, що ґрунтується на ідеях природовідповідності, культуровідповідності. Звертається увага на необхідність забезпечення особистісного розвитку і самореалізації. З'являються нові парадигми освіти, в яких педагогічна дійсність описується новою мовою науки. До наукового обігу введено такі поняття, як простір дитинства, освітній

простір, полікультурний простір, полікультурне середовище, полікультурне виховання, планетарне виховання.

Поняття «полікультурна освіта», «полікультурне середовище», «полікультурний освітній заклад» взаємопов'язані і складають основу нашого дослідження. Отже розглянемо їх більш детально.

В науковій літературі визначено велику кількість середовищ. В яких відбувається становлення індивіда. З одного боку, існує середовище природи як фізична реальність, що не залежить від індивіда. З іншого боку, індивід створює своє середовище, «другу природу», тобто культуру. Індивід розглядається нами не як ізольований суб'єкт, а як представник певної соціальної групи – нації, етнічної спільноти. Кожна людина належить до конкретної спільноти, субкультури, а отже є носієм культури. притаманної цьому суспільству. В той же час людина «занурюється» у численні соціальні спільноти, які постійно взаємодіють, інтегруються. Отже, кожна людина може поєднувати приналежність до кількох культур. Створюючи культуру як друге середовище існування, людина в такий спосіб висловлює свій багатогранний творчий потенціал. Різноманітність проявів культури відповідає чисельній людській діяльності. Культура є «наскрізною» суспільною системою

Культурам органічно об'єднує в людині її природні і соціальні якості і водночас є сферою їх реалізації. Культура – складне поняття, що стосується як матеріального, соціального, так і індивідуального. Різні культури можуть ототожнюватися з різними націями, різними освітніми і віковими рівнями. Приналежністю до різних конфесій.

Існує низка визначень терміну культура і всі вони валідні для певних цілей. За підрахунками соціологів, в різних сферах наукової діяльності сформовано більше ніж 250 визначень культури. Найбільш стисле і водночас найбільш широке визначення запропонував американський культуролог і антрополог М. Херсковіц, який стверджував, що «культура— це частина людського оточення, що створена самими людьми» (Hersokovits M. J., 1966). При такому розумінні культури підкреслюється її багатоаспектність, абсолютна неможливість перелічити всі її складові.

Культуру не можна побачити, почути. Те, що ми дійсно можемо спостерігати- це відмінності в поведінці людей, що мають прояв в діяльності, традиціях. В. Лісовий зазначає, що ми бачимо прояви культури, але ніколи- її саму. Ми можемо розуміти, що підґрунттям різної поведінки є культурні відмінності. В такому розумінні культура- відсторонене поняття, теоретична сутність, яка допомагає нам усвідомити чому ми вчиняємо саме так і пояснити відмінності в поведінці представників різних культур.

Російський дослідник М. Боритько вважає, що людину у взаємодії з культурою можна розглядати за трьома важливими аспектами:

- людина засвоює культуру, є об'єктом культурного впливу, набуваючи типових рис, що характерні для певної спільноти;
- людина функціонує в культурному середовищі як носій і представник культурних цінностей, відстоює цінності культури, цілісність культури, де відбувається її буття;
- людина створює культуру, розвиває і поглиблює культурні традиції і цінності, водночас постаючи суб'єктом культурної творчості [1].

В свою чергу, В. Андрущенко, В. Борисов, Є. Зеленов розкривають можливі варіанти стосунків с середовищем. Що визначаються культурною парадигмою:

- прагнення використовувати можливості середовища;
- прагнення до гармонії з середовищем;
- прагнення захиститися від впливу середовища.

Таким чином, людина може бути як творцем культури (культурного середовища), так і її представником і носієм. Культура має відбиток творця, часу, національних особливостей, державного устрою. Розглядаючи культурну специфіку середовища, необхідно ввести поняття «полікультурне середовище». Це поняття недостатньо розроблене в теорії педагогіки, хоча в практичних дослідженнях полікультурне середовище безпосередньо або опосередковано враховується як фактор соціального оточення людини.

Досить часто поняття полікультурне середовище використовують з метою цілісного опису особливостей суспільства. Соціально-психологічні проблеми в полікультурному середовищі розглядаються в роботах В. Агеева, Г. Андреевой, Л. Дробіжевої, М. Пірен, Г. Філіпчука.

Проблемі навчання і виховання в полікультурному середовищі надається належна увага. Проведено декілька міжнародних Конгресів, присвячених цій тематиці. Виникла міжнародна асоціація викладачів, які займаються цією проблемою. ЮНЕСКО підтримує низку програм, присвячених дослідженню шляхів подолання міжкультурних бар'єрів.

Питання організації освіти на принципах полікультурності розглядаються в роботах Є. Бондаревської, С. Борисової, В. Тименко та ін.

Основу полікультурного середовища на думку окремих дослідників складає етноконфесійне ядро. Як зазначав, Д. Тхоржевський, полікультурність середовища вміщує разом з поітнічністю і багатоконфесійністю співпричетність зразків діяльності в різних сферах соціума.

Полікультурне середовище є сситемою штучних умов, що ініціюють і підтримують спільність населення і груп людей, які входять в неї. В той

же час вона незалежна від спільноти, яка її породила, бо не зациклена лише на одну групу і не зникає повністю в конкретному ареалі, навіть якщо група мігрує до іншого регіону або зникає. Навіть незначна модифікація господарства, природи, образу життя спричиняють до часткової або повної втрати існуючих сфер культури, а отже, відбувається і перетворення середовища в цілому.

Середовище не є результатом свідомих прагнень, це не передбудаємий продукт колективних життів і діяльності низки поколінь. Кожне нове покоління людей зустрічається з багато вимірністю та різноманітністю культурного оточення, з неможливістю його охоплення і усвідомлення на рівні побутової свідомості. Якоюсь мірою полікультурне середовище активне, бо формує суспільні уявлення і впливає на індивідуальний образ думок і критерії оцінки.

Україна – це конгломерат різних культур і етносів.

Специфіку полікультурного середовища України складає високий рівень міграції. Міграційні потоки ведуть до збільшення етнічної мозаїчності складу населення України. Це відбувається за рахунок того, що у українців, росіян, поляків досить низький рівень народження, в той час як у представників мусульманського світу народжуємість в 2-3 рази вище.

До цього слід додати досить високий приток населення в пошуках карщої долі з Азербайджану, Вірменії, Узбекистану та інших країн близького зарубіжжя. Треба зазначити і те, що в наш час крім економічних мігрантів переважно з сільської місцевості країни концентрується велика кількість біженців і вимушених переселенців.

Заслуговує на увагу і той факт, що сільсько-міська міграція внаслідок її високої багаторічної інтенсивності і селективності за статтю і віком кардинально скорегувала природній перебіг демографічного розвитку міських та сільських поселень України. З одного боку, це призвело до різкого старіння сільського населення, руйнації його демографічного і трудового потенціалів на більшості території країни, з іншого боку- ця тенденція стала важливим джерелом поповнення працездатних і репродуктивних контингентів міського населення.

Особливість полікультурного середовища складає в останній час зміна соціальної структури українського суспільства. Як відзначають дослідники, разом з трансформацією «вехів»- поява нової компрадорської буржуазії нової бюрократії- відбуваються глибокі соціальні зсуви в «низах». По-перше, виник багато чисельний прошарок приватних власників, який відноситься до дрібної буржуазії. В сільській місцевості- це фермери, в міській- власники закладів сфери обслуговування. По-друге, як результат приватизації багатьох державних підприємств змінилась структура основної маси осіб найманої праці. З'явилась велика кількість

безробітнього населення. По- третє, спостерігається сплеск кримінального прошарку. По-четверте, зростають «маргінальні» прошарки населення, до яких відносяться безхатченки, безпритульні діти.

Підбиваючи підсумок зазначимо наступне: сучасне українське суспільство значно більш диференційовано за соціальними групами та прошарками. В ньому з'явилися такі соціальні групи і прошарки, яких 10-15 років тому не було. А інші набули нового якісного визначення.

Всі ці представники різних груп живуть у світі власних норм і правил поведінки, звичаїв і традицій, які мають прояв в мові, поведінці, релігії, системі поглядів. Соціальних інститутах.

Таким чином, навіть таке стисле викладення особливостей вказує на багато чисельність і своєрідність полікультурного середовища, що ставить перед суспільством задачі його виживання. Розвитку і добробуту.

Зазначимо, що ситуація в нашій країні як і в інших полікультурних суспільствах, завжди характеризувалась неоднозначним ставленням членів однієї соціальної групи до представників інших національних або інших соціальних груп. Це стало підґрунтям для великих соціальних експериментів, що відбувалися в США та СРСР. У другій половині ХХ ст. в світі в цілому і в СРСР зокрема була здійснена спроба реалізації концепції плавильного казана- прагнення всі національні культури замінити однією. Але на практиці асиміляторська ідея виявилася хибною. Бо для людини властива прихильність до власного етноса, солідарність з ним. Руйнація ж звичного середовища призводить до втрати багатьох соціальних і структурних орієнтирів. На думку українського політолога Г. Касьянова і російської дослідниці Т. Стефаненко, за умов соціальної нестабільності потреба приналежності до етносу зростає, бо він є тією групою, де людина може знайти захист і підтримку і саме етнічна ідентичність є найбільш доступною формою соціальної ідентичності.

Підаючи аналізу етнічні особливості середовища, можна зробити висновок, що етнічна приналежність людини визначається культурою і мовою, які людина вважає рідними.

Етнокультурне середовище має велику типологію. Але ж при цьому на наш погляд, це лише частина соціокультурного середовища, яке в свою чергу, є частиною полікультурного середовища. Етнічні особливості оточуючого середовища надають забарвлення особистості людини, її характеру, світогляду, ставленню до інших людей своєї і іншої національності.

Ми погоджуємось із В. Борисовим, М. Боришевським, М. Євтухом, Г. Філіпчуком які зазначають, що основу етнокультурного середовища складають чисельні стереотипи і традиції, що об'єднані в систему. Традиції і стереотипи є найбільш консервативною частиною етнокультурного

середовища, підтримуючи його стабільність. Етнокультурне середовище – це та частина соціальної реальності, яка перш за все підтримує традиційні механізми розв'язання проблем колективного існування і співіснування. Головне призначення середовища полягає в підтримці зручних комунікативних умов, забезпеченні узгодженості взаєморозуміння людей. Таким чином, етнокультурне середовище є частиною інформаційного середовища. Руйнування етнокультурного середовища приводить до втрати багатьох соціальних і культурних орієнтирів, бо різко звужується інформація оточуючої реальності. Соціально-психологічні дослідження свідчать про те, що значний дефіцит інформації приводить до неадекватної поведінки, як окремих людей, так і груп в цілому.

Приклади переселенців, які потрапляють до інокультурного середовища, свідчать про те, що жодні засоби масової інформації не можуть їм допомогти зрозуміти нове оточення і набути достатню орієнтацію.

Одним з найбільш серйозних викликів для України та інших пострадянських країн є шовінізм. Етнічний фактор у деяких випадках став основою для формулювання програм і дій, а також для пропаганди ідей і установок, які провокують нетерпимість, викликають конфлікти і насилля. Підтвердженням є ситуація з кримськими татарами в Криму, турками-месхетинцями в донецькій, луганській областях, з угорською меншиною на Закарпатті. Якщо національна ідея стане пріоритетною в менталітеті кожного народу, які населяють територію України, то виникнуть умови для спільного існування і розвитку як української культури так і культур інших етносів. Але, наприклад на Сході України відчувається значний тиск російської держави. Слід згадати російського історика В.Соловйова, який пророчо написав: «Одно только мы знаем наверное: если Россия не исполнит своего нравственного долга, если она не отречется от национального эгоизма, если она не откажется от права силы и не поверит в силу права, если она не возжелает искренно и крепко духовной свободы и истины, - она никогда не сможет иметь прочного успеха ни в каких делах СВОИХ, ни внешних, ни внутренних».

Сучасні тенденції розвитку світу в напрямку єдиного економічного простору, інтернаціоналізації інформаційних процесів, мобільності населення вимагає від нас правильності визначення соціально-психологічних механізмів, за допомогою яких можливий творчий діалог культур, а не руйнівна полеміка.

Перш за все, слід шукати позитивне, конструктивне в етнокультурній освіті та вихованні, а не слабке і нерозвинене. Не можна замовчувати тему агресивності, інтолерантного ставленн індивіда або цілих груп до особливостей культур або представників інших етносів, до України в цілому.

На сьогодні не існує готових концепцій, на основі яких було проведено об'єктивний аналіз проблеми і перспективи подальшого культурного розвитку України. Необхіден аналіз, усвідомлення і моделювання культурно-цивілізаційних процесів, прогнозування їх характеру і напрму, визначення шляхів до соціального сталого розвитку. А для цього доцільно об'єднати зусилля соціальних, політичних, релігійних, економічних та інших сфер діяльності людини.

Будь-яка спільнота людей. Кожна група виробляє лише її притаманну систему поглядів на світ, власну картину світу. З одного боку, формування цієї системи підпорядковано загальним закономірностям, з іншого, воно віддзеркалює специфіку реальної життєвої практики цієї групи.

Люди, які живуть в різних спільнотах, мають одні і ті ж самі потреби. Люди опановують природу, створюють свої світи, які багато в чому схожі між собою, але багато в чому індивідуальні і самобутні.

Полікультурному середовищу притаманні локальні і структурні особливості. Така неоднорідність особливо проявляється в умовах багатоетнічного розселення. Тому необхідно розрізняти загальне полікультурне середовище країни в цілому і її варіанти для специфічних регіонів.

Багатство культурного середовища спільноти також залежить від багатства культурного середовища регіону- тієї конкретної атмосфери, яка або сприяє, або стримує розвиток культурних середовищ. В кожному регіоні утворюються певні умови життя спільноти, засоби організації діяльності, формується його ставлення до потреб сфер культури і освіти.

Необхідно зазначити, що кожний етнос або група створюють матеріальну культуру, у кожного свої національні види мистецтва і праці, своя мова і інші засоби спілкування, своя організація спільноти і система суспільного контролю. У кожного народу є своя, формальна і неформальна система освіти і передачі культурних цінностей, традицій. Все це веде до утворення складних культурних конгломератів. Як наслідок, людина сьогодні опиняється на межі культур, взаємодія з якими вимагає від неї діалогічності, розуміння, поваги до культурної ідентичності інших людей.

Соціалізація молоді має такі складності як набуття соціальної (етнічної) ідентичності і збереження свободи вибору, а цим і можливості індивідуальної акультурації.

Як ми зазначали на початку параграфу, середовище має педагогічний потенціал. Структурними частинами педагогічного потенціалу оточуючого середовища є особистісні, матеріальні, духовні і структурні можливості.

Особистісні можливості педагогічного потенціалу середовища – це можливості людей, які спеціально або несвідомо займаються педагогічною діяльністю, і людей, які можуть бути додатково залучені для цих цілей.

Матеріальні можливості – це речові компоненти середовища, які вже наявні, і ті, які необхідні і можуть бути за умов, що склалися, задіяні додатково у процесі виховання. Російська дослідниця В.Бондаренко умовно поділяє їх на дві групи:

- речові компоненти середовища, що спеціально створені і призначені для педагогічних цілей (школи, позашкільні навчальні заклади), і компоненти, які мають інше призначення, але виконують педагогічні функції (бібліотеки, кінотеатри);

- природні компоненти, які реалізують можливості виховних впливів природи, яка існує без втручання людини.

На наш погляд, такий поділ є неповним, бо поза межами залишаються витвори декоративно-ужиткового мистецтва які безперечно мають потужний виховний потенціал. Тому, ми пропонуємо доповнити цей поділ природно-речовим компонентом, в якому поєднуються виховні потенціали речових і природних компонентів.

Духовні можливості середовища складають неречові елементи соціального середовища: ідеологічна, етична, психологічна атмосфера, що утворюється на основі взаємодії різних факторів (суспільна свідомість на макро-і макрорівні, норми і правила, якими регулюється поведінка людей, знання, національні традиції, звичаї, свята).

Структурні можливості включають засоби і форми організації людей, які призначені для того, щоб поєднуючи людські, матеріальні і духовні педагогічні можливості середовища спрямувати їх діяльність на реалізацію різних педагогічних завдань оптимальним чином.

В основі освітньої стратегії повинно бути пізнання специфіки оточуючого середовища і передбачення різних варіантів її розвитку з метою врахування і оптимізації використання різних компонентів в процесі формування підростаючого покоління. Важливо, щоб вплив оточуючого середовища не йшов врозріз з цінностями, ідеалами і принципами, які транслиують педагоги. Отже, вимоги до процесу навчання і виховання в полікультурному середовищі, тобто в середовищі, де діти мають різні рідні мови відносяться до різних за рівнем статку і освіти прошаркам населення і мають інші суттєві відмінності дещо відрізняються від загальноствановлених вимог. Організація виховання на принципах полікультурності і введення у самобутні культурні світи повинна ґрунтуватися на положенні, що група дітей одна, а культур і субкультур багато, і всі рівноцінні і всі однаково цікаві.

Перед педагогами стоїть завдання допомогти молодшим школярам усвідомити, що в світі існує багато цінностей, що деякі з цих цінностей відрізняються від їх власних, що будь-які цінності мають коріння в традиціях того чи іншого народу і є для нього закономірним результатом

його досвіду і історичного розвитку. Як писав М.Бахтін, тільки шляхом діалогу з іншою культурою можна досягнути певного рівня самопізнання, бо при діалогічній зустрічі двох культур, кожна зберігає свою єдність і відкриту цілісність, водночас збагачуючи іншу. Культура створює підґрунття для розвитку і вкорінення різноманітності, варіативності і якісної своєрідності всіх своїх елементів, а виховання дає молоді розуміння цих процесів [2].

Таким чином стає зрозумілим, що на сучасному етапі перед соціальними інститутами постає завдання розробки нової виховної стратегії з урахуванням нових соціокультурних реалій.

На думку А.Перотті, полікультурне виховання – це процес, в якому, особистість розвивається в процесі сприйняття, оцінки і роботи в системі культурних цінностей, відмінних від її власних, тобто педагогу необхідно враховувати, що цінності багатьох культур здійснюють прямий або опосередкований вплив на виховний процесі через нього на особистість.

Суттєву роль в полікультурному вихованні молодих школярів відіграє вивчення загальнолюдських цінностей і світової культури. Такі цінності є відбиття людських взаємостосунків, життєвого досвіду. Культура визначає наш погляд на світ, впливає на наші рішення і вчинки. Цінності можуть бути і суто особистісними, але найбільш важливі з них однакові для людей однієї нації, культури або релігії. Існують, але, цінності універсальні, розповсюджені настільки широко, що вони навіть певним чином визначають, що таке бути людиною.

Для полікультурного виховання важливі як універсальні цінності, які мають групову приналежність і створюють унікальні культури і погляди на світ, так і суто особистісні, які допомагають кожній особистості взаємодіяти з іншими.

Витоки універсальних цінностей – в культурах, релігійних і національних традиціях. Тому полікультурне виховання дає можливість глибше пізнати і усвідомити різноманітність народів, які населяють світ. Культурні відмінності, які визначають приналежність людини до тієї чи іншої групи є найбільш наочним проявом різноманітності цінностей. Ці відмінності проявляються в перевагах, стилі життєві поглядах на світ і є продуктом еволюції кожного народу і його пристосуванням до свого середовища і умов життя з метою задовольнити потреби, загальні для всіх народів.

В умовах сучасного суспільства для зниження агресії, національного непорозуміння, екстремізму важливо навчити людину, а особливо молодшого школяра, впізнавати і розуміти оточуючий світ, формувати толерантність- бо в основі всіх загальнолюдських цінностей є культурні, релігійні і національні традиції.

Як би вони не різнилися, ці традиції породили багато схожих цінностей у різних народів незалежно від часу і відстані. Все це різноманіття іноді стає причиною конфліктів дрібних і великих, що може позначитися на соціальному, психологічному станах особистості, створити дискомфорт як внутрішній так і зовнішній.

Полікультурне виховання дозволить учням побачити в різноманітності культур, ідей, поглядів, традицій спільне. Кожний народ створює матеріальну культуру відповідно з своїми потребами і умовами життя, у кожного свої національні види мистецтва і праці, свої мова та інші засоби спілкування.

Проведений нами аналіз теоретичних джерел з проблеми дослідження доводить, що не існує єдиного тлумачення поняття «полікультурне середовище». Цей феномен розглядається як: сукупність різних умов, матеріальних засобів і міжлюдських відносин, які встановлюються між представниками різних етносів в їх взаємодії. Для нашого дослідження оптимальним видається наступне визначення: полікультурне середовище- це сукупність всіх умов життєдіяльності, в яких здійснюється інтеграція загальнолюдського, національного, етнічного і особистісного

Позакласна виховна та гурткова роботи є модулем цілісного полікультурного середовища. Це підрівень педагогічної діяльності, на якому забезпечується підтримка до адаптації особистості в полікультурному середовищі.

Література

1. Борытко Н. М. В пространстве воспитательной деятельности: Монография / Науч. ред. Н. К. Сергеев. - Волгоград: Перемена, 2001. - 181 с.
2. Бахтин М.М. Эстетика словесного творчества. - М.: Художественная литература, 1979. - 412 с.

Євтухова Т.

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

УДК 37.013.42

ДО ПИТАННЯ ФОРМУВАННЯ УСВІДОМЛЕННОГО БАТЬКІВСТВА

Стаття присвячена актуальній проблемі сьогодення – сімейному вихованню й формуванню педагогічної культури батьків. У статі дано обґрунтування запровадженому проекту педагогічного просвітництва для населення. Розглянуто й проаналізовано програми, що розроблені і функціонують у «Школі усвідомленого батьківства».

Ключові слова: сім'я, проблеми сучасної сім'ї, батьківство, педагогічна освіченість батьків, усвідомлене батьківство.

Евтухова Т.

кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики Славянского государственного педагогического университета

К ВОПРОСУ ФОРМИРОВАНИЯ СОЗНАТЕЛЬНОГО РОДИТЕЛЬСТВА

Статья посвящена актуальной проблеме настоящего – семейному воспитанию и формированию педагогической культуры родителей. В статье дано обоснование действующему проекту педагогического просвещения для населения. Рассматриваются и анализируются программы, которые разработаны и действуют в «Школе осознанного родительства».

Ключевые слова: семья, проблемы современной семьи, родительство, педагогическая просвещенность родителей, осознанное родительство.

Evtuhova T.

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

TO THE QUESTION OF THE FORMATION OF CONSCIOUS PARENTHOOD

The article is devoted to the topical problem of the present - family upbringing and formation of the pedagogical culture of the parents. The article provides a justification for the current project of pedagogical education for the population. Examines and analyzes programs, which are designed and operate in the "School of conscious parenthood".

Key words: family, problems of modern family, parenthood, pedagogical awareness of parents, conscious parenthood.

Постановка проблеми... Роль сім'ї у суспільстві незрівняна по своїй сілі з жодним іншим соціальним інститутом. Виховання дітей починається з сім'ї. Всі інші соціальні інститути включаються у виховний процес значно пізніше, коли формування основних рис характеру дитини вже започатковані. Сім'я забезпечує дитині належні матеріальні та педагогічні умови для фізичного, морального й духовного розвитку.

Внаслідок деформації основних функцій сім'ї, що спостерігається останніми роками, помітно збільшується кількість неблагополучних сімей, розлучень, розвивається тенденція до зростання питомої ваги неповних сімей, до загального зниження педагогічної культури батьків. Рівень педагогічної освіченості батьків залежить від традицій у сім'ях, в яких вони виростили, набутих знань, життєвого досвіду, здатності до саморозвитку. На сучасному етапі у зв'язку з переходом до нового типу

суспільства, утвердження нових суспільних, етичних цінностей педагогічна культура батьків нерідко відстає від реальної педагогічної ситуації, суспільних потреб, очікувань дитини. Отже сім'я потребує допомоги як матеріальної, так і педагогічної та культурологічної допомоги. Стає вкрай необхідною система інформування населення з найбільш важливих питань, пов'язаних з сімейним життям.

Аналіз останніх досліджень і публікацій... Проблеми родинного виховання, зокрема, стосунки між батьками і дітьми, розглядали ще Ж.-Ж.Руссо, Й.Песталоцці, Г.Сковорода, К.Ушинський, А.Макаренко, В.Сухомлинський. важливого значення проблемі надавали З.Зайцева, О.Максимович, В.Постовий, І.Трубавіна. Особливості виховання дітей у традиційній українській сім'ї розкрито у працях О.Вишенського, Д.Федоренко, Н.Бабенко.

Метою статті є аналіз спеціального просвітницького проекту для батьків «Школа усвідомленого батьківства», що його було запроваджено у Слов'янську.

Виклад основного матеріалу. Сім'я – невелика соціальна група, до якої входять поєднані шлюбом чоловік і жінка, їх діти (власні або всиновлені), кровні родичі, інші особи, пов'язані родинними зв'язками з подружжям [1]. Таке визначення дає будь-який підручник з педагогіки – науки про процеси виховання, освіти і розвитку особистості. Сім'я – на думку відомого етнопедагога М.Стельмаховича – святиня людського духу, благородних емоційних переживань – кохання, любові, вірності, піклування, щоденного живого спілкування, поваги, співпереживання, синівської й дочірньої вдячності, родинної солідарності, теплоти людських сердець [5]. Усе найкраще, що є на землі, йде від сім'ї. Виховний феномен сім'ї, як і саму сім'ю, нічим замінити не можна. Сім'я дає дитині життя і продовжує рід людський. У сім'ї дитина набуває вмінь і навичок в різних сферах суспільного життя. Поступово в неї формується досвід сімейного життя, ставлення до родини. Сучасні сім'ї різноманітні, і від того, в якій саме живе дитина, залежить, яким змістом наповнюється процес формування її формування.

Людина більш-менш знайома з основами педагогіки без проблем пригадає основні функції сім'ї: матеріально-економічна, житлово-побутова, репродуктивна, виховна. Людина, навіть зовсім не знайома з педагогікою як наукою і професійною діяльністю, зможе назвати основні типи сім'ї, серед яких на першому місці стоятиме – сім'я благополучна і неблагополучна. І вже зовсім далека від педагогічної науки людина також зможе визначитися в основних причинах неблагополуччя сімей. Науковці звичайно глибше занурюються в проблему і вбачають наступні причини:

- аморальний спосіб життя батьків (батьки – алкоголіки, наркомани). У таких сім'ях діти вже мають ризик з'явитися на світ слабкою, хворою і зростати без турботи й найнеобхіднішого;
- асоціальний спосіб життя батьків. Батьки конфліктують з морально-правовими нормами суспільства, схильні до правопорушень;
- конфліктні стосунки між батьками, батьками і дітьми. Дитина зростає в атмосфері грубості, чвар, взаємних погроз і образ. Не рідкісні в таких родинях бійки;
- неповна сім'я. За різних причин дитину виховує один з батьків, переважно матір. У таких дітей частий психологічний дискомфорт, вони відчують труднощі побутового характеру;
- соціальна незахищеність. Немоżliвість повноцінного виконання батьками своїх соціальних функцій через складні соціальні умови (малозабезпеченість, багатодітність, діти-інваліди). Такі родини називають сім'єю соціального ризику;
- невисокий економічний рівень більшості трудових сімей, коли основний час батьків витрачається на здобування засобів існування;
- низька культура суспільного життя, подвійна мораль, соціальна напруженість, невпевненість у майбутньому, загроза втрачання роботи тощо;
- зростання розриву між сім'єю і школою. Школа внаслідок багатьох причин стає неprestижною і майже втратила роль помічника сім'ї;
- низька педагогічна культура та неосвіченість батьків. Як слідство, сім'ю можна назвати псевдоблагополучною, адже наразі тут панують гипер- чи гиподогляд за дитиною, відсутність єдності вимог до неї, надмірну суворість, авторитарність батьків, фізичні покарання тощо [2; 3].

Натомість слід зауважити, що сучасна сім'я вельми суттєво відрізняється від сім'ї минулих років. Разом з усвідомленням сучасними батьками дитини як головної життєвої цінності, дослідники відзначають і деякі труднощі. Так, велика кількість сімей однодітні і складаються з двох поколінь – власне батьків і дітей. Бабусі й дідусі як правило мешкають окремо, звідси батьки не мають можливості повсякденно користуватися досвідом і підтримкою минулого покоління. Ще складність. При збереженні традиційного розподілення «чоловічої» й «жіночої» праці перша, здебільшого, окрім селянських родин, стає мінімальною. Отже зростає статус жінки за рахунок її керуючої ролі в сім'ї. Також діти рано набувають досить високого статусу в родині, мають більш високий рівень освіти, мають можливість проводити значну частину вільного часу поза сім'єю. І не завжди переймаються, чи подобається їхнє дозвілля батькам. І тут на зміну авторитету батьківської влади має прийти авторитет особистості батьків.

Це далеко не всі проблеми сьогодення, що впливають на стан сім'ї. Натомість роблять вкрай актуальним рівень якості сімейного виховання, адже сім'я – найважливіший інститут соціалізації підростаючого покоління. Проте останнім часом у Україні спостерігається стійке зростання кількості розлучень. У Слов'янську ситуація цілком схожа з державною. Так, у 2010 році зареєстровано понад 800 шлюбів. Проте й число розлучень в тому ж році майже таке ж, біля 800.

Відтоді давно назріла потреба в створенні спеціальних просвітницьких програм для населення. Стає вкрай необхідною система інформування населення з найбільш важливих питань, пов'язаних з сімейним життям. Аби гідно виконувати соціальні ролі батьків, треба підвищувати їх педагогічну культуру. Школа молодих батьків може зробити істотний внесок в організацію системи освіти, що працює у сфері захисту інтересів дітей, допомоги сім'ям.

Проект «Школа усвідомленого батьківства», що його запроваджено у Слов'янську на кошти Гранту Президента України у вересні 2010 року, покликаний на:

- створення передумов до виникнення нового покоління людей, добре адаптованих до соціуму, з творчим мисленням і високим рівнем самосвідомості;
- включення молоді до активного перетворення життя, суспільства, держави;
- відновлення і зміцнення життєвого потенціалу у молодого покоління репродуктивного віку, його фізичного, соціального, етичного, психічного, інтелектуального здоров'я шляхом формування:
 - відчуття відповідальності, турботи, любові у чоловіка і жінки, шляхом формування культури сімейних взаємин;
 - мирних відносин, шляхом позитивного світосприймання, розуміння, взаємної підтримки, посилення дієвої допомоги, щодо своєї сім'ї, інших сімей;
 - прагнень пізнати, зберегти і примножити етичний, фізичний, інтелектуальний потенціал і соціальне здоров'я своєї сім'ї, свого роду, свого народу;
 - нових знань, умінь, навичок нового стилю життя;
 - створення безперервного родового внутрішнього зв'язку;
 - створення системи психологічної реабілітації самотніх мам в період вагітності і після народження дитини;
 - вивчення досвіду повних, багатодітних сімей.

Створений у нашому місті експериментальний майданчик «Школа усвідомленого батьківства» спрямований на:

- молодих людей, які хочуть одружитися, створити свою сім'ю;

- жінок, які хочуть досягнути культуру Материнства;
- чоловіків, які хотіли б допомогти своїм дружинам, дочкам і просто Жінці-Матері:

- чоловіків і жінок, які піклуються про здоров'я і розвиток своїх дітей;

- молодь, яка замислюється про долю свого роду, свого Народу.

Отже проект має на меті вирішення актуальної проблеми відновлення інституту сім'ї шляхом нового підходу – від свідомості батьків до здорового покоління.

Заслуговує на увагу те, що беручи на себе відповідальність у створенні у місті експериментального майданчика «Школа усвідомленого батьківства», очільники проекту керувалися сентенцією – «здорова сім'я – здорова держава». Це обумовило вибір завдань і шляхів реалізації проекту, серед яких:

- популяризація ідей материнства і батьківства, як вищих духовно-етичних цінностей соціуму;

- формування позитивної установки молоді на брак, сім'ю і відповідальне батьківство;

- створення інформаційної бази даних про потреби молоді сім'ї в юридичних, педагогічних, психологічних, економічних і інших консультаційних послугах;

- розширення переліку послуг у вирішенні проблем молоді сім'ї;

- розвиток і підтримка ефективної моделі допомоги молодій сім'ї на всіх рівнях державного управління.

Позитивної оцінки заслуговують програми, що діють в Школі: «Чоловік - муж - мужність», «Жінка - дружина - жіночність», «Чарівна сила материнства», «Розвиваючі ігри», «Сімейний етикет і мистецтво спілкування», «Виховання до і після народження», «Йога для мам». Кожна програма спрямована на вирішення певних завдань, містить курс лекцій і передбачає практичне вирішення завдань через різноманітні тренінги. Так, курси «Чоловік - муж - мужність», «Жінка - дружина - жіночність» спрямовані, насамперед, на підлітків. Психологи і педагоги акцентують, що цей віковий період один з найскладніших у розвитку особистості. Це період переходу від дитинства до дорослості, інтенсивного становлення почуттів і волі, період статевого дозрівання. Підлітковий вік відрізняється бурхливим перебігом емоцій, раптовими змінами емоційних станів, переживань, настроїв. Моральні почуття ще перебувають на стадії формування, в поведінці не завжди поєднуються слова, почуття та дії. Підлітки інколи не усвідомлюють зв'язку між відомими їм загальними нормами і власною поведінкою в конкретній ситуації. Цілком зрозуміло, що цей віковий період часто називають критичним. Розробляючи

програми, автори врахували всі особливості розвитку підлітків, проте керувалися тим, що цей період тоді може стати важким у виховному значенні, якщо дорослі не зважають на них. Натомість труднощі зникають, якщо дорослі розуміють зміни, які відбуваються в психічному житті дітей, поважають нові його тенденції, сприяють реалізації підлітків, відповідно організовуючи різні види їх діяльності. Отже цілком слушно, що курси лекцій-тренінгів «Чоловік - муж - мужність», «Жінка - дружина - жіночність» спрямовані на виховання в дітей якостей, що формують майбутніх жінку і чоловіка.

До переважних здобутків Школи слід віднести програму для підтримки самотніх матусь «Чарівна сила материнства». Це програма з психологічної реабілітації у період вагітності і після народження дитини. Вже не один десяток років проблема великої кількості самотніх матерів вимагає особливої уваги суспільства. Програма містить курс лекцій і передбачає психологічну допомогу, супровід у пологах і післяпологовий патронаж. У планах – фонд взаємодопомоги малозабезпеченим і соціально незахищеним сім'ям, співпраця з фахівцями-медиками, до яких при необхідності можуть бути направлені відвідувачі і члени їх сімей для консультацій і лікування.

Цінного практичного значення набуває діяльність майстерні «Ладушка», яка покликана сформувати високий рівень естетичної культури особистості, її здатність до естетичного освоєння дійсності. Краса, – на думку видатного вітчизняного педагога В.Сухомлинського, – могутній засіб виховання чутливості душі, вона виправляє дух, совість, почуття і переконання [6]. У відвідувачів цієї майстерні фахівці розвивають творчі здібності, навчаючи основам дизайну інтер'єра, флористиці; вирішують завдання профорієнтаційного напрямку на заняттях з шиття та реконструкції одягу, виховують патріотичні почуття через створення власноруч народних ляльок і вивчення традиційної слов'янської писанки.

Заслужують на особливу увагу і кількісні показники роботи «Школи усвідомленого батьківства». Отже заняття відвідують понад 77 людей. Звернулося до психолога – 65, до спеціалістів – 12 людей. Прошли навчання на курсах: «Розвиваючі ігри. Домашній театр» - 33 сім'ї; «Сімейний етикет і мистецтво спілкування» - 8 осіб; «виховання до і після народження» - 10 батьків; «Жінка – дружина – жіночність» - 23 особи; «Йога для мам» - понад 30 осіб.

Школа впевнено взяла напрямок на популяризацію своєї діяльності у широкому загалі. Це свого роду і звітність про зроблене, і пропаганда сімейних цінностей, і залучення нових учасників. Робота «Школи усвідомленого батьківства» неодноразово висвітлювалася на сторінках

місцевих газет, в репортажах телеканалу «С-плюс» і радіо «Люкс». Враховуючи те, що в більшості міст і районів області мережа центрів і клубів відповідної спрямованості не досить розвинена, у планах виготовлення власної аудіо-, відео- і друкованої продукції з програмами Школи для розповсюдження на території Донецької та інших областей.

Для патрунування наукових досліджень, що передбачені програмами експериментального майданчика, залучено до співпраці науковців кафедри педагогіки Слов'янського державного педагогічного університету.

Слід зауважити, що для ефективної реалізації проекту створено відповідну базу. Виділено приміщення, задіяні в програмах жіноча консультація, плавальний басейн, стадіон, бібліотека, музей та ін. Очільники проекту впевнені, це дозволить, зберігаючи сімейну цілісність, розвиватися батькам разом з своєю дитиною, жити з ним в одному емоційному просторі. Участь в спільних культурно-розвивальних заходах надає вирішальної дії у гармонізації сімейних відносин, сприяє виникненню сприятливої психологічної атмосфери в сім'ї і у сімейних взаєминах.

Висновки з даного дослідження... Отже можна впевнено відзначити, що проект «Школа усвідомленого батьківства» вкрай актуальний для сьогодення. Його необхідність і значущість підтверджується результатами опитування, проведеного авторами серед студентської молоді і громадськості м. Слов'янська.

Розроблені програми, діяльність фахівців експериментального майданчика спроможні вирішувати проблеми сучасної української сім'ї і заслуговують на високу оцінку з боку наукової думки і психолого-педагогічної практики.

Література

1. Волкова Н.П. Педагогіка: посібн. для студ. вищих навч. закл. / Н.П. Волкова. – К., 2001. – С. 220.
- Куликова Т.А. Семейная педагогика и домашнее воспитание : учебн. для студ. сред. и высш. пед. учеб. заведений. / Т.А. Куликова. -- М.: Академия, 1999. - 232 с. – С. 12.
2. Мудрик А.В. Соціальна педагогіка : учеб. для студ. пед. вузов / [под ред. В.А.Сластенина]. – 3-е изд., испр. и доп. – М.: Академия, 2000. – 200 с.
3. Постовий В.Г. Сучасна сім'я і її педагогіка / В.Г. Постовий; Ін-т системних досліджень освіти АПН України. Ін-т педагогіки. – К. : Освіта, 1994. – 284 с.
4. Стельмахович М.Г. Українська родинна педагогіка : підручник / Мирослав Гнатюк Стельмахович. — К.: ІСДО, 1996.—288 с. – С. 120
5. Сухомлинський В.О. Вибрані твори в 5-ти томах. Т. 2. Як виховати справжнього громадянина / Василь Олександрович Сухомлинський. – К., 1978. – С. 414

Кордонець О.

учитель фізичної культури I категорії Райгородоцької ЗОШ I-III ступенів
УДК 796.012-053.5:796.1/.3

ПРОБЛЕМА ПІДВИЩЕННЯ РУХОВОЇ АКТИВНОСТІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ЗАСОБАМИ РУХЛИВИХ ІГОР

Стаття присвячена актуальній проблемі розвитку рухової активності молодших школярів, визначено причини відхилень у фізичному розвитку дітей, розглянуто різновиди рухливих ігор.

Автор зазначає, що одним з найбільш ефективних шляхів фізичного виховання дітей є ігрова діяльність, а саме - рухливі ігри, які можуть вирішувати задачу оптимізації рухової активності молодших школярів. Доведено, що рухливі ігри розвивають фізичні якості, виховують моральні якості особистості, привчають долати психічні й фізичні навантаження, гартують організм, створюють у дітей бадьорий і веселий настрій. Характерна особливість рухливих ігор - комплексність впливу на організм дитини в цілому.

Ключові слова: рухова активність, фізичне виховання молодших школярів, ігрова діяльність, розвиток фізичних якостей, рухливі ігри.

Кордонець О.

учитель физической культуры I категории Райгородокской ООШ I-III ступеней

ПРОБЛЕМА ПОВЫШЕНИЯ ДВИГАТЕЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ СРЕДСТВАМИ ПОДВИЖНЫХ ИГОР

Статья посвящена актуальной проблеме развития двигательной активности младших школьников, определены причины отклонений в физическом развитии детей, рассмотрены разновидности подвижных игр. Доказано, что подвижные игры развивают физические качества, воспитывают нравственные качества личности, приучают преодолевать психические и физические нагрузки. Характерная особенность подвижных игр - комплексность воздействия на организм ребенка в целом.

Ключевые слова: двигательная активность, физическое воспитание младших школьников, игровая деятельность, развитие физических качеств, подвижные игры.

Kordonets O.

-1st category teacher of physical training, Raigorodock General Secondary School

THE PROBLEM OF UPGRADING THE JUNIOR SCHOOLCHILDREN MOTOR ACTIVITY BY MEANS OF MOBILE GAMES

The article is devoted to the actual problem of developing the motor activity of junior schoolchildren. Causes of certain deviations in the physical development of children are also defined. Different variations of mobile games are considered too. It is proved that mobile games contribute to the development of physical qualities, install moral qualities of a personality, teach to overcome different physical and psychological loadings. The complex of influences upon wholesome child's organism is a characteristic feature of mobile games.

Key words: *motor activity, physical education of junior schoolchildren, playing activities, development of physical qualities, mobile games.*

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок з важливим науковими чи практичними завданнями. Останнім часом все більше фахівців, діяльність яких пов'язана з педагогічною практикою, звертають увагу на необхідність розв'язання проблем, пов'язаних із загальним станом здоров'я молодших школярів. Це обумовлено низьким рівнем рухової активності, який і є необхідною передумовою гармонійного розвитку організму і особистості учнів в цілому.

Рухова активність є головним стимулятором практично всіх фізіологічних функцій організму, запорукою нормального розумового і фізичного вдосконалення людини. Фізичні вправи сприяють розвитку опорно-рухового апарату, ЦНС і внутрішніх органів, збагачують дитину новими відчуттями, допомагають швидше та більш глибоко пізнати оточуючий світ. У свою чергу у жодній порі свого життя людина не виявляє стільки рухливості, як під час ігор та забав у дитячому віці.

Рухливі ігри є найуніверсальнішим засобом фізичного виховання дітей і стоять на вищому рівні їх інтересу, тому більш широке використання таких засобів в комплексі фізкультурно-оздоровчих заходів може вирішити задачу оптимізації рухової активності молодших школярів.

Аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми і на які спирається автор, виділення невирішених раніше частин загальної проблеми, котрим присвячується означена стаття.

Аналіз теоретичних джерел і практичного досвіду роботи з розвитку рухової активності молодших школярів показує, що причинами різноманітних відхилень у фізичному розвитку і стані здоров'я дітей є: недостатня рухова активність, обсяг якої щороку зменшується (А. Борисенко [1], Р. Поташнюк [6], С. Цвек [1]); невідповідність дітей самостійно піклуватися про своє фізичне вдосконалення (О. Дубогай [3], М. Козленко [4]); недостатня увага учителів і родини до проблеми виховання у молодших школярів позитивного ставлення до зміцнення свого здоров'я (С. Корнієнко [5], С. Сінгаєвський [7]).

Уроки фізичної культури компенсують необхідний для дитячого організму об'єм рухової активності лише на 11-13% (Л. Гнітецький [2]). Малорухливий спосіб життя молодших школярів, навчальні перевантаження, а також біологічний характер домашніх умов проживання, недосконалість традиційної системи фізичного виховання криють у собі загрозу для здоров'я учнів (О. Міщенко [8], Р. Поташнюк [6]).

Такий стан проблеми вимагає пошуку більш досконалих форм і методів зміцнення здоров'я дітей. Одним з найбільш ефективних шляхів фізичного виховання дітей, до того ж відповідним вікові, є ігрова діяльність.

Формулювання цілей статті (постановка завдань). У статті розглядається вплив рухливих ігор на обсяг рухової активності молодших школярів загальноосвітньої школи.

Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів. Фізичне виховання дітей на сьогоднішній день в Україні є одним із пріоритетних напрямків реформування освітянської сфери. Це зумовлено тим, що саме «фізичне виховання є важливим компонентом гуманітаризації та гуманізації освіти, формування у підростаючого покоління фізичного та морального здоров'я до активного життя і професійної діяльності» [7, с. 25].

Дослідження гігієністів, фізіологів і педагогів свідчать про те, що рух є природною потребою дітей. Обмеження м'язової діяльності не тільки затримує фізичний і розумовий розвиток дитини, а й призводить до наступних труднощів щодо оволодіння тією або іншою життєво необхідною навичкою. Діти, які мало рухаються і недостатньо бувають на свіжому повітрі, ростуть кволими, вередливими. Вони не впевнені в своїх силах, погано вчаться. І навпаки, велика рухливість дітей і підлітків надає сприятливу дію на їхній головний мозок, сприяючи розвитку розумової діяльності. Рухова активність, регулярні заняття фізичною культурою і спортом - обов'язкова умова здорового способу життя.

Молодший шкільний вік – важливий період фізичного виховання дітей, коли виробляється їхня постава, розвиваються основні фізичні якості (сила, витривалість, спритність, гнучкість), формуються і вдосконалюються рухові вміння і навички.

Під час проведення нами дослідження встановлено, що рухова активність молодших школярів (1-2-го класів) у порівнянні з дошкільним періодом життя падає на 50 %, а у старшокласників на 75 % - упродовж доби. Особливо страждають від дефіциту рухової активності (гіподинамії) учні 5-их та 6-их класів: навчальні навантаження в них дуже великі та потребують значного напруження сил, а саме в цей віковий період відбуваються складні фізіологічні перебудови в організмі.

Такий стан проблеми вимагає пошуку більш досконалих форм і методів зміцнення здоров'я дітей. Одним з найбільш ефективних шляхів фізичного виховання дітей, до того ж відповідним вікові, є застосування рухливих ігор.

Поняття “гра” є надзвичайно багатогранним, і саме через це гра виступає самостійним видом розвиваючої діяльності дітей різного віку, принципом і способом їх життєдіяльності, методом пізнання дитини, методом організації її життя і неігрової діяльності.

Рухливі і спортивні ігри виховують силу, спритність, витривалість, відвагу, кмітливість, швидкість, гнучкість, швидко-силову витривалість, рішучість, ініціативу, товариську взаємовиручку, привчають долати психічні й фізичні навантаження, гартують організм, створюють у дітей бадьорий і веселий настрій.

Рухливі ігри – складова рухова, емоційно забарвлена діяльність, зумовлена точно встановленими правилами, які допомагають виявити її кінцевий підсумок або кількісний результат. Характерна особливість їх - комплексність впливу на організм і на всі сторони особистості дитини. У грі одночасно здійснюється фізичне, розумове, моральне, естетичне і трудове виховання.

Активна рухова діяльність ігрового характеру і позитивні емоції, викликані нею, підсилюють усі фізіологічні процеси в організмі, поліпшують роботу усіх органів і систем.

У рухливих іграх створюються найсприятливіші умови для розвитку фізичних якостей. Наприклад, для того щоб вивернутися від “ловітки”, треба проявити спритність, а рятуючись від цього, бігти якомога швидше. Діти захоплені змістом гри, можуть виконувати одні й ті ж рухи з інтересом і до того ж багато разів, не помічаючи втоми. А це врешті-решт сприяє розвитку витривалості. У рухливих іграх дитині доводиться самій вирішувати, як діяти, щоб досягти мети. Швидка і часом несподівана зміна умов змушує дітей шукати усе нові й нові шляхи вирішення завдань, які постають перед ними. Усе це сприяє розвитку самостійності, активності, ініціативи, творчості, кмітливості. Ігри допомагають дитині розширювати та поглиблювати свої уявлення про навколишню дійсність.

Рухливі ігри поділяються на елементарні та складні. До останніх належать ігри спортивного характеру: теніс, бадмінтон, баскетбол та інші ми застосовуємо переважно елементарні рухливі ігри. Вони в свою чергу поділяються на сюжетні і несюжетні. Сюжетні – мають готовий сюжет і твердо зафіксовані правила. Несюжетні рухливі ігри будуються на виконанні рухових завдань – дій з предметами – м'ячем, обручем, палицею, іграшкою. Це підвищує інтерес дитини до ігрової діяльності. Разом з тим предмет полегшує виконання завдання (“Весела куля”, “Лабіринт”).

Рухливі ігри ґрунтується і за своїм ґрунтовним складом: ігри з бігом, стрибками, метанням. Зважаючи на фізичне навантаження, що його доставляє кожна дитина під час гри, розрізняють ігри великої, середньої та малої рухливості. До ігор великої рухливості відносять ті, в яких одночасно бере участь уся група дітей і які побудовані в основному на таких рухах, як біг і стрибки.

Ігри середньої рухливості називають такі, в яких активно бере участь уся група, але характер рухів гравців відносно спокійний (ходьба, передача предметів).

В іграх малої активності виконуються рухи у повільному темпі, до того ж інтенсивність їх незначна. У таких іграх активно діють лише кілька дітей, інші виголошують текст або спостерігають за тими, хто грається. Рухливі ігри дітей молодшого віку часто супроводжуються словами – віршами, піснями, речитативом. Вони розкривають зміст гри та її правила; пояснюють, який рух і як треба його виконувати; служать також сигналами до початку і закінчення; підказують ритм і темп (“По рівенькій доріжці”, “Зайчик сіренький”).

Існують різні варіанти рухомих ігор. Варіантність дає змогу використовувати їх найдоцільніше, враховуючи підготовленість дітей. Рухливі ігри можна поступово удосконалювати, але послідовність дій та епізодів залишається при цьому постійно. Можна наприклад ускладнити рухові завдання, збільшують відстань (для бігу, стрибків, метань), або вводити нові види рухів (ходьбу і біг між предметами, по містку у грі “Потяг”), або змінюють форму побудови гри (діти просто біжать, а пізніше повинні обійти обруч). Можливі також зміни темпу руху, збільшення кількості “ловіток”, кількості дітей у підгрупі, ускладнення правил. Наприклад, спочатку усі біжать і займають будь-яке місце, а потім тільки певне. Інший приклад: в одному варіанті діти допомагають ловити “мишей”; у другому, більш складному, самостійно виконують роль “кішки”. Ускладнюються і взаємовідносини між гравцями: спочатку діти просто бігають, а потім тікають від того, хто ловить “Ловітки”, “Ловітки із стрічками”. Щоб гра пройшла успішно необхідно заздалегідь ознайомити дітей із звичками тварин і птахів, які діють у цій грі: читати оповідання, показати малюнки, організувати спостережливість (як стрибає горобчик, як хитаються дерева під час сильного вітру).

Отже, головний зміст рухливих ігор полягає у тому, що дітям пропонується виконати задачу, яка складається дорослими у певній цікавій ігровій формі. Головна мета — допомогти сформувати рухову активність дитини. Гра при цьому виступає не тільки як засіб закріплення навичок, але як і одна з форм навчання.

Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок у даному напрямку. Підсумовуюче вищевикладене, зазначимо, що високий рівень фізичного стану дітей є однією з умов доброго здоров'я і найчастіше причиною різноманітних відхилень у їх фізичному розвитку є недостатня рухова активність, що прогресує з кожним роком. Вирішення оздоровчих завдань у процесі фізичного виховання молодших школярів можливе за рахунок використання ефективних засобів фізичної культури, а саме – рухливих ігор.

Рухлива гра – це різносторонній процес, що визначається єдиною спільною метою, яка спрямована на фізичний розвиток дитини. І тільки усвідомлення особливостей кожного виду гри дає можливість, під час їх проведення, розвивати та пізнавати дитину.

Із усіх видів фізичних навантажень молодші школярі надають пріоритет рухливим іграм. Вчені вважають, що рухливі ігри є найбільш адекватною формою занять фізичними вправами і сприяють підвищенню рухової активності, компенсують рухову діяльність дітей початкової школи, а також ефективно впливають на розвиток фізичних якостей.

Література

1. Борисенко А. Ф., Цвек С. Ф. Руховий режим учнів початкових класів. / А. Ф. Борисенко, С. Ф. Цвек. – К.: Основи, 1989. – 192 с.
2. Гнітецький Л.В. Формування потреби займатися фізичними вправами у дітей молодшого шкільного віку: Автореф. дис. ... канд. наук з фіз. вих. і спорту. 24.00.02/Волинський держ. ун-т ім. Лесі Українки / Л.В. Гнітецький. - Луцьк, 2000. - 23 с.
3. Дубогай А. Д. Психолого-педагогічні основи формування здорового способу життя школярів початкових класів: Автореф. дис...док. пед. наук / А.Д. Дубогай. – К.: 1991. –С. 38.
4. Корнієнко С. Корекція фізичного розвитку молодших школярів у системі школа–родина / С. Корнієнко // Початкова школа. – 2000. - № 5. – С. 36-38.
5. Поташнюк Р.З. Соціально-екологічна сутність здоров'я / Р.З. Поташнюк. - Луцьк, 1995. - 92 с.
6. Сінгаєвський С. Фізичне виховання школярів / С. Сінгаєвський // Початкова школа. - 1999. - № 2. – С. 25-28.
7. Міщенко О. В. Рухливі ігри в навчальному процесі молодших школярів / О. В. Міщенко // Сучасні проблеми розвитку теорії та методики спортивних та рухливих ігор: Тези наук.-практ. конф. – Львів, 1997. – С. 65 - 66.

Рашидов С.

канд. філософ. наук, докторант кафедри педагогіки СНУ ім. В. Даля

ДЕЯКІ ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ ВИХОВАННЯ ГРОМАДЯНСЬКОСТІ

Стаття присвячена аналізу поняття громадянськість та діяким теоретичним і методологічним аспектам виховання громадянськості якими є аксіологічний, гносеологічний та праксеологічний виміри.

Ключові слова: *громадянське суспільство, громадянськість, виховання, громадянські компетенції.*

Стаття посвящена аналізу поняття гражданственность и некоторым теоретическим и методологическим аспектам воспитания гражданственности, коими прежде всего являются аксеологический, гносеологический и праксеологический измерения.

Ключевые слова: *гражданское общество, гражданственность, воспитание, гражданские компетенции.*

Актуальність проблеми. Виховання громадянськості у сучасному українському суспільстві не втрачає значущості. Економічна криза у поєднанні з відсутністю загальнонаціональної єдності, нерозвиненістю демократичних інститутів і низькою політичною культурою громадян, у тому числі і молоді, залишаються характерними рисами суспільно-політичного життя. Ці процеси актуалізують звернення до теоретичних і методологічних аспектів виховання громадянськості.

Аналіз досліджень та публікацій. Ідея виховання громадянськості хвилювала ще давньогрецьких філософів. Ще Арістотель у «Політиці» писав: «Адже виховання повинно відповідати кожному державному ладу; властивий кожному державному ладу характер зазвичай служить і збереженню ладу і самого початку – його встановленню, як, наприклад, демократичний характер – демократії, олігархічний – олігархії; і завжди кращий характер забезпечує кращий вид ладу» [1, с. 628].

Проблеми виховання громадянського ідеалу, громадянина, громадянських якостей порушували такі відомі вітчизняні педагоги як Ващенко Г., Вишневський О., Сухомлинський В., Сухомлинська О., Филипчук Г. та ін. Філософсько-соціологічне розуміння громадянськості описано такими видатними зарубіжними вченими як Гідденс Е., Даль В., Дарендорф Р., Хабермас Ю. [2-5].

Вихованню у молоді громадянських компетенцій присвячені національні та міжнародні документи [6-7].

Проблемними питаннями в нашому дослідженні визначені наступні: зміст поняття громадянськість і теоретико-методологічні основи виховання громадянськості.

Метою статті є вивчення теоретичних та методологічних основ виховання громадянськості у сучасних умовах.

Виклад основного матеріалу дослідження. Посилаючись на «Закони» Платона, видатний німецький педагог ХХ століття Георг Кершенштейнер стверджував, що «...громадянське виховання є одним з найважливіших засад побудови держави» [8, с. 2].

Значущість виховання громадянськості можна обґрунтувати шляхом наступних роздумів. По-перше, громадянське суспільство розуміється, як правило, як найбільш розвинений ступінь у розвитку суспільної самоорганізації, найбільш цивілізована форма спільного буття людей; громадянське суспільство - найкраща зі всіх відомих на сьогоднішній день форм суспільства.

Називаючи громадянське суспільство найбільш прогресивним суспільним устроєм, ми зазначаємо, що розуміння соціального прогресу істотно трансформується в постмодерністську епоху. «Сьогодні у всьому світі зростає виразне усвідомлення, що прогрес не може більше виражатися лише в технології або в матеріальних стандартах життєвого рівня. Соціальний устрій, в якому моральні та естетичні норми, політика або довкілля деградують, не є таким, що прогресує, яким би багатим або технічно витонченим він не був» [9, с. 475].

По-друге, громадянське суспільство розуміється і як соціальна система, що забезпечує максимально можливий рівень комфортності існування і соціального захисту, збереження і реалізацію громадянських прав і свобод особистості.

«У цьому випадку громадянське суспільство – середовище, в якому сучасна людина законним шляхом задовольняє свої потреби, розвиває індивідуальність, приходять до усвідомлення цінності групових акцій і суспільної солідарності; вона засвоює те, що її особисте благополуччя залежить від інших і завдяки цьому стає громадянином, готовим відігравати роль на політичній арені держави» [10, с. 262-263].

Практична реалізація здатності особистості до соціального акту надає їй можливість постійно співвідносити своє світосприйняття та світогляд із соціальною практикою, із загальнолюдськими та національними цінностями, із цивілізованими формами людського буття. Громадянське суспільство – це простір буття суспільної людини.

Одна з ознак громадянського суспільства - постійне включення громадян у процеси самостійного вирішення актуальних суспільних проблем незалежно від сфер політики і підприємництва в межах добровільних громадянських асоціацій. Тому третім чинником, що визначає «якість» громадянського суспільства, можна виділити

відношення громадян до найважливіших соціальних проблем і, отже, постійну включеність громадськості в діяльність.

Поняття громадянськості має безліч аспектів і, відповідно, різні соціальні науки розглядають його з різних точок зору: одні дослідники вкладають в неї виключно педагогічний сенс, інші – соціальний, треті – політичний.

Зазначимо, що таке положення негативно позначається на методологічній базі досліджень. У соціології громадянськість розуміється як «сукупність правил і ресурсів, які сприяють виробництву/відтворенню соціальних інститутів, зафіксованих у часі та просторі» [11, с. 68].

У політичних науках також відзначають багатозначність поняття «громадянськість»: «1) антитеза аполітичності, активна і свідома включеність у справи політичного співтовариства; 2) психологічне відчуття себе громадянином, повноправним у політичному співтоваристві; 3) здатність та готовність виступати у ролі громадянина; 4) вища чеснота вільного і повноправного учасника політичного співтовариства; 5) прихильність інтересам політичного співтовариства, готовність йти на жертви заради цих інтересів» [12, с. 78]. У «Політичній енциклопедії» під «громадянськістю, як правило, розуміється комплекс певних політичних, соціально-психологічних та моральних якостей політичних суб'єктів» [13, с. 293].

Заслужують на увагу також досягнення педагогічної науки. Наведемо як приклад визначення Сухомлинської О. В., яка під громадянськістю розуміє «інтегративну якість особистості, що дозволяє їй відчувати себе соціально, морально, політично й юридично дієспроможною» [14].

Л. Печуркіна-Шумейко вважає, що складові такого складного соціально-педагогічного явища як громадянськість - це патріотизм, моральна культура, інтернаціоналізм, правова культура, політична культура, економічна та екологічна культура, в яких цілісно поєднуються інтелектуальні, емоційно-вольові та практичні аспекти життєдіяльності людини як члена суспільства [15].

Натомість академік С. Гончаренко зазначає, що громадянськість «виражається у почутті власної гідності, внутрішньої свободи особистості, дисциплінованості, в повазі й довірі до інших громадян і до державної влади, здатної виконувати свої обов'язки, у гармонійному поєднанні патріотичних, національних та інтернаціональних почуттів» [16, с.75]. Варто зазначити, що у науково-педагогічній літературі та міжнародних документах зустрічаються такі вирази як: виховання республіканської громадянськості, виховання ліберальної громадянськості, виховання демократичної громадянськості та інші [7, 14].

«І тут немає (і не може бути) одноманітного й уніфікованого підходу до вирішення цієї проблеми, про що свідчить і аналіз сучасних наробок: одні

автори у своїх концептуальних підходах ставлять на перше місце у громадянському вихованні дітей та молоді в Україні державні інтереси, інші – інтереси особистості; перші висувують на передній план національну ідею та національні цінності, інші відштовхуються в першу чергу від загальнолюдських цінностей; відстоюють ідею полікультурності тощо» [14].

Підкреслимо, що у роботах радянських педагогів минулих років подана проблема, як правило, розглядалася з позицій патріотизму, дружби народів, інтернаціоналізму та неуклінного дотримання людиною своїх громадянських обов'язків, неявно передбачаючи при цьому, що права громадянина забезпечує держава. Не випадково відсутнє визначення поняття «громадянськість» у багатотомній «Філософській енциклопедії», немає його і в «Філософському енциклопедичному словнику», що вийшов у 1989 р. Його також немає у «Скороченому словнику з соціології», виданому Політвидавництвом у 1988 р. та у ряді інших словників з гуманітарних галузей знань. Така ситуація, можливо, пов'язана із тим, що проблеми громадянськості здебільшого зводились до патріотизму та розроблялися у проблематиці комуністичного виховання, одним з аспектів якого було патріотичне виховання молоді, яке часто розумілося як військово-патріотичне.

Громадянськість у визначеннях радянських авторів зводиться до підпорядкування особистості державі, до пасивного виконання громадянином своїх обов'язків перед нею. Громадянську активність людина повинна була проявляти у боротьбі з порушеннями і порушниками правопорядку, встановленого державою, але не в боротьбі за свої демократичні права і свободи, декларовані державою.

У наведених вище визначеннях можна помітити, що громадянськість трактується як багатоаспектне соціальне явище, яке містить у собі ряд нормативних положень та визначні особливості свідомості громадянина, його соціально значиму активність та специфічні громадянські якості, які обов'язково притаманні особистості як громадянину держави і які необхідно формувати у молоді у процесі її соціалізації.

З урахуванням вищенаведених дефініцій ми пропонуємо на розсуд читача наступне визначення. Громадянськість – це якість індивіда, яке дозволяє йому здійснювати та захищати свої права та свободи, бути відповідальним, відігравати активну роль у суспільно-політичному житті з метою просування та захисту принципів демократії. Громадянськість характеризується розвиненою політичною свідомістю і правовою культурою, почуттям патріотизму, любов'ю до батьківщини, які поєднуються з відповідальністю за підтримання життєздатності та удосконалення функціонування існуючих соціально-політичних інститутів, а також зі сприйняттям себе як активного суб'єкта політичного процесу,

повноправного громадянина держави, який володіє сукупністю особистих прав, свобод та зобов'язань перед суспільством.

«Саме відповідальна, позбавлена ілюзій, самокритична свідомість є істинно громадянською і може розглядатися як свідомість члена громадянського суспільства, в якому його високі особисті якості, розуміння ним обов'язку, усвідомлення ним своїх прав і свобод, здатність до самовітності (громадянська самосвідомість) служать гарантією громадянських достоїнств самого суспільства і громадянських відносин у ньому» [12].

Методологічною основою виховання, на наш погляд, є аксіологічний, гносеологічний та праксеологічний виміри. Аксіологічний (ціннісний) вимір громадянськості фокусується на аналізі певних цінностей і представляє особистість як носія специфічної системи ціннісних орієнтацій і сформованих на їх основі уподобань та переконань. Індивід у цьому випадку характеризується особливою позицією по відношенню до соціальних проблем і стану суспільства в цілому, до своєї ролі в суспільному процесі, оцінкою своїх та чужих вчинків. Характеристики громадянської позиції, почуття патріотизму, співвідношення ціннісних орієнтацій та відношень є якісними показниками сформованості громадянськості особистості. Проблеми виховання громадянськості особистості в її аксіологічному вимірі зводяться до того, наскільки актуальні подані цінності для індивіда, чи суперечать нові цінності засвоєним раніше, наскільки відкрита ціннісна система особистості? Зі всієї сукупності суспільних відносин для феномена громадянськості пріоритетне значення мають відносини, які встановлюються у процесах задоволення людьми їхніх інтересів, реалізації прав та свобод.

Громадянськість утворюється в процесі фундаментальної взаємодії людини, громадянського суспільства та держави на підставі соціально-політичних, моральних та правових цінностей. У цьому зв'язку особливого значення набуває аналіз громадянськості саме в аксіологічному напрямі, його дослідженні як блага, чесноти, цінності.

З одного боку, разом зі зниженням цінності громадянськості знижують свою значущість й інші, загальнолюдські цінності – свобода, рівність та справедливість, по відношенню до яких громадянськість виступає засобом їх існування.

Гносеологічний (пізнавальний) вимір громадянськості звертає увагу на засвоєння індивідом знань, необхідних для самореалізації як повноправного громадянина. Формування громадянськості означає, що індивід набуває специфічної когнітивної та комунікативної компетенції, формує особливий світогляд, здатність пояснювати та визначати ситуацію з точки зору громадянськості та патріотизму.

Варто зазначити, що йдеться про громадянські компетенції. У сучасній науці зустрічається ряд доволі близьких за своїм змістом термінів – «громадянська компетентність», «громадянська компетенція», «компетенції громадянськості». Компетенції – комбінація знань, навичок та відношень у відповідному контексті. У даному контексті – це компетенції, необхідні індивіду для активної громадянськості, соціальної включеності та реалізації своїх прав і свобод. Заслужують уваги Рекомендації Ради Європи під назвою «Ключові компетенції для навчання протягом всього життя», де визначено зміст і сутність громадянських компетенцій: «Громадянські компетенції дозволяють індивідам у повному обсязі брати участь у громадянському житті, ґрунтуючись на знаннях соціальних та політичних понять і структур та готовності до активної та демократичної участі. Громадянські компетенції базуються на знаннях понять демократії, справедливості, рівності, громадянськості та громадянських прав, включаючи текст Хартії про Фундаментальні Права в Європейському Співтоваристві і міжнародних деклараціях, а також на знаннях того, як вони застосовуються різними інститутами на місцевому, регіональному, національному, європейському та міжнародному рівнях. Вони включають знання як сучасних подій, так і основних подій та тенденцій національної, європейської та світової історії. Додатково має бути сформовано уявлення про цілі, цінності та політику суспільних та політичних рухів. Також надзвичайно важливе знання процесу європейської інтеграції та європейських структур, основних цілей та цінностей, а також обізнаності у різноманітті та культурній ідентифікації в Європі» [17].

У самому загальному вигляді це знання про принципи функціонування соціальної системи, про права та обов'язки, про норми поведінки, про свободи тощо. Під громадянською компетентністю німецький вчений Хефрід Мюнклер розуміє «сукупність передумов, які кваліфікують, як для того, щоб реалізовувати права, так і для того, щоб виконувати обов'язки, котрі обумовлені статусом громадянства. Вона вбирає в себе певні якості як інтелектуального, так і морального характеру» [18].

Автор виділяє три аспекти такого роду компетенції: когнітивний – певний рівень знань, а також певний рівень готовності та здатності до оволодіння цими знаннями, який може вважатися необхідним для того, щоб забезпечити партиципацію; процедуральний – знання та здібності, які необхідні для того, щоб потенційний політичний фактор дійсно зумів би реалізувати існуючі в межах даного інституційного порядку можливості впливу та партиципації; габітуальний – наявність здатності (навичок) та внутрішніх настанов, необхідних для того, щоб знання про устрій політичної системи і про реально існуючі шляхи для вирішення проблем,

що виникають, доповнювалось відповідною практичною активністю. Габітуальна компетентність важлива при продуціюванні так званих колективних благ, тобто тих ресурсів, якими послуговується кожний, незалежно від власного внеску до їхнього примноження. Виходячи з цього, формування громадянськості і патріотизму на праксеологічному рівні визначається характеристиками діяльності суспільних організацій та громадянської активності особистості.

Основними питаннями у проблемі виховання громадянськості на гносеологічному рівні є: наскільки досяжні такі знання індивіду, наскільки вони відповідають його культурному рівню та наскільки успішно вписуються в існуючу картину світу індивіда. Якісним показником сформованості даного рівня громадянськості буде обсяг громадянських знань.

Праксеологічний (діяльнісний) вимір громадянськості звертає увагу на те, що громадянське суспільство характеризується особливим становищем системи комунікацій, громадянської активності його представників, тобто певною практикою суспільних відносин, поведінкою індивідів. «Формування особистості передбачає розвиток процесу постановки мети і, відповідно, розвитку дій суб'єкта. Дії, все збільшуючись, наче переростають те коло діяльностей, які вони реалізують, та вступають у суперечність з мотивами, які спричинили їх появу» [19]. Навички у сфері громадянських компетенцій пов'язані зі здатністю ефективно взаємодіяти з іншими у публічній сфері та демонструвати солідарність і зацікавленість у вирішенні проблем соціальних груп. Вони вбирають в себе критичну та творчу рефлексію і конструктивну участь як в діяльності співтовариств, так і в прийнятті рішень на загальнонаціональному рівні.

Процес виховання громадянськості у студентській молоді можна поділити на методи формування громадянської компетентності (формування інтелектуальних навичок) та методи виробки громадянських навичок (проведення соціологічних опитувань, робота у благодійних організаціях, участь в органах студентського самоврядування, у створенні суспільних проєктів, в управлінні університетом). Навчальні плани в системі японської освіти у ВНЗ, наприклад, включають обов'язкову загальноосвітню підготовку громадянина та підготовку власне фахівця [20].

Висновки. Таким чином, встановлено, що, по-перше, виховання громадянськості передбачає взаємодію людини, громадянського суспільства та суспільних інститутів (в тому числі університету) на підставі соціально-політичних, моральних та правових цінностей. По-друге, громадянськість є якістю індивідів, яка дозволяє громадянам вільно об'єднуватися у добровільні асоціації для відстоювання своїх приватних чи суспільних інтересів. По-третє, навички у сфері громадянських

компетенцій пов'язані перш за все зі здатністю людини захищати свої права та свободи. Подальшого аналізу потребує проблема співвідношення понять «громадянськість» і «патріотизм».

Література

1. Аристотель. Сочинения. - В 4-х т. - Т. 4. М., «Мысль». - 1984.
2. Гидденс Э. Устроение общества: Очерк теории структуризации. - 2-е изд. - М.: Академический Проект, 2005. - 528 с.
3. Даль Р. Проблемы гражданской компетентности [Электронный ресурс]. - Режим доступа: <http://old.russ.ru/antolog/predely/1/dem2-3.html>
4. Дарендорф Р. После 1989 г. Мораль, революция и гражданское общество. Размышления о революции в Европе. - М., 1998. - 271 с.
5. Хабермас Ю. Демократия. Разум. Нравственность. Московские лекции и интервью. - М., 1995. - 245 с.
6. Концепція національно-патріотичного виховання молоді [Електронний ресурс]. - Режим доступа: <http://www.kinu.gov.ua/sport/control/uk/pufalisri/article7artid=99794&catid=9426>
7. Хартия Совета Европы о воспитании демократической гражданственности и образовании в области прав человека [Электронный ресурс]. - Режим доступа: <http://www.ug.ru/announcement/9>
8. Кершенштейнер Г. Гражданское воспитание школьников // Избранные сочинения / Пер. с нем. М.М. Рубинштейна. - М., Книгоиздательство К.И. Тихомирова. 1915. - 322 с. С. 1-109.
9. Тоффлер Э. Третья волна. - М., 1999. - 781 с.
10. Гегель Г. Философия права. - М., Л., 1934.
11. Гидденс Э. Устроение общества: Очерк теории структуризации. - 2-е изд. - М.: Академический Проект, 2005. - 528 с.
12. Политология: Энциклопедический словарь / Общ. ред. и сост.: Ю.И. Аверьянова. - М.: Изд-во Моск. коммерч. ун-а. - 1993. - 431 с.
13. Политическая энциклопедия. В 2 тт.. М.: «Мысль», Т.1.
14. Сухомлинська О. В. Громадянське виховання: спадщина і сучасність [Електронний ресурс]. - Режим доступа: www.novadoba.org.ua/data/metod/suhoml.html
15. Печуркіна-Шумейко Л. Формування громадянськості підлітків засобами соціально-культурної діяльності [Електронний ресурс] - Режим доступа: www.knukim.edu.ua/conferences/2004/proceedings/pechurkina-shumeiko.htm
16. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник. К., 1997.
17. Ключевые компетенции для обучения в течение всей жизни. Рекомендации Парламента Совета Европы от 18 декабря 2006 г. [Электронный ресурс]. - Режим доступа: http://adukatar.net/wiki/index.php?structure_id=221
18. Мюнклер Х. Гражданская компетентность [Электронный ресурс]. - Режим доступа: ravtoz.ru/dov/munklerpgk.doc
19. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. [Электронный ресурс]. - Режим доступа: <http://intelligence.su/lib/0002720.htm>
20. Краснова Г.А. Открытое образование: цивилизационные подходы и перспективы. М.: Изд-во РУДН. 2002 г. ido.rudn.ru/ido.aspx?id=book3

ПСИХОЛОГІЯ**Гуляр О.**

доцент, кандидат педагогічних наук, кафедра психології Слов'янського державного педагогічного університету

Вейлерт Ю.

практичний психолог, загальноосвітня школа I – III ступенів № 13 Слов'янської міської ради Донецької області

УДК 159.9**МОНІТОРИНГОВО-ПСИХОЛОГІЧНИЙ СУПРОВІД НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОГО ПРОЦЕСУ ЯК УМОВА ФОРМУВАННЯ ЖИТТЄВО УСПІШНОЇ ОСОБИСТОСТІ**

В статті досліджується, особистісно орієнтована система шкільної освіти яка вимагає психологізації навчально-виховного процесу, розвитку самої освіти і всіх її суб'єктів.

Ключові слова: *моніторингово-психологічний супровід, формування, життєво успішна особистість, модель психологічної служби, творча самореалізація.*

Гуляр О.

доцент, кандидат педагогических наук, кафедра психологии Славянского государственного педагогического университета

Вейлерт Ю.

практический психолог, общеобразовательная школа I - III ступеней № 13 Славянского городского совета Донецкой области

МОНІТОРИНГОВО-ПСИХОЛОГІЧЕСЬКЕ СОПРОВОЖДЕННЯ УЧЕБНО-ВОСПИТАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕСУ ЯК УМОВА ФОРМУВАННЯ ЖИЗНЕННО УСПІШНОЇ ЛІЧНОСТІ

В статье исследуется, личностно ориентированная система школьного образования требует психологизации учебно-воспитательного процесса, развития самой образования и всех ее субъектов.

Ключевые слова: *моніторингово-психологічне супроводження, формування, життєво успішна особистість, модель психологічної служби, творча самореалізація.*

Gulyar O.

associate professor, candidate of pedagogical sciences, department of psychology of the Slovyansk State Pedagogical University

Veilert Yu.

a practical psychologist, secondary school I - III of steps № 13 Slovyansk city council of Donetsk region

MONITORING-PSYCHOLOGICAL MAINTENANCE OF TEACHING AND EDUCATIONAL PROCESS AS A CONDITION OF FORMATION OF THE VITAL A SUCCESSFUL PERSON

The article examines the personality oriented system of school education requires psychological educational process, development of the education and all of its subjects.

Key words: *monitoring-psychological support, formation of vital successful person, the model of the psychological service, creative self-realization.*

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок з важливими науковими та практичними завданнями. Соціально-психологічні проблеми, що існують у дитячому і підлітковому середовищі, процес взаємодії учнівських та педагогічних колективів, прийняття ефективних управлінських рішень ставлять перед психологічною службою завдання моніторингового супроводу навчально-виховного процесу, зміст якого «...ґрунтується на загальнолюдських цінностях та принципах науковості, полікультурності, світському, характері освіти, системності, інтегрованості, єдності навчання й виховання на засадах гуманізму, демократії, громадянської свідомості, взаємоповаги між націями й народами в інтересах людини, родини, суспільства, держави».

Таким чином, головна функція психологічної служби школи - проектування і організація середовища, яке б сприяло розвитку життєво успішної особистості, її власних здібностей, забезпечило умови для повного розкриття наявного потенціалу учнів, орієнтувало на саморозвиток особистості.

Традиційна модель організації діяльності не здатна забезпечити виконання завдань освіти. Тому гостро постала проблема створення цільових програм, які включають у себе: мету; завдання; етапи; інструментарії; визначення учасників; рекомендації по застосуванню отриманих результатів з урахуванням особливостей навчального закладу, рівня розвитку учнів та ін.

Авторська модель життєво успішної особистості, що розроблена на базі нашої школи, насамперед керується нормативними та методичними матеріалами Міністерства освіти та науки України, обласних, міських та

районних управлінських служб, а також враховує умови навчання та виховання в даному закладі освіти, вікові особливості учнів тощо.

Враховуючи специфіку навчання та виховання учнів у школі, а також згідно з концепцією розвитку закладу освіти, були розроблені загальні принципові підходи у створенні шкільної психологічної служби:

- послідовність у роботі (організація роботи з урахуванням досвіду минулих років);
- визначення пріоритетів (розвиток особистості);
- моральність, екологічність (визнання права кожної дитини на унікальність та неповторність);
- різноманітність форм та методів роботи.

На наш погляд, така модель максимально сприяє формуванню особистості, що прагне до самовдосконалення, саморозвитку, самовизначенню, яка готова до самостійної та незалежної діяльності в нових умовах, гуманізації освіти в широкому розумінні цього слова, вона орієнтована на особистість, її індивідуальність.

Аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми, і на які спирається автор. Демократизація освіти, надання їй державно-національної спрямованості вимагають від науковців і практиків пошуку нових шляхів якісного вдосконалення виховання і розвитку життєво успішної підростаючої особистості.

І.Д. Бех писав: „ На даний час повинна діяти така модель вихованості людини, яка б давала їй змогу вирішувати складні питання життєтворчості, успішно досягати індивідуальних і суспільних цілей ”.

Цим питанням також займалися такі дослідники як: А. Адлер, Е. Берн та ін.

Основні формуючі впливи на досягнення життєвого успіху за Д. Макклеландом:

- синдрому досягнення (перевага прагнення до успіху над запобіганням невдачі);
- уміння самоаналізу;
- вибір оптимальної тактики цілепокладання в конкретних ситуаціях і в житті в цілому;
- міжособистісна підтримка.

Формулювання цілей статті (постановка завдання) Головною метою статті є висвітлення діяльності психологічної служби щодо виявлення і забезпечення оптимальних соціально-психологічних умов для розвитку життєво успішних суб'єктів освіти.

Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів. Відповідно до

предмету та мети дослідження діяльність психологічної служби було структуровано по етапах:

I етап – моніторинговий психологічний супровід навчально-виховного процесу з учнями молодшої школи (1-4 класи).

Мета: адаптація дітей до школи та повноцінне включення в навчально-виховний процес.

Зміст діяльності

1. Психодіагностичний блок:

- визначення психолого-педагогічної готовності дітей 6 років за трьома напрямками: інтелектуальна готовність (сформованість інтелектуальної сфери), соціальна готовність (сформованість мотиваційної сфери), особистісна готовність (сформованість нервово-психічних функцій дитини) відповідно до умов та задач шкільного навчання; дослідження проводяться до початку занять у 1-му класі та дозволяють визначити рівень психічного розвитку дитини;

- визначення рівня адаптації дитини до навчання; дослідження проводяться у I і II семестрі; у II семестрі - з метою виявлення доцільності використання обраних корекційно - розвиваючих програм, форм, методів роботи з педпрацівниками та батьками; дозволяють виявити дітей з повільною адаптацією, а також простежити динаміку адаптації кожної дитини;

- визначення психолого-педагогічної готовності учнів 3-х - 4-х класів до навчання у гімназії;

- визначення впливу навчально-виховного процесу на розвиток особистості учня;

- визначення стилів сімейного виховання

- спостереження на уроках.

2. Корекційно - розвиваючий блок:

- розвиток пізнавальної, емоційно-вольової та пізнавальної активності, комунікативних навичок;

- формування довірливості поведінки та функцій планування у школярів;

- забезпечення емоційного комфорту та ефективних засобів виховного впливу батьків в умовах зміни соціального статусу дитини.

Групи корекції та розвитку формуються за результатами психодіагностичних досліджень. Надалі, враховуючи виявлені психічні проблеми учнів, обирається певний підбір корекційно - розвиваючих програм. Використовуються програми, що надруковані у вітчизняній Аперіодичній літературі, наприклад: Бовть О. «Психокорекційна робота з попередження агресивності у молодших школярів», Акіменко Ю.

«Програма та, методика проведення ігрових занять з розвитку соціального інтелекту» та ін.

3. Консультаційно-просвітницький блок:

- надання рекомендацій батькам та вчителям стосовно психологічного розвитку дитини та її індивідуальних рис;
- підвищення батьківської компетентності;
- виступи на батьківських зборах

Таким чином, здійснюється оптимізуючий вплив на розвиток дитини через поширення психологічних знань та індивідуальну консультаційну роботу.

4. Організаційно-методичний блок:

- організація та забезпечення діяльності психологічної служби;
- забезпечення літературою, надання необхідної інформації учасникам-суб'єктам педагогічного процесу з психологічних аспектів;
- аналіз, ефективності впливу навчально-виховного процесу на розвиток особистості учня;

- ознайомлення медпрацівників з психологічними складовими інноваційних педагогічних технологій. Такий комплексний підхід до вирішення головної мети I етапу дозволяє підвищувати ефективність навчально-виховного процесу, а саме:

- здійснювати психологічний супровід диференційованого навчання учнів;
- своєчасно визначати адаптаційні фактори та усувати проблеми дезадаптації;
- складати прогноз інтелектуальної діяльності та особистісного розвитку учнів на подальше навчання.

II етап - моніторинговий психологічний супровід навчально-виховного процесу з учнями 5-7 класів.

Мета: соціалізація особистості в мікро- та макроструктурах; усвідомлений вибір профілю навчання.

Зміст діяльності

1. Психодіагностичний блок:

- визначення рівня адаптації дитини до школи II ступеня; дослідження проводяться у I семестрі навчального року з метою виявлення чинників тривожності, що негативно впливають на ефективність навчання як окремого учня, так і в цілому по паралелі;
- визначення соціометричного статусу учня, його самооцінки та виявлення дітей «групи ризику»; оцінювання педагогічного впливу на емоційну сферу дитини; у II семестрі дослідження повторюються після проведення корекційно - розвиваючої роботи з метою оцінювання її ефективності;

- визначення впливу навчально-ефективного процесу на розвиток особистості учня;

- виявлення загальних та спеціальних здібностей, природних професійних нахилів учнів; дослідження проводяться у II семестрі навчального року і дозволяють виявити рівень інтелектуального та творчого (креативного) мислення, рівень потреби школярів у пізнавальній діяльності, та усвідомлено обрати майбутній профіль навчання згідно із своїми природними нахилами.

2. Корекційно - розвиваючий блок:

- розвиток позитивної Я-концепції учнів, позитивного ставлення до себе, віри в свої можливості;

- розвиток та корекція комунікативних навичок;

- забезпечення психологічного комфорту в класних колективах.

Групи корекції та розвитку формуються за результатами психодіагностичних досліджень; обираються програми, що розв'язують проблеми особистості на даному віковому етапі, наприклад: Котко О. «Тренінг з формування психологічного клімату в дитячому колективі», Лещинська Є. «Вчимося спілкуватися», Заїка О., Лантушко Г. «Ігровий тренінг спілкування та розвитку пізнавальних процесів учнів»; використовуються програми, що надруковані у вітчизняній періодичній літературі.

3. Консультаційно-просвітницький блок:

- надання рекомендацій батькам учнів 5-х класів, вчителям та адміністрації школи по усуненню факторів, що викликають підвищену тривожність у школярів (в т.ч. за результатами анкетування); своєчасне реагування на обставини, що перешкоджають соціальній адаптації учнів;

- надання рекомендацій класним керівникам щодо підвищення соціометричного статусу у дитячому колективі учнів - ізолянтів з низькою самооцінкою;

- виступ на батьківських зборах;

- підвищення батьківської компетентності у спілкуванні з підлітком.

Таким чином, спираючись на результати психологічних досліджень, аналіз окремих психофізіологічних чинників, враховуючи коло інтересів та потенційні можливості дитини, консультаційно - просвітницька діяльність впливає на створення сприятливих умов для розвитку особистості учня.

4. Організаційно-методичний блок:

- забезпечення діяльності психологічної служби;

- забезпечення літературою, надання учасникам-суб'єктам педагогічного процесу необхідної інформації щодо його психологічних аспектів;

- аналіз ефективності впливу навчально-виховного процесу на розвиток особистості учня;
- ознайомлення з психологічними складовими інноваційних педагогічних технологій.

Таким чином, описаний комплексний підхід до вирішення головної мети дозволяє здійснювати психологічний супровід навчально-виховного процесу, а саме:

- ефективно адаптуватися до школи II ступеня учням;
- своєчасно виявляти відхилення в комунікативній сфері-школярів (провідному виді психологічної діяльності підліткового віку) та проводити профілактику відхилень;
- усвідомлено підходити до вибору майбутнього профілю навчання;
- виявляти обдарованих дітей, що мають можливість та потребу займатися науковою діяльністю за профілем навчання;
- прогнозувати психологічний розвиток особистості учня;
- виявляти проблеми, що пов'язані із змістом навчальної діяльності та оцінювати вплив навчально-виховного процесу на психологічний розвиток особистості.

III етап - моніторинговий психологічний супровід профільного навчання з учнями 8-11 класів.

Мета: розвиток психологічно та соціально зрілої особистості, яка орієнтована на саморозвиток.

Зміст діяльності

1. Психодіагностичний блок:

- визначення рівня сформованості особистісних складових, що впливають на подальше життєве та професійне самовизначення.

2. Корекційно - розвиваючий блок:

- розвиток навичок самоаналізу, самоусвідомлення та саморозуміння;
- розвиток позитивної Я-концепції особистості учнів та формування гуманістичного сприйняття;
- розвиток навичок ефективного спілкування та попередження конфліктів.

Групи корекції та розвитку формуються за результатами психодіагностичних досліджень, з урахуванням проблем, кожної групи здійснюється певний підбір програм; використовуються програми, що надруковані у вітчизняній періодичній літературі, наприклад: Лаитушко Г. «Розвиток особистісного цілепокладання», тренінг формування вмінь саморегуляції емоцій у старшокласників.

3. Консультаційно-просвітницький блок:

- формування почуття перспективи особистісного зростання в учнів;

- розвиток усвідомлення особистісної поведінки; "

- виступи на батьківських зборах

4. Організаційно - методичний блок:

- забезпечення діяльності психологічної служби;

- аналіз ефективного впливу навчально-виховного процесу на психологічний розвиток особистості учня;

- забезпечення літературою та надання необхідної інформації учасникам - суб'єктам педагогічного процесу щодо його психологічних аспектів.

Даний комплексний психологічний супровід дозволяє вирішувати головну мету III етапу, а саме:

- визначати рівень психічної та соціальної зрілості особистості учнів;

- забезпечувати умови для, формування особистісних новоутворень, що забезпечують подальший ефективний розвиток особистості.

Робота з педпрацівниками

Забезпечення сучасного рівня освіти неможливе без оволодіння педагогічними новітніми моделями діяльності, відходу від традиційного бачення процесу навчання і виховання школярів, без поєднання в єдиний тандем власної діяльності і діяльності практичного психолога. Тому оптимізація навчально-виховного процесу вимагає моніторингового психологічного супроводу діяльності вчителя.

Головна мета діяльності психологічної служби в цьому напрямі - сприяння професійному ставленню та особистісному зростанню вчителя.

Зміст діяльності

1. Психодіагностичний блок:

- визначення особистісних складових, що впливають на професійне і особистісне зростання вчителя, а саме: оцінка професійної спрямованості особистості вчителя, здібність до емпатії, рівень комунікативних вмінь, засоби реагування в конфліктних ситуаціях та ін.

2. Корекційно - розвиваючий блок:

- розвиток професійних здібностей, педагогічної інтуїції;

- формування комунікативної компетентності.

Використовуються активні методи роботи. Теми тренінгових груп для педпрацівників обираються з урахуванням результатів психодіагностики; завдань, над якими працює школа, наприклад: Кушнірук Т. «Подолання конфліктності серед педагогів», Яблонська Т. «Тренінг педагогічної рефлексії», Мілютіна К. «Розуміти-взаємодіяти-допомагати».

3. Консультаційно-просвітницький блок:

- формування почуття перспективи особистісного зростання;
- психологічне консультування щодо особистісних проблем;
- навчання прийомам саморегуляції і аутотренінгу;
- ознайомлення із психологічними складовими педагогічних новацій.

4. Організаційно-методичний блок:

- участь у проведенні психолого - педагогічних заходів;
- психологічний аналіз уроків;
- допомога педагогам у підготовці розвиваючих завдань, що використовуються на уроці;
- психологічний аналіз впливу навчального процесу на розвиток особистості;
- забезпечення літературою та надання необхідної інформації педагогам з психологічних аспектів навчально-виховного процесу.

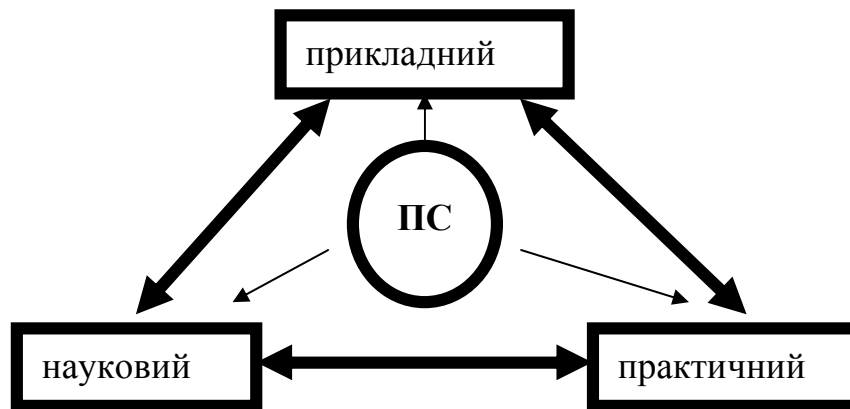


Рис.1. Структурно-організаційна модель психологічної служби

Така структурно-організаційна модель психологічної служби є інтегральним утворенням трьох аспектів (див. рис.1):

- *наукового* (вивчає закономірності психічного розвитку та формування життєво успішної особистості з метою розробки методів і методик професійного застосуванні психологічних знань в умовах сучасної школи);
- *прикладного* (здійснює соціально - психологічний супровід навчально-виховного процесу, включаючи сприяння професійному та особистісному росту);
- *практичного* (забезпечує безпосередню роботу психологів у навчальному закладі освіти).

Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок у даному напрямку. Таким чином, описана модель моніторингово-психологічного супроводу забезпечить:

- 1) створенню в закладі умови розвитку життєво спроможної та успішної особистості, відповідної вимогам сучасного соціуму;
- 2) супровід професійне самовизначення вчителя, можливість творчо самореалізовуватись та використовувати інноваційну діяльність;
- 3) підвищення батьківської компетентності;
- 4) оптимізацію навчально-виховного процесу.

В цілому це сприяє створенню оптимальних умов для формування життєво успішної особистості, орієнтованої на розвиток власних здібностей і на потребу в самореалізації.

Література

1. Божович Л. І. Особистість та її формування в дитячому віці. – М., 1968.
2. Болтівець С. І. Педагогічна психогігієна: теорія та методика. – К., 2000.
3. Валлон А. Психічний розвиток дитини – М., 1967.
4. Добрович А. Б. Вихователю про психологію та психогігієну спілкування. – М., 1987.
5. Емоційний розлад в дитячому віці та їх корекція // Питання психології. – 1989. - № 1.
6. Кравцова О. О., Нурахонова А. А., Степанова В. В. Як допомогти дітям подолати труднощі в поведінці. – Кишинів, 1993.
7. Методичні та нормативні положення для практичних психологів загальноосвітніх закладів освіти Міністерства освіти, обласних, міських та районних центрів практичної психології і соціальної роботи.
8. Овчарова Р. В. Справочна книга шкільного психолога. – М., 1996.
9. Практична психологія у системі освіти. Питання організації та методики: Матеріал на допомогу шкільним психологам, соціальним педагогам Ю, класним керівникам /За заг. Редакцією В. Г. Панка. – К., 1995.
10. Прихожан А. М. Шкільна тривожність та її корекція // Активні методи в роботі шкільного психолога. – К., 1990.
11. Цушко І. І., Царенко Л. Г. Планування роботи практичного психолога загальноосвітнього навчального закладу // Практична психологія та соціальна робота. – 2000. - № 7.
12. Фахові науково-практичні та освітньо - популярні видання: „ Все для вчителя ”, „ Завуч ”, „ Директор школи ”, „ Практична психологія та соціальна робота ”, „ Обдаровані діти ”, „ Психолог ”.
13. Берн Е. Ігри, в які грають люди. Люди, які грають в ігри. – Єкатеринбург: ЛИТУР, 2002.

Несторук Н.

старший викладач навчально-наукового професійно-педагогічного інституту Української інженерно-педагогічної академії

Балабан А.

студентка 4 курсу навчально-наукового професійно-педагогічного інституту Української інженерно-педагогічної академії

УДК 378.147(0.75.5)

АСПЕКТИ МІНІМІЗАЦІЇ ОПОРУ ВИХОВАННЮ У ВИЩІЙ ШКОЛІ: ШЛЯХИ ПОДОЛАННЯ

У статті запропоновано організаційний механізм подолання опору вихованню, що забезпечує мінімізацію протидії вихованню в умовах сучасного ВНЗ. На нашу думку поліпшення якості виховної роботи зі студентами ВНЗ можливе за умов реалізації послідовного і цілеспрямованого організаційного механізму подолання опору вихованню в умовах сучасного ВНЗ, що підвищить ефективність виховного процесу. Вирішення цього завдання ми бачимо також у формуванні інформаційної культури та розвитку дивергентного мислення.

Ключові слова: *опір вихованню, ідеї, інформаційна культура, дивергентне мислення.*

Несторук Н.

старший преподаватель учебно-научного профессионально-педагогического института Украинской инженерно-педагогической академии

Балабан А.

студентка 4 курса учебно-научного профессионально-педагогического института Украинской инженерно-педагогической академии

АСПЕКТЫ МИНИМИЗАЦИИ СОПРОТИВЛЕНИЯ ВОСПИТАНИЮ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ: ПУТИ ПРЕОДОЛЕНИЯ

В статье предложен организационный механизм преодоления сопротивления воспитанию, что обеспечивает минимизацию противодействия воспитанию в условиях современного ВУЗа. По нашему мнению улучшение качества воспитательной работы со студентами ВУЗов возможно при условии реализации последовательного и целенаправленного организационного механизма преодоления сопротивления воспитанию в условиях современного ВУЗа, что повысит эффективность воспитательного процесса. Решение этой задачи мы видим также в формировании информационной культуры и развитии дивергентного мышления.

Ключевые слова: *сопротивление воспитанию, идеи, информационная культура, дивергентное мышление.*

Nestoruk N.

senior lecturer of the university professional-pedagogical institute of the Ukrainian engineering-pedagogical academy

Balaban A.

a student of the 4 course of the group ADET Ep8-1 educational-scientific professional-pedagogical institute of the Ukrainian engineering-pedagogical academy

ASPECTS MINIMIZE RESISTANCE EDUCATION IN THE HIGHER SCHOOL: THE ROAD TO OVERCOMING

The article proposes an organizational mechanism of overcoming the resistance of education that provides the minimization of the counter education in the conditions of the modern university. In our opinion the improvement of the quality of educational work with students is possible under condition of implementation of a coherent and focused organizational mechanism of overcoming the resistance of education in the conditions of the modern university that will increase the efficiency of educational process. The solution of this problem we see also in the formation of information culture and the development of divergent thinking.

Keywords: *resistance education, ideas, information culture, divergence thinking.*

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок з важливим науковими чи практичними завданнями. Сьогодні Україна тримає шлях на оновлення змісту освіти та форм організації навчально-виховного процесу; запровадження освітніх інновацій та інформаційних технологій. У методиці педагогічних дисциплін накопичилося достатню кількість проблем, які потрібно вирішувати. Серед них такі, як проблема організації та подолання опору вихованню в умовах сучасного вищого навчального закладу (ВНЗ).

Аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми і на які спирається автор, виділення невирішених раніше частин загальної проблеми, котрим присвячується означена стаття. Питання явища опору вихованню розглядаються Г.А. Атановим, Н.Н. Волковою, М.М. Фіцулою, А.С. Нисимчуком, О.С. Падалкою, П.П. Блонським, М.І. Буяновим, К. Бютнером, Ф. Дальтоном. Недоліки педагогічної теорії і практики породжують протиріччя між: вимогами посилення виховного компоненту підготовки кадрів та недостатнім рівнем розробки його теоретичних основ; необхідністю подолання опору вихованню в умовах сучасного ВНЗ та відсутністю організації та методики її здійснення.

Формулювання цілей статті (постановка завдання). Викладені суперечності зумовлюють необхідність розв'язання питання: яким чином слід виховувати студентів, щоб у кожному конкретному випадку опору вихованню педагог мав програму своїх дій: визначення мети та завдань, вибір змісту, форм, методів і прийомів.

Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів. На нашу думку поліпшення якості виховної роботи зі студентами ВНЗ можливе за умов реалізації послідовного і цілеспрямованого організаційного механізму подолання опору вихованню в умовах сучасного ВНЗ, що підвищить ефективність виховного процесу. "Опір вихованню" з позиції педагога - це труднощі у навчанні і вихованні студентів, а з позицій підлітка - це різні форми і варіації опору виховання. Небажання підлітка бути таким, яким ми намагаємося його зробити, це цілком природня поведінка, оскільки оцінка тій або іншій ситуації у вихователя і того, кого виховують, базується на тій системі поглядів, яка сформулювалася у них в силу різних зовнішніх умов або через психологічні особливості кожного індивідуума. Тому виховуваний не може зрозуміти і прийняти ту модель, яку нав'язує вихователь. У практиці в умовах сучасного ВНЗ посилюється "опір виховання". Змінилися умови. У повсякденній практиці виховання педагоги зустрічаються з конкретними проявами опору виховання, наприклад такими як відчуження – це система стосунків людини з довкіллям, при яких всі соціальні цінності (товариство, дружба, культура, освіта, виховання та ін.) і їх носії (а значить, і педагоги) усвідомлюються як протилежні його власних поглядів, прагненням - від хворобливого відчуття відмінності до повного неприйняття і навіть ворожості. Наслідком цього є, як правило, поступовий відхід з-під впливу вихователів. Нерідко відчуження супроводжується долученням до вживання алкоголю і нікотину, наркотиків і токсичних речовин [1, с.145].

При вивченні даного явища висувається проблема злочинності. В багатьох літературних джерелах часто вказується на взаємозв'язок освітнього рівня і особистості злочинця. За цією ознакою можна судити про потенційні можливості особистості неповнолітнього правопорушника у виконанні ним своїх функцій, залежних певною мірою від рівня його культури, інтересів. Особливою є проблема дозвілля. Чим більше вільного часу, тим вище ймовірність здійснення правопорушень.

Розглянуті вище особливості неповнолітніх, які скоїли злочини, виражаються головним чином в мотивації їх злочинної поведінки. Мотивація в широкому плані відповідає на питання, що спонукає людину і які мотиви її здійснення [2, с.318]. В даному випадку вона зводиться в основному до наступного:

- переважання "дитячих" мотивів вчинення злочину з пустоці, цікавості, бажання затвердити себе в очах однолітків, прагнення володіти модними речами і т. п.;

- ситуативність мотивів;

- деформація якого одного елемента сфери потреб, інтересів, поглядів. Такі в основному наслідки опору виховання, його основні прояви. Нас хвилює питання про те, як з ними справлятися у виховному процесі, як зробити виховання не тільки ефективним, але й приємним і радісним і для педагога, і для студентів. Зупинимося на деяких основах діяльності педагога - ідеях, реалізація яких дозволить успішно долати опір виховання.

Перша. Повна впевненість у тому, що немає такої поганої людини, якої б гарне виховання не зробило кращим.

Друга. Вибір правильної логіки виховного впливу: прийняти таким вихованця таким, який він є.

Третя. Широко використовувати у вихованні метод сублимації - перемикання, перенесення з одних цінносні орієнтації та видів діяльності на інші, більш соціально цінні. У практиці це моральне виховання стимулювання (через почуття симпатії, вираз любові) різноманітних видів діяльності.

Четверта. Починати з малого, простого, легкого, але з швидко відчутним результатом.

П'ята. Частіше використовувати такий прийом, як перенесення знань, умінь і навичок, - прийом використання вже наявних знань, умінь і навичок або їх елементів для формування нових.

Шоста. Стрижнем всієї діяльності зробити акцент на підняття престижу особистості у власних очах і в очах оточуючих - однолітків і дорослих.

Сьома. Особлива інструментовка методів і прийомів виховання при подоланні опору виховання, а саме: похвала, позитивні аванси, непряме несхвалення, жарт.

Восьма. Допомогти знайти друга, близького за духом, тобто щоб людина не почувала себе самотньо.

В кожному конкретному випадку опору вихованню педагог творчо виробляє абсолютно унікальну програму своїх дій: визначення мети та завдань, вибір змісту, форм, методів і прийомів [1, с.149].

Вирішення цього завдання ми бачимо також у формуванні інформаційної культури та розвитку дивергентного мислення. Обґрунтування змісту інформаційної культури особистості допоможе більш чітко формулювати цілі навчання і виховання, більш ефективно використовувати наявні засоби впливу на людину. Інформаційна культура

- це рівень умінь цілеспрямованої роботи з інформацією, використання нових інформаційних технологій для роботи з нею. Найбільш часто це поняття застосовується для характеристики широти знань. Від випускників ВНЗ потрібна спеціальна підготовка, яка заснована на застосуванні інформаційно-комунікаційних технологій. А для цього необхідно володіння аналітичним мисленням і комп'ютерними технологіями, що вносить корективи в їх підготовку. Визначальною якістю стає здатність до творчості, до засвоєння і застосування знань, наявність професійного мислення. Відомо, що фахівець високого класу, здатний адаптуватися до умов ринкової економіки, повинен бути творчим працівником-професіоналом, які реалізують ефективно у своїй діяльності набуті знання. Інформаційна складова, видається нами як уміння користуватися комп'ютерною технікою та іншими засобами зв'язку та інформації, спираючись на розвинене просторове мислення, включаючи телекомунікаційні мережі; вміння користуватися всіма видами технічної інформації, що забезпечує розвиток виробництва.

Слід зазначити, що крім специфічних професійних знань і умінь сучасний фахівець повинен мати особливі професійно важливими якостями особистості, такими як "переносити" знання та уміння з однієї області діяльності на іншу, уміння самостійно розробляти способи вирішення професійно нових завдань, творчо мислити, бути професійно мобільним, комунікабельним. Але студенти часто не можуть здійснити правильне рішення тієї або іншої проблеми з-за лінійного (одновимірного, конвергентного) стилю мислення, що передбачає жорстко певний хід думки, однозначний зв'язок між явищами. Яскраво виражена одномірність мислення перешкоджає адекватному розуміння ситуації, сприйняття інших людей і ускладнює міжособистісне спілкування. Протилежністю лінійного мислення є багатовимірне (багатоваріантне, альтернативне) дивергентне мислення. Для нього характерне відсутність жорсткої зв'язку між явищами, причинами і їх наслідками. Дивергентне мислення (мислення в різних напрямках) - припускає кілька або безліч відповідей на одне питання.

Людина, що володіє розвиненим дивергентним мисленням, не тільки може генерувати велику кількість відповідей на будь-яке питання, але стає здатною до толерантності. Толерантність - здатність людини чути і поважати думки інших, неворожо зустрічати думки, відмінні від свого. Дивергентне мислення виступає основою толерантності. Фактично дивергентне мислення дозволяє породжувати безліч різноманітних оригінальних ідей в нерегламентованих умовах діяльності. Дивергентне мислення спирається на уяву. Воно припускає, що на одне питання може бути декілька відповідей, що і є умовою породження оригінальних ідей і самовираження особистості.

Основні характеристики дивергентного мислення:

1. Цілісність і системність - здатність створити цілісний образ професійній діяльності в конкретній моделі освіти.

2. Рефлексивність - усвідомлення рівня особистої професійної компетентності на основі інформації про різні моделі освіти, здатність коригувати свою діяльність в залежності від ситуації, яка виникла.

3. Інноваційність - володіння інформацією про системну перебудову діяльності освітніх установ.

4. Критичність - володіння інформацією про різні моделі освіти як умова об'єктивного аналізу феноменів освіти, вміння використовувати зразки діяльності як орієнтири в самооцінці своєї професійної компетентності.

5. Здатність до самовизначення в ситуації невизначеності - володіння інформацією, що дозволяє орієнтуватися в потоці нових ідей і освітніх технологій; здатність до швидкої орієнтації в ситуації освіти, адаптації до культурного середовища освітньої установи.

6. Гнучкість - знання системної перебудови мислення та педагогічної діяльності у варіативній освіті.

7. Продуктивність - здатність генерувати нові ідеї, творча активність в дослідницькій та професійно-педагогічній діяльності.

На заняттях можуть застосовуватися наступні методи розвитку дивергентного мислення: оповідання, моделювання, доказ, метод "мозкового штурму" або "мозкової атаки", метод розкладання на частини, морфологічний аналіз. Основними засобами формування дивергентного мислення з'явилися наступні: робота з першоджерелами, питання, завдання для самостійної роботи, наочність. Принцип активно-діяльнісного розвитку особистості вимагає чіткої орієнтації всієї освіти на розвиток дивергентного стилю мислення, широкої ерудиції, високої професійної компетентності. Дослідження дивергентного мислення доводять, що найважливішою його характеристикою є становлення дослідницької активності. Процес розвитку мислення студента виявляється спрямованим на активізацію його внутрішніх особистісних ресурсів з тим, щоб, включаючись в професійну діяльність, чоловік міг повною мірою реалізувати себе в професії.

Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок у даному напрямку. В роботі шляхом співставлення вимог Державної політики в галузі професійної освіти, а також станом розвитку із зазначеного питання педагогічної науки обґрунтовано актуальність проведеного дослідження. На основі аналізу наукової літератури розкрито зміст поняття "опір виховання", конкретизовані джерела і причини виникнення опору виховання в умовах сучасного ВНЗ, запропоновано

організаційний механізм подолання опору вихованню, що забезпечує мінімізацію протидії вихованню в умовах сучасного ВНЗ. В подальшому розроблятимуться нові та вдосконалюватимуться існуючі форми, методи і прийоми з подолання протидії вихованню в умовах сучасного ВНЗ.

Література

1. Маленкова Л.И. Теория и методика воспитания: учеб. пособ. / Маленкова Л.И. - М.: Педагогическое общество России, 2002. — 480 с.
2. Коваленко Е.Э. Методика профессионального обучения. / Коваленко Е.Э. – Х.: Изд-во «Штрих», 2003. – 480 с.
3. Законодавство про освіту. – Х.: ПП «ІГВІНІ», 2005. – 240 с.
4. Гончаренко С.У. Український педагогічний словник. / Гончаренко С.У. – К.: Либідь, 1997. – 376 с.
5. Курлянд З.Н. Педагогіка: Навчальний посібник. / Курлянд З.Н. – Х.: ТОВ „Одіссей”, 2003. – 352.
6. Лозниця В.С. Психологія і педагогіка: основні положення. Навчальний посібник для самостійного вивчення дисципліни. / Лозниця В.С. – К.: Ексоб, 2001. – 304 с.

Сидоренко В.

к.філол.н., доцент кафедри соціально-гуманітарних дисциплін та методики їх викладання Донецького облІІІПО

УДК 378.14:811.161.2

ЕКСПРЕСИВНО-ЕСТЕТИЧНІ БАР'ЄРИ В ОРГАНІЗАЦІЇ ПРОФЕСІОНАЛЬНОГО ПЕДАГОГІЧНОГО СПІЛКУВАННЯ ВЧИТЕЛЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ І ЛІТЕРАТУРИ

Стаття продовжує цикл публікацій автора, присвячений формуванню та вдосконаленню майстерності професійно-педагогічного спілкування вчителя української мови і літератури в умовах післядипломної педагогічної освіти. Ґрунтовно розглянуто причини виникнення когнітивних, емоційних та естетичних бар'єрів в комунікативній діяльності вчителя-словесника та способи їх нейтралізації.

Ключові слова: *майстерність педагогічного спілкування, комунікативно-ситуативні бар'єри, педагогічна техніка, мовно-мовленнєва компетенція, непродуктивний стиль спілкування.*

Сидоренко В.

к.філол.н., доцент кафедри соціально-гуманітарних дисциплін и методики их преподавания Донецького облІІІПО

ЭКСПРЕССИВНО-ЭСТЕТИЧЕСКИЕ БАРЬЕРЫ В ОРГАНИЗАЦИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБЩЕНИЯ УЧИТЕЛЯ УКРАИНСКОГО ЯЗЫКА И ЛИТЕРАТУРЫ

Статья продолжает цикл публикаций автора, посвященный формированию и совершенствованию мастерства профессионально-педагогического общения учителя украинского языка и литературы в условиях последипломного образования. Основательно рассмотрены причины возникновения когнитивных, эмоциональных и эстетических барьеров в коммуникативной деятельности учителя-словесника и способы их преодоления.

Ключевые слова: *мастерство педагогического общения, коммуникативно-ситуативные барьеры, педагогическая техника, языково-речевая компетенция, непродуктивный стиль общения*

Sydorenko V.

associate professor of social sciences and humanities disciplines and methods of their teaching

Donetsk In-Service Teacher Training Institute, Philology, Associate Professor

EXPRESSIVE AND AESTHETIC BARRIERS IN THE ORGANIZATION OF PROFESSIONAL COMMUNICATION TEACHING TEACHE OF UKRAINIAN LANGUAGE AND LITERATURE

This article continues the series of publications of the author, on the formation and improvement of professional skill of pedagogical communication teacher of Ukrainian language and literature of postgraduate education. Thoroughly examined the causes of cognitive, emotional and aesthetic barriers to communication activities teacher-philologist and ways to overcome them in terms.

Keywords: *teaching communication skills, communicative situational barriers, educational technology, language and speech competence, unproductive style of communication.*

**Учням давай пристрасть, темп і
непідробне натхнення,
щоб захопити розповіддю
вчителя. Шлях до їхнього розуму
лежить через почуття.**

В.Ф. Шаталов

Постановка проблеми. В умовах переходу до гуманістично-інноваційної освіти, видозміни нормативного, формально-рольового характеру взаємодії з учнями на особистісно зорієнтований, суб'єкт-суб'єктний підходи професійна діяльність учителя української мови і літератури розглядається як неперервний процес творчого розв'язання навчально-виховних та комунікативних ситуацій, спрямованих на формування всебічно гармонійної особистості школяра, його світогляду, переконань, свідомості, поведінки, лідерських якостей тощо. Таке педагогічне спілкування має забезпечити взаємне транслювання власного «Я» в діаді «учитель-учень», взаємопізнання і взаєморозуміння як

результат діалогічної комунікації, організацію спільних дій. Продуктивність професійно-педагогічного спілкування значною мірою зумовлюється типом комунікативної стратегії і тактики, що обирає вчитель української мови і літератури під час урочної і позаурочної діяльності, особливостями комунікативного потенціалу педагога і учнів, соціально-етичними установками, домінуванням монологічної або діалогічної форми, а також інтегральними особистісними утвореннями вчителя-словесника, як-от: самооцінка, рівень самоактуалізації, особистісна зрілість. Організації ефективного спілкування часто заважають *комунікативно-ситуативні бар'єри діалогічної взаємодії*, тобто перешкоди, що уможливають вироблення індивідуально-типологічного непродуктивного стилю спілкування з дітьми, деструктивні поведінкові реакції з боку школярів.

Аналіз актуальних досліджень і публікацій. У психолого-педагогічній літературі запропоновано різні класифікації комунікативних перешкод (пор.: Н.П. Волкова, І.М. Дичківська, І.А. Зязюн, Л.О. Ковальчук, О.М. Куцевол, О.М. Ольшевська, М.І. Станкін, О.М. Степанов і М.М. Фіцула, Л.Є. Туміна, Е.А. Унтілова, І.М. Шоробура й А.А. Григор'єва, Т.Д. Щербан та ін.). Також спостерігається термінологічна невизначеність розглядуваного поняття, зокрема «комунікативні бар'єри» (І.А. Зязюн, В.А. Кан-Калик та ін.), «бар'єри спілкування» (І.М. Шоробура, А.А. Григор'єва), «бар'єри педагогічної комунікації» (М.В. Коновальчук, Ю.М. Носко), «комунікативні стереотипи» (Е.А. Унтілова) тощо. Проте професійно-особистісні якості та комунікативні установки вчителя-словесника, що перешкоджають майстерному спілкуванню, дослідниками розглядаються фрагментарно, теоретичні й концептуальні психолого-педагогічні розвідки в основному стосуються лише окремих складових окресленої проблеми. Це підтверджує *актуальність визначеного питання* та необхідність подальшого вивчення перспективних моментів.

Метою статті є підготовка вчителя української мови і літератури як конкурентоспроможного фахівця до організації майстерного професійно-педагогічного спілкування в умовах оновленої мовно-літературної парадигми. Відповідно до поставленої мети *основні завдання наукової розвідки* окреслюємо наступним чином: 1) ґрунтовно описати причини виникнення експресивно-естетичних комунікативних бар'єрів, зокрема когнітивних, емоційних та естетичних, у професійно-педагогічному спілкуванні вчителя української мови і літератури; 2) подати шляхи нейтралізування комунікативно-ситуативних бар'єрів у практичній площині; 3) розглянути професійно значущі комунікативні якості і здібності, комунікативні вміння, навички й установки, якими має володіти словесник-майстер; 4) запропонувати форми і методи підготовки комунікативно

компетентного вчителя-словесника в системі післядипломної освіти; 4) розвинути установки вчителя до фасилітативного формату взаємодії з учнями, референтності, педагогічної рефлексії.

Виклад основного матеріалу дослідження. Власний педагогічний досвід і результати проведеного анкетування словесників-практиків засвідчують, що в роботі вчителя української мови і літератури, ураховуючи специфіку викладання предмета, найчастіше виникають *експресивно-естетичні* комунікативно-ситуативні бар'єри, що включають *когнітивні, емоційні та естетичні*. Для усвідомлення причин їх появи, нейтралізування в практичній площині та формування індивідуального продуктивного стилю педагогічної взаємодії зупинимось детальніше на розгляді окреслених перешкод.

Комунікативно-виконавча майстерність учителя-словесника проявляється в реалізації двох стадій: 1) уміння знайти адекватну темі уроку комунікативну структуру, що відповідає навчально-виховній меті, зокрема передбачити оптимальні внутрішньоклективні контакти між учнями, організацію власної стратегії педагогічного спілкування, розробку уроку як системи ситуацій комунікації та 2) уміння зреалізувати комунікативний замисел під час уроку, тобто комунікативно-виконавчу техніку педагогічного спілкування [4, с. 157]. Комунікативне висловлювання вчителя української мови і літератури учні сприймають як органічне поєднання правильно побудованої та переданої фрази, належного інтонуювання навчального матеріалу, відповідного погляду педагога, міміки та жестів. Недаремно В.А. Кан-Калик акцентує увагу на так званій *психофізичній органіці* вчителя-словесника [4, с. 159], тим самим підкреслюючи досягнення єдності раціонально-логічного, зовнішнього й емоційно-психологічного компонентів, уміння гармонізувати вербальні та невербальні засоби для оформлення актів комунікації. Деякі дослідники (Н.П. Волкова, І.А. Зязюн, Л.О. Ковальчук та ін.) виокремлюють в роботі педагогів пізнавальні, емоційні та естетичні бар'єри. Проте «експресивну сферу людини прийнято розглядати як єдність голосових, мімічних, візуальних і моторних фізіолого-психологічних процесів», як взаємозв'язок механізмів емоційно-естетичної саморегуляції із виражальною сферою, тобто внутрішнього та зовнішнього психічного [4, с. 164]. Тому в нашому дослідженні вважаємо за доцільне окреслені перешкоди об'єднати в групу *експресивно-естетичних*, що включає *когнітивні, емоційні та естетичні*.

Учитель української мови і літератури вводить дитину у світ рідного слова, отже, має бути взірцем вільного, невимушеного, природного оперування всім багатством мовленнєвих засобів, що вироблені практикою людського спілкування, оптимально виражають зміст мовлення залежно від умов, мети і ситуації спілкування та відповідають ознакам

правильності, комунікативної доцільності, змістовності, ясності, нормативності, точності, емоційної виразності, логічності, чистоти, багатства тощо. Тому для вчителя-словесника як національно-мовної особистості неприпустима поява *когнітивних* бар'єрів, виникнення яких спричинює неадаптоване до вікових та індивідуальних особливостей мовлення педагога, перенасиченість мовно-літературною термінологічною лексикою, словами іншомовного походження, словами-паразитами, просторічними словами, мовними покручами, жаргонізмами, канцеляризмами, діалектизмами, невідомими для школярів персоналіями письменників тощо; надто швидкий чи повільний темп мовлення, невиразність, млявість темпу, монотонність розповіді, тавтологія, плеоназм, одноманітні словесні формули, багатослівність, використання міжмовних омонімів та ін.; дефекти мовлення, нечітка дикція, ковтання слів/закінчень, невміння використовувати інтонації голосу, неправильна вимова звуків, складів, слів, нерозбірливість фраз, часті паузи й под. Крім окреслених недоліків і помилок, що порушують чистоту мовлення вчителя, Л.Є. Туміна називає «зайві» слова типу *так, ну, так би мовити, значить*, просторічні й професійні жаргонізми (*Ти добре з місяця працював. Ти не сказала приклад*). Також утруднює процес комунікації невинувдане послуговування вчителем української мови і літератури складними структурами, зокрема складносурядними, складнопідрядними, безсполучниковими, складними реченнями з різними видами зв'язку, адже вичленовування та розуміння головної думки висловлювання ускладнюється, якщо фраза вміщує більше 14-15 слів. Ефективність спілкування залежить від вокалізації мовлення словесника, правильної тональності, що передбачає стриманість, бадьорість, впевненість, спокій, оптимізм і под., тембру голосу, який має бути артикульований, адаптивний, красивий, правильно поставлений, сугестивний, оксамитовий, емоційно забарвлений та ін., темпу і ритму тощо. Оптимальний темп мовлення вчителя-словесника становить у V-VI класах не більше 60 слів за хвилину, а в XI – не більше 75 слів, причому суттєве значення має різнотемпове артикулювання фраз, що уповільнюється при поясненні нового матеріалу, вивченні дефініцій, розв'язанні творчих вправ, завдань підвищеної складності, а пришвидшується, коли навчальна інформація актуалізується, повторюється, систематизується чи вже відома з попередніх уроків або суб'єктного досвіду школярів. Не треба зловживати уповільненим темпоритмом роботи на уроці, оскільки в такому випадку між учителем-словесником і учнями виникає так звана «інформаційна порожнеча». Слід зазначити, що особливості мовлення словесника залежать від індивідуального стилю спілкування, характеру соціальних установок у професійно-педагогічній комунікації, комунікативного досвіду

педагога і учнів. Таким чином, для створення ефективного мовленнєвого простору учитель-словесник повинен цілеспрямовано працювати над шліфуванням власної мовної і мовленнєвої майстерності, культури мовлення і культури мислення відповідно до сучасних літературних норм (орфоепічних, лексичних, граматичних, стилістичних тощо), удосконалювати мовленнєві вміння і навички, мовно-мовленнєву, функціонально-стилістичну тощо компетенції, збагачувати арсенал виражальних засобів, послуговуючись для формування і передачі думок найдоцільнішими в семантичному та стилістично-експресивному відношенні вербальними й невербальними одиницями.

Аналізуючи співвідношення раціонального та емоційного в навчальному процесі, О.С. Булатова [2, с. 64, 66, 72] наголошує на необхідності приділяти особливу увагу сфері емоційної пам'яті і мислення, оскільки саме емоційна налаштованість особистості, емоційне переживання соціальних цінностей впливають на інтерпретацію навколишньої дійсності, формування у дитини ціннісних орієнтирів, становлення і розвиток її переконань та світогляду, визначають характер поведінки під час взаємодії зі світом. Висока майстерність емоційного впливу на дитину допомагає вчителю української мови і літератури оптимізувати навчальний процес та вплинути на навчальну мотивацію школярів. Особливо українська література як вид мистецтва з її образно-емоційною системою та дотичністю з образотворчим і музичним мистецтвом, природознавством, етикою, народознавством здатна розвинути культурну сферу життя дитини, сформувати інноваційно-творче осмислення явищ навколишньої дійсності, сприяти життєтворчості особистості в нових соціокультурних умовах. Емоції супроводжують весь педагогічний процес, виступаючи одночасно його мотивом, метою і «акомпанементом» [5, с. 26]. Від ідейно-емоційної наповненості того чи іншого зразка словесної творчості залежить неоднакове емоційне інтонування, настроєва палітра та емоційно-естетична налаштованість учителя української мови і літератури. Словесник – це не звичайний рецензент, який висловлює власні оцінні судження, погляд на твір і його образи, а друг, помічник і однодумець письменника, що передає те, що хотів передати письменник, дотримується тих оцінних суджень, які встановились у літературознавстві [8, с. 202]. Вдумливе прочитання, декламування, інсценування творів, точна передача настрою і відчуттів вимагає від учителя української мови і літератури вміння емоційно переключатися, переводити буденні емоції в тональність уроку, викликати потрібний емоційний настрій. Тому цілковиту слухність мають В.А. Кан-Калік і В.І. Хазан, які діяльність учителя-словесника ототожнюють із своєрідною трансляцією, підсиленням художніх емоцій літературного

твору [4, с. 29]. Унаслідок надмірної афектації, неприродності і фальшивості переживань під час пояснення навчального матеріалу чи навпаки сухого, беземоційного, стандартного викладу, трафаретності емоцій в роботі вчителя-словесника виникають *емоційні бар'єри*. Одноманітно-шаблонне, схематичне, монотонне вивчення літературного твору (ліричного, епічного чи драматичного, зокрема поезії, оповідання, повісті, роману, драми, комедії тощо) суперечить естетичній природі художнього слова, адже загальновідомим є факт, що сухість мовлення, стандартність формулювань, одноманітність висновків, повчальний тон знижують ефективність сприйняття навчального матеріалу на 35-55 %. Крім того, потрібна тональність, емоційна налаштованість втрачається. Нейтралізувати емоційні бар'єри в роботі вчителя-словесника допоможе комунікативна врівноваженість, удосконалення сугестивних (емоційно-вольовий вплив на учнів за наявності витримки, наполегливості, впевненості, вимогливості тощо), перцептивних та експресивно-естетичних здібностей, що уможливають яскраво-образне вираження і передачу думки, враження, відчуття за допомогою вербальних і невербальних засобів, формування навичок емоційно-психологічного саморегулювання, потрібна налаштованість перед кожним уроком шляхом самонавіювання, самоконтролю, саморегуляції власних емоцій і почуттів, самоаналіз і корекція попередніх комунікативних помилок, удосконалення емоційної пам'яті. Для того щоб подолати скутість, невпевненість, напругу, страх, емоційну розслабленість, на думку В.А. Кан-Калика [4, с. 159], потрібна емоційно-художня ідентифікація з провідною тональністю конкретного навчального матеріалу та емоційно-творча налаштованість на процес передачі матеріалу в комунікативній ситуації.

Естетичні бар'єри обґрунтовуємо несприйняттям зовнішнього вигляду вчителя української мови і літератури, його надмірною пантомімічною і жестикуляційною експресією, невиправданим використанням великої кількості комунікативно значущих рухів тощо. Загальний педагогічний імідж словесника як організатора комунікативної взаємодії, крім вербальних, також формують арт-ефекти, зокрема одяг, зачіска, прикраси, косметика й под., що мають відповідати загальнокультурним вимогам і нормам. Культура зовнішнього вигляду словесника-майстра передбачає охайність, добір належної кольорової гами в одязі, косметиці, навіть найдрібніших деталях, підтягнутість, зібраність, доречність, почуття міри й естетичного смаку, елегантність, гарні манери тощо. Зовнішня невиразність учителя так само збіднює його можливості впливу на учнів, як і внутрішня [7, с. 38]. Саме за допомогою загальноприйнятого **способу фізіогномічної редукації**, коли береться до уваги вираз обличчя, манера поведінки, зовнішній вигляд, одяг, у школярів

складається перше враження про особистість педагога, його внутрішній світ, фізичний та емоційно-психічний стан, соціокультурний рівень, уподобання тощо. Крім фізичного вигляду, передати різні почуття, найтонші нюанси поетичного слова чи обмінятися емоційними переживаннями, донести до дітей як авторську позицію, так і суб'єктно-оцінне ставлення до зображуваних подій, персонажів, пробудити уяву читача й/або слухача, сприяти виробленню мотивів, ціннісних установок, стимулювати креативне мислення школярів, потребу в самостійній пошуковій діяльності допомагають *міміко-пантомімічні засоби*. Проте увагу учнів може відвертати неприродна акторська гра вчителя української мови і літератури, надмірна рухлива міміка м'язів очей, обличчя, штучні, асинхронні з ритмом мовлення жести, емоційна байдужість. Як наслідок – учитель стає об'єктом кепкування, зауважень, крім того, руйнуються відкриті, емоційно насичені, нерольові взаємини зі школярами. Адекватне сприйняття навчальної інформації також деформує мовна агресія вчителя-словесника, пов'язана з невинуватими погрозами, категоричними вимогами, образами, безтактовністю. Отже, мова йде про конгруентне самовираження вчителя, тобто повну співвідносність інформації за допомогою тону голосу, руху тіла й голови, змісту слів, внутрішнім переконанням педагога. Взаємовідповідність між змістом і словами, міміко-пантомімічною діяльністю та психоемоційним станом вчителя української мови і літератури є *важливою складовою його комунікативної культури*. Тому описуючи педагога як особистість риторичну, Н.Б. Голуб передусім наголошує на формуванні природної поведінки, уміння бути цікавим співрозмовником, артистичної манери мовленнєвого виконання.

Уміння педагога використовувати психофізичний апарат як інструмент виховного впливу, прийоми володіння собою і прийоми впливу на інших С.А. Болсун, І.А. Зязюн, І.М. Шоробура і А.А. Григор'єва, Н.Є. Щурова та ін. витлумачують як педагогічну техніку, що є обов'язковим елементом педагогічної майстерності. І.О. Синиця педагогічну техніку слушно порівнює з інструментом майстра, що передбачає наявність у вчителя великого запасу різноманітних засобів, якими можна маневрувати залежно від обставин, зокрема цілої гама інтонацій, набір усмішок, виразних поглядів, жестів, чималий словник фразеологізмів, прислів'їв, ряд артистичних поз і запас ораторських прийомів [7, с. 38]. У структурі педагогічної техніки можна виділити техніку педагогічного спілкування, що охоплює техніку комунікації, інтеракції і перцепції, техніку педагогічного оцінювання, техніку ставлення педагогічних вимог і техніку розв'язання педагогічних конфліктів; техніку мовлення із системою елементів (голос, дикція, дихання, темп, інтонація, тембр, логічне структурування мовлення та ін.); техніку саморегуляції, що умовно поділяється на техніку регуляції

психофізичним станом і творчим самопочуттям; техніку зовнішності вчителя, що умовно поділяється на техніку зовнішнього вигляду з його складниками (одяг, зачіска, макіяж, взуття, аксесуари, прикраси) і техніку кінестетики з відповідними елементами (поза, постава, хода, міміка, жести, пантоміміка) [1, с. 8].

Висновки. Отже, свідомий чи несвідомий вибір учителем української мови і літератури індивідуально-типологічного непродуктивного стилю педагогічного спілкування спричинює деструктивні наслідки, зокрема ускладнення процесу комунікації, виникнення комунікативно-ситуативних бар'єрів, загострення конфліктних ситуацій; втрату взаємодії, взаєморозуміння, емоційно-інтелектуальної і творчої спільності з учнями; встановлення суб'єкт-об'єктних, ієрархічних, нерівноправних відношень, домінування рольової позиції вчителя, перехід до різних форм монологічного мовлення; втрата здатності до децентрації, неготовність прийняти роль учня, стати на його позицію; швидке професійне вигоряння, професійна деформація тощо. Характер взаємодії вчителя з учнями спочатку викликає певні форми емоційних переживань та формує емоційний досвід, в якому переважають певні почуття, таким чином формується типова для конкретної ситуації манера поведінки. Той чи інший непродуктивний стиль спілкування словесника спричинює вибір дитиною певної комунікативної позиції з педагогом, однокласниками, батьками, соціальним середовищем. Робота над удосконаленням педагогічної техніки вчителя української мови і літератури в умовах післядипломної освіти, зокрема техніки мовлення, саморегуляції, зовнішнього вигляду, операційних умінь і вчительських манер, має стати обов'язковою в процесі курсів підвищення кваліфікації через розробку системи відповідних тематичних модулів, спецкурсів, майстер-класів, семінарів, навчальних практикумів, круглих столів, консультацій.

Перспективи подальших розвідок. Проведене дослідження дає можливість на якісно новому рівні організувати процес підготовки комунікативно компетентного вчителя української мови і літератури в умовах післядипломної педагогічної освіти. З урахуванням багатоаспектності проблеми виникає необхідність продовжити її подальше вивчення. Перспективні напрямки дослідження автора будуть пов'язані з вивченням детермінант формування продуктивного стилю професійно-педагогічного спілкування та моделей майстерної взаємодії вчителя української мови і літератури.

Література

1. Болсун С.А. Розвиток педагогічної техніки вчителя в процесі підвищення кваліфікації [Текст] : автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.04 / Світлана Андріївна Болсун; Центр. ін-т післядиплом. пед. освіти АПН України. — К., 2002. — 24 с.
2. Булатова, О.С. Искусство современного урока : уч. пособ. для студ. высш. уч. завед. [Текст] / Оксана Сергеевна Булатова. — М.: Академия, 2006. — 256 с.
3. Волкова Н.П. Професійно-педагогічна комунікація : навч. посіб. [Текст] / Наталія Павлівна Волкова. — К.: Академія, 2006. — 256 с.
4. Кан-Калик, В.В. Хазан, В.И. Психолого-педагогические основы преподавания литературы в школе [Текст] : уч. пособ. для студентов пед. ин-тов / Виктор Абрамович Кан-Калик, Владимир Ильич Хазан. — М.: Просвещение, 1988. — 255 с.
5. Куцевол О. Портрет творчого вчителя літератури [Текст] / Олена Куцевол // Дивослово. — 2007. — № 1. — С. 24-29.
6. Педагогічна майстерність : підручник / І.А. Зязюн, Л.В. Крамущенко, І.Ф. Кривонос та ін.; За ред. І.А. Зязюна. — 3-тє вид., допов. і переробл. — К.: СПД Богданова А.М., 2008. — 376 с.
7. Синиця І.О. З чого починається педагогічна майстерність [Текст] / Іван Омелянович Синиця. — К.: Рад. шк., 1972. — 166 с.
8. Синиця І.О. Педагогічний такт і майстерність учителя [Текст] / Іван Омелянович Синиця. — К.: Рад. шк., 1981. — 319 с.
9. Шоробура І.М., Григор'єва А.А. Від творчого пошуку до педагогічних інновацій : навч. посіб. [Текст] / І.М. Шоробура, А.А. Григор'єва. — Хмельницький: ХГПА, 2011. — 205 с.

Скафа О.

доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри вищої математики і методики викладання математики Донецького національного університету

Полякова Н.

аспірант Донецького національного університету, викладач Державного ВНЗ „Донецький державний коледж харчових технологій і торгівлі”

УДК 377.36:51

**ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ПЕРЕДУМОВИ ОРГАНІЗАЦІЇ
ПРОФЕСІЙНО-ОРІЄНТОВАНОГО НАВЧАННЯ МАТЕМАТИКИ
В ТЕХНІКУМАХ**

У статті розглянуто проблему організації навчання математики у технікумах харчової галузі, що спрямоване на організацію професійно-орієнтованої діяльності та формування інформаційно-аналітичної культури майбутнього молодшого спеціаліста цієї галузі. Зосереджується увага на основних передумовах, які лежать в основі побудови професійно-орієнтованого навчання математики.

Ключові слова: професійно-орієнтована діяльність, молодші фахівці харчової промисловості, передумови навчальної діяльності.

Скафа Е.

доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой высшей математики и методики преподавания математики Донецкого национального университета

Полякова Н.

аспирант Донецкого национального университета, преподаватель Государственного Вуза „Донецкий государственный колледж пищевых технологий и торговли”

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ПРЕДПОСЫЛКИ ОРГАНИЗАЦИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ОРИЕНТИРОВАННОГО ОБУЧЕНИЯ МАТЕМАТИКЕ В ТЕХНИКУМАХ

В статье рассмотрена проблема организации обучения математике в техникумах пищевой промышленности, направленное на организацию профессионально-ориентированной деятельности и формирование информационно-аналитической культуры будущего младшего специалиста этой отрасли. Внимание сосредотачивается на основных предпосылках, лежащих в основе построения профессионально-ориентированного обучения математике.

Ключевые слова: профессионально-ориентированная деятельность, младшие специалисты пищевой промышленности, предпосылки учебной деятельности.

Skafa O.

doctor of pedagogical sciences, professor, the head of the department of higher mathematics and methods of teaching mathematics of the Donetsk National University

Polyakova N.

post-graduate student at the faculty of mathematics of the Donetsk national university, teacher of State Institute „Donetsk state college of food technologies and trade”

PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL PRE-CONDITIONS OF ORGANIZATIONS OF PROFESSIONAL-ORIENTED TEACHING MATHEMATICS IN TECHNICAL SCHOOL

In the article the problem of organization of teaching mathematics in technical school of food industry is considered. It directed on organization of professional-oriented activity and forming of information and analytical culture of future junior specialist of the industry. Attention focuses on the basic pre-conditions underlying the construction of professionally-oriented teaching of mathematics.

Key words: professionally-oriented activity, junior specialist of food industry, pre-conditions of learning activities.

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок з важливим науковими чи практичними завданнями. Реформування освіти в умовах соціально-економічного розвитку України, в контексті євроінтеграції, орієнтує вищі навчальні заклади (ВНЗ) I-II рівнів акредитації на створення умов для розвитку й самореалізації особистості, і як громадянина країни, і як фахівця, конкурентоспроможного на ринку праці. Це зумовлює пошук більш досконалих концепцій підготовки кадрів, зокрема для сфери харчування, у вищих навчальних закладах I-II рівнів акредитації.

Майбутня професійна діяльність молодшого спеціаліста харчової промисловості вимагає особливого стилю мислення, уміння приймати виважені, обґрунтовані рішення, оцінювати отриманий результат і достовірність висновків, прогнозувати розвиток подій. У нинішніх умовах набуває значення проблема формування у майбутніх працівників цієї галузі технологічної грамотності та інформаційно-аналітичної культури. Одним із перспективних напрямів вирішення цієї проблеми є організація у системі навчання математики в технікумах та коледжах професійно-орієнтованої діяльності студентів, на основі реалізації міждисциплінарних зв'язків між математикою, природничо-науковими та спеціальними дисциплінами та використовуючи інформаційно-комунікаційні технології. Для побудови такого професійно-орієнтованого навчання математики потрібно виокремити основні психолого-педагогічні передумови організації професійно-орієнтованої діяльності та її управління у навчальному процесі з математики.

Аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми і на які спирається автор, виділення невирішених раніше частин загальної проблеми, котрим присвячується означена стаття. Питання удосконалення процесу навчання математики, безперервної математичної підготовки, методики навчання математики і особливо питання, пов'язані з професійною спрямованістю викладання математики у ВНЗ, розробкою і впровадженням комп'ютерних технологій у навчальний процес постійно розглядаються в дослідженнях педагогів, психологів, методистів.

Що стосується проблем удосконалення процесу навчання у вищих навчальних закладах I-II рівнів акредитації взагалі, то в останні роки з цього приводу в дисертаційних роботах розглядалися питання: організації та управління самостійною роботою студентів (Я.В.Галета, І.Ф.Сулим-Карлір); активізації пізнавальної діяльності, пізнавальної самостійності та мотивації до навчання у технікумах (М.Л.Бакланова, Р.В.Борківська, І.І.Засядько); інтеграції знань з різних дисциплін у технікумах і коледжах

(Л.С.Васіна, С.І.Тищенко, Г.І.Шатковська); професійної спрямованості навчання спеціальним дисциплінам, формування професійної етики та інноваційного стилю професійної діяльності (Л.М.Гасюк, В.В.Завірюха, С.Л.Загребельний, Л.С.Колодйчук, К.Г.Кречетніков, О.В.Кузнєцова, М.Т.Левочко, С.Б.Літвінчук); упровадження різноманітних педагогічних технологій навчання в процес підготовки майбутніх фахівців середньої ланки (О.О.Кіяшко, В.П.Крижанівська, С.С.Якубовська).

З метою удосконалення математичної підготовки студентів у технікумах та коледжах, зосереджувалася увага на змісті навчального матеріалу, застосуванні прикладних задач, використанні засобів мультимедіа і взагалі методиці навчання математики у коледжах фінансово-економічного спрямування (Г.О.Білянін, Г. А. Дутка, Т.М.Задорожня, Н.Ю. Іщук), використанні графічних засобів навчання алгебри та початків аналізу студентів техніко-технологічних спеціальностей технікумів і коледжів (С.П.Параскевич), реалізації компетентнісного підходу до математичної підготовки студентів медичних коледжів в умовах комп'ютеризації навчання (О.В.Шавальова).

Проте, досліджень, пов'язаних з розробкою професійно-орієнтованого навчання математики в технікумах і, зокрема тих, що спрямовані на формування фахівців у галузі харчової промисловості, майже немає.

Формулювання цілей статті (постановка завдання). На основі проведеного аналізу психолого-педагогічної літератури в статті ставиться за мету виокремлення передумов формування професійно-орієнтованої діяльності студентів технікумів технологічного спрямування, які доцільно використовувати у навчанні математики та визначити поняття цієї діяльності.

Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів. Професійно орієнтована діяльність студентів при вивченні математики повинна сприяти гуманізації і гуманітаризації навчально-виховного процесу. Але рівень засвоєння знань, навичок і умінь, як зазначають Є.Клімов [1], R.Driver & V.Bell [2] істотно залежить від індивідуальних особливостей студентів. Тому необхідно дати цілісну психологічну характеристику віку студентів, що вивчають математику в технікумах.

Даний час навчання збігається з періодом ранньої юності, який відрізняється складністю становлення особових рис. Цей період розвитку людини проаналізований в роботах І.В. Дубровіної і Б.С. Круглової, С.Л. Загребельного, І.С. Кона, А.В. Коссаковського, В.А. Крутецького, Б.Ф. Ломова, С.Л. Рубінштейна та ін. Студенти першого і другого курсу технікуму – це молоді люди 15 – 17 років, для яких характерні проблеми

раннього віку. В.А. Крутецький [3], досліджуючи психологічні особливості різних вікових категорій, стверджує, що якщо підліток оцінює себе стосовно сьогодення, то старший школяр – стосовно майбутнього. Дослідження показують, що в даному віці у студентів відбувається розвиток спеціалізованої пам'яті і спостережливості, зростає концентрація уваги, об'єм пам'яті, сформованість абстрактно-логічного мислення, з'являється уміння самостійно займатися складними питаннями, а це цілком сприяє поглибленню інтересу до вибраної професії.

Крім цього, у даному віці зміцнюються якості, яких повною мірою не вистачало раніше, а саме - цілеспрямованість, рішучість, наполегливість, самостійність, ініціатива, уміння володіти собою. Збільшується інтерес до моральних проблем (мета і спосіб життя, любов, вірність і так далі). У той же час перед ними виникає завдання соціального і особового самовизначення, яке означає якраз не автономію від дорослих, а чітку орієнтацію і визначення свого місця в дорослому світі. В процесі навчання і психічного розвитку здійснюється процес адекватного самопізнання студентів, оцінка своїх можливостей. Б.Ф. Ломов [4] стверджує, що в даному віці студенти починають самі свідомо організовувати своє життя, що, на нашу думку, сприяє вибору власного шляху для самореалізації та потреби замислюватися над майбутньою сферою діяльності.

Знання цих чинників сприяє розробці сучасної методичної системи професійно-орієнтованого навчання математики молодших фахівців харчової промисловості.

Щоб зрозуміти, які види навчальної діяльності треба організовувати викладачу у системі професійно-орієнтованого навчання, необхідно проаналізувати психологічну концепцію діяльності, творчого мислення та управління конкретною діяльністю.

На думку О.М. Леонтьєва [6], діяльність – це процес активності людини, який характеризується тим, що те, на що направлений даний процес в цілому (його предмет), завжди збігається з тим об'єктивним, що спонукає суб'єкта до даної діяльності, тобто мотивом. Крім того, діяльність є мотивованим процесом використання суб'єктом тих або інших способів для досягнення власної або зовні заданої мети. Діяльність здійснюється у формі дії або сукупності дій. Дії з певною метою здійснюються різними способами залежно від тих умов, в яких ця дія здійснюється. Ці способи здійснення дій в розробленій О.М. Леонтьєвим концепції діяльності зветься операціями і вони є також способами здійснення інших складніших дій.

З розробкою психологічної концепції діяльності в психології затвердився «діяльнісний підхід», який використовується для розв'язання великої кількості психолого-педагогічних і дидактичних проблем.

Г.О. Атанов [7], розробляючи дидактичний аспект діяльнісного підходу, визначає, що метою навчання є навчальна діяльність або дії і операції, за допомогою яких вона реалізується і які спрямовані на розв'язання специфічних для навчання завдань, наприклад, професійно направлених. У відношенні до молодших фахівців технологічного напрямку технікумів це означає, що студент повинен освоїти способи діяльності, на яких базується його майбутня професійна діяльність.

Навчальна діяльність, в результаті якої здійснюється формування способів діяльності, що складають основу професійної діяльності майбутнього фахівця, має деякі особливості. Вона є і метою, і продуктом навчання. Діапазон навчальних цілей є досить широким – від засвоєння студентом конкретної теми або питання навчальної програми до формування у студента умінь здійснювати професійну діяльність взагалі.

Навчальна діяльність, на думку Д.Б. Ельконіна [8], це така діяльність, яка спрямована на самозмінення, тобто її продуктом є ті зміни, які сталися в самому суб'єкті. Таким чином, одна з особливостей навчальної діяльності знаходиться в нерозривному зв'язку її продукту і її суб'єкта. Вона виникає на основі єдності діяльності викладання і навчання, її не можна віднести окремо ні до однієї з них, а лише до їх взаємодії. Таким чином, механізмом навчання математики не є *передача* певної кількості необхідних знань, а *управління* навчальною діяльністю. Тому в дидактичному аспекті, на думку О.Г.Євсеєвої [9], навчальна діяльність – це діяльність студентів, яку організовує викладач з метою збільшення ефективності процесу навчання. В результаті навчальної діяльності студенти опановують знання, навички й уміння.

Результативність навчання, як вказують В.П. Беспалько, І.В. Дубровіна і Б.С. Круглова, А. Коссаковськи, Т. Ozkul, багато в чому визначається тим, наскільки в процесі навчання, з одного боку, враховують, а з іншого – сприяють розвитку мотивації студента.

Г.І. Щукина [10], досліджуючи проблеми мотивації навчальної діяльності, стверджує, що закріплюється в мотиві лише те, що для самої особи є значущим. На думку І.С. Якиманської [11], мотив – це спонукальна сила діяльності, те, заради чого вона здійснюється. Стрижнем особистості майбутнього фахівця є сформована в період навчання структура мотивів. Джерелом пізнавальних мотивів є сама навчальна діяльність. Рівень розвитку пізнавальної мотивації студентів залежить від усвідомлення мети вивчення математичних дисциплін, базового рівня математичних знань, рівня здібностей в освоєнні математичних дисциплін, загального розвитку особистості, вміння викладача зацікавити предметом.

Є.П. Ільїн, А.А. Реан і Н.В. Бордовська зазначають, що студенти ВНЗ погано представляють місце математичних дисциплін у своїй майбутній

професійній діяльності, внаслідок чого мало зв'язують успішність за цими предметами з рівнем своєї вузькоспеціальної кваліфікації. В свідомості студентів професійна і загальноосвітня підготовка часто представляються у вигляді паралельних, ніяк не пересічних напрямів. Тому *формування мотиваційної сфери навчальної діяльності у навчанні математики в технікумах означає формування мотиваційної сфери професійно орієнтованої діяльності студентів, для формування якої необхідно показувати студентам суспільну значущість вибраної ними спеціальності, необхідність розвитку професійно значущих якостей.* Для цього в процесі навчання створюються проблемні ситуації та актуальні завдання професійного змісту, які розв'язуються студентами шляхом залучення їх до евристичної діяльності.

Діяльнісний підхід до організації навчання математики вимагає також, щоб студент під час вивчення навчального матеріалу здійснив повний цикл пізнавальних дій, а саме: сприйняв навчальний матеріал, усвідомив його, запам'ятав, потренувався у вживанні знань з практики, а потім здійснив наступну діяльність – повторення, поглиблення і більш міцне засвоєння цього матеріалу. Тому, розробляючи методику навчання математики, слід передбачати максимально сприятливі умови для організації пізнавальних дій, які в цілому забезпечують вивчення студентами необхідного матеріалу.

Відповідно до теорії поетапного формування розумових дій (П.Я. Гальперінім [12]) виділяють три головних типи орієнтовної основи дій і шість етапів формування розумових дій і понять.

На нашу думку, особливістю реалізації положень концепції «поетапного формування розумових дій» в процесі навчання математики студентів технікумів є:

1) першочергове значення в процесі формування мотивації дії має включення в навчання прикладних завдань, які актуалізують професійні інтереси студентів;

2) деякі з етапів формування нових дій можуть бути повторені або пропущені у зв'язку з тим, що окремі елементи дій сформовані у студентів раніше;

3) вживання в навчанні комп'ютерних технологій інтенсифікує формування у студентів необхідних дій;

4) у викладанні математики необхідно прагнути використовувати навчання третього типу орієнтування, тому що лише він найбільш ефективно веде до розвитку теоретичного мислення, дозволяє проникнути в суть явищ.

У процесі навчання математики в технікумах для формування у студентів основ професійної діяльності необхідне виконання ними різних

видів навчальної діяльності. Творча компонента діяльності студентів вимагає введення додаткових дій, в яких створюється нова система цих дій або відкриваються невідомі раніше закономірності об'єктів, що оточують людину. Така діяльність в психологічному аспекті, згідно В.Н. Пушкіну [13], є евристичною діяльністю, яка має дві складові – алгоритмізацію та інтуїцію. В.М. Соколов [14] відзначає, що евристична діяльність – це діяльність, у процесі якої цілеспрямовано розвиваються здібності:

1) розуміти шляхи і методи продуктивної навчально-пізнавальної діяльності, творчо компіювати їх і вчитися на власному і отриманому досвіді;

2) упорядковувати навчальну інформацію в міжпредметні комплекси і оперувати нею під час евристичного пошуку;

3) адаптуватися до різних видів навчальної діяльності, які змінюються, і передбачати її результати;

4) планувати і прогнозувати інтелектуальну діяльність на основі евристичних і логічних операцій і стратегій;

5) формувати і приймати рішення з організації складних видів навчальної діяльності на основі правдоподібних висновків, евристичних операцій і стратегій з їх подальшою логічною перевіркою.

Ми визначаємо навчально-пізнавальну евристичну діяльність як діяльність учнів, організовану і керовану педагогом з використанням всіляких евристичних прийомів, методів, форм і засобів, направлену на створення нової системи дій з пошуку невідомих раніше закономірностей, на формування процесів, які забезпечують пізнавальну і творчу діяльність, в результаті якої студенти активно опановують знання і розвивають свої евристичні уміння, формують пізнавальні мотиви і організаційні якості.

Навчально-пізнавальна евристична діяльність, на відміну від навчальної, направлена на інтелектуальний розвиток студентів, на самостійне творче перетворення і застосування знань, навичок і умінь, на формування особистості, яка уміє адаптуватися в сучасному інформаційному просторі, тобто відповідає третьому типу орієнтовної основи дій (за П.Я. Гальперінім). Тому, на нашу думку, при вивченні математики у студентів технологічного напрямку треба формувати професійно орієнтовану діяльність на основі навчально-пізнавальної евристичної діяльності.

Досліджуючи професійну підготовку молодших фахівців у вищих навчальних закладах I - II рівнів акредитації, М.Т. Левочко стверджує [15], що міжпредметні зв'язки є системою стосунків між знаннями, навичками й уміннями, сформованими в результаті послідовного відображення в засобах, методах і змісті дисциплін, що вивчаються.

У процесі розв'язання прикладних завдань студент повинен уміти інтерпретувати умову завдання, тобто представляти текстові дані за допомогою графіків, співвідносити текстові і графічні дані, що допомагає переформувати вихідні дані в іншому ключі; уміти видозмінювати завдання, розробляючи математичну модель, що дає можливість визначити орієнтир в способі розв'язання задачі і сприяє створенню плану її розв'язування; при розв'язанні задачі – уміти перевіряти правильність виконання дій; уміти оцінювати отриманий результат.

Контроль правильності розв'язання задачі студентом означає спрямованість його свідомості на власну діяльність. Самостійність при побудові своєї діяльності студентом під час вирішення проблем, здібності її самооцінки і самоконтролю створюють умови для регуляції діяльності, можливість її своєчасної корекції в процесі розв'язання завдань. Тому організаційний аспект професійно орієнтованої діяльності при навчанні математики полягає у формуванні організаційних якостей майбутніх молодших фахівців, які забезпечать самостійне проходження ними всіх етапів розв'язання технічних проблем.

Формування уміння керувати своєю діяльністю, поведінкою, психічним станом вимагає від молодшого фахівця самостійності під час розв'язання професійних завдань, що свідчить про важливість організаційного компонента при вивченні математики. На думку М.Т. Левочко [15], студенти молодших курсів ВНЗ не завжди успішно опановують знання не лише тому, що отримали слабку підготовку в школі, а ще й тому що у них не сформовані риси особистості такі як: уміння вчитися самостійно, контролювати і оцінювати себе, володіти своїми індивідуальними особливостями пізнавальної діяльності, умінням правильно розподіляти свій робочий час для самостійної підготовки. Тому викладач повинен навчити студентів самостійно здійснювати контроль своєї діяльності.

Повноцінна підготовка фахівця вимагає включення в навчальний процес діяльності адекватної тій, яка зустрічається на виробництві. У зв'язку з цим, упровадження персональних комп'ютерів в сучасне виробництво обумовлює їх використання в процесі навчання. Використання персональних комп'ютерів у навчанні створює сприятливі умови для формування математичних умінь, у тому числі й евристичних:

- 1) у зміст навчання включається вивчення стратегій розв'язання завдань, у тому числі творчих;
- 2) забезпечується аналіз і засвоєння студентом своєї власної діяльності;
- 3) у студентів виникає необхідність вибору однієї з декількох альтернатив з попередньою її оцінкою;

4) забезпечується можливість залучення студентів до аналітичної роботи, здійснення чисельного, графічного експерименту.

Формування умінь на основі професійно орієнтованої діяльності сприяє вирішенню проблеми фундаменталізації вищої освіти, тобто поглибленню загальнотеоретичної, загальноосвітньої, загальнонаукової і загальнопрофесійної підготовки, оскільки їх природа дає можливість реалізувати їх не лише в професійній діяльності, але і в різних навчальних дисциплінах.

Узагальнення приведених вище психолого-педагогічних передумов організації професійно орієнтованої діяльності при навчанні математики майбутніх молодших фахівців харчової промисловості дає можливість зробити наступне визначення:

Професійно-орієнтована діяльність – це діяльність студентів, направлена на створення нової системи дій в процесі вивчення фундаментальних дисциплін, в результаті якої відбувається активізація пізнавальних, творчих, організаційних якостей, формування і розвиток професійно значущих для майбутнього молодшого фахівця знань і умінь.

Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок у даному напрямку. Підсумовуючи вищевикладене, зазначимо, що розглянуті вище аспекти професійно орієнтованої діяльності у навчанні математики студентів технікумів харчової галузі тісно зв'язані між собою. Відповідний рівень розвитку кожного з них є необхідною умовою і наслідком розвитку останніх. Здійснювана професійно орієнтована діяльність у процесі навчання математики забезпечує майбутніх молодших фахівців фундаментальними знаннями для виконання своїх професійних обов'язків.

Література

1. Климов Е. А Психология профессионала: Избранные психологические труды / Е.А.Климов. — М.: Институт практической психологии, 1996. — 400 с.
2. Driver R., Bell B. Student's thinking and the learning of science: A constructivist view // Science in science education, 1993. — Vol.13. — P.443-455.
3. Крутецкий В.А. Психология: Учеб. для учащихся пед. училищ / В.А. Крутецкий. — 2-е изд., перераб. и доп. — М.: Просвещение, 1986. — 336 с.
4. Ломов Б.Ф. Системность в психологии: Избранные психологические труды / Б.Ф.Ломов; под ред. В.А. Барабанщикова. — М.: Институт практ. психологии, 1996. — 384с.
5. Лозниця В.С. Психологія і педагогіка: основні положення: Навч. посіб. для самостійного вивчення дисципліни / В.С. Лозниця. — К.: „Ексоб”, 2001. — 304 с.
6. Леонтьев А.Н. Деятельность, сознание, личность / А.Н. Леонтьев. — М.: Политиздат, 1975. — 304 с.
7. Атанов Г.А. Деятельностный подход в обучении / Г.А. Атанов. — Донецк: ЕАИ-пресс, 2001. — 160 с.

8. Эльконин Д.Б. Концепция формирования умственных действий и ее критика Ю.А. Самариным / Д.Б. Эльконин // Вопросы психологии. – 1959. – №6. – С. 25 – 34.
9. Евсеева Е.Г. Деятельностное обучение математике в высшей школе / Е.Г.Евсеева // Дидактика математики: проблемы і дослідження: Міжнар. збірник наук. робіт. – Донецьк: Вид-во ДонНУ, 2006. – Вип. 25. – С. 197 – 205.
10. Щукина Г.И. Активизация познавательной деятельности учащихся в учебном процессе: Учеб. пособ. для студентов пед. ин-тов / Г.И. Щукина. – М.: Просвещение, 1979. – 160 с.
11. Якиманская И.С. Разработка технологии личностно-ориентированного обучения / И.С. Якиманская // Вопросы психологии.– 1995. – №2.– С.31– 42.
12. Гальперин П. Я. Психология как объективная наука: Избр. психол. тр. / П.Я. Гальперин; Под ред. А. И. Подольского. — М.: Ин-т практ. психологии, 1998. – 479 с.
13. Пушкин В.Н. Эвристика – наука о творческом мышлении / В.Н. Пушкин. – М.: Политиздат, 1967. – 271 с.
14. Соколов В.Н. Педагогическая эвристика: введение в теорию и методику эвристической деятельности: Уч. пособ. для студентов вузов / В.Н. Соколов. – М.: Аспект Пресс, 1995. – 254 с.
15. Левочко М.Т. Професійна підготовка молодших спеціалістів з бухгалтерського обліку у вищих навчальних закладах I - II рівнів акредитації: Автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / М.Т.Левочко / Інститут педагогіки і психології професійної освіти АПН України. – К., 2003. – 20 с.

ЗМІСТ

ВИЩА ШКОЛА

Сипченко В., Завгородній С.....	3
ГОТОВНІСТЬ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ТЕХНОЛОГІЙ ДО ВИКОРИСТАННЯ ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАТИВНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОМУ ПРОЦЕСІ	
Бобилева Я.	13
ВПЛИВ ОСОБИСТОСТІ УЧИТЕЛЯ НА ФОРМУВАННЯ НАУКОВОЇ ШКОЛИ	
Борисова С., Панченко Н.	24
ЗАГАЛЬНІ ЗАСАДИ ОРГАНІЗАЦІЇ ГУРТКОВИХ ЗАНЯТЬ ХУДОЖНЬО- ЕСТЕТИЧНОГО НАПРЯМКУ	
Брюханова Н., Казак І.	29
КЛАСИФІКАЦІЯ НАВЧАЛЬНИХ ЗАВДАНЬ З ДИСЦИПЛІНИ «ТЕС І АЕС І УСТАНОВКИ» ДЛЯ МАЙБУТНІХ ТЕПЛОЕНЕРГЕТИКІВ	
Берестовий А., Гуров І., Лебідь А.	38
РОЛЬ ДЕМОНСТРАЦІЙНИХ УСТАНОВОК В ПРОЦЕСІ ЗАСВОЄННЯ МАТЕРІАЛУ ПО ФІЗИЦІ	
Євсєєва О.	45
ВИЗНАЧЕННЯ ПЕРВИННИХ ВЛАСТИВОСТЕЙ МАТЕМАТИЧНИХ ПРЕДМЕТНИХ ДІЙ У НАВЧАННІ СТУДЕНТІВ ТЕХНІЧНОГО УНІВЕРСИТЕТУ НА ЗАСАДАХ ДІЯЛЬНІСНОГО ПІДХОДУ	
Ельбрехт О.	54
КОМПЕТЕНТНІСНИЙ ПІДХІД ЯК МЕТОДОЛОГІЧНА ОСНОВА ФОРМУВАННЯ ЗМІСТУ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МЕНЕДЖЕРІВ	
Заїка І.	64
ЖИТТЄВИЙ ЦИКЛ ІННОВАЦІЇ В ПЕДАГОГІЦІ	
Ляшенко В.	71
КОНСТАТУВАЛЬНИЙ ЕТАП ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНОГО ДОСЛІДЖЕННЯ З ФОРМУВАННЯ ПІЗНАВАЛЬНОЇ САМОСТІЙНОСТІ СТУДЕНТІВ ТЕХНІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ	
Осіпенко К.	79
МЕТОДИКА ВИКОРИСТАННЯ ЕЛЕКТРОННОГО НАВЧАЛЬНОГО КУРСУ «КУЛЬТУРОЛОГІЯ»	

Пилипишко Т.	89
ТЕОРЕТИЧНЕ ОБҐРУНТУВАННЯ Й РЕАЛІЗАЦІЯ ТЕХНОЛОГІЇ ФОРМУВАННЯ ЦІННІСНОГО СТАВЛЕННЯ В МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ТЕХНОЛОГІЙ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ	
Попов М.	94
ПЕДАГОГІЧНІ ЗАДАЧІ ЯК ЗАСІБ УСПІШНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ ДО РОБОТИ З ВАЖКОВИХОВУВАНИМИ СТАРШОКЛАСНИКАМИ	
Пучков І.	101
ПЕДАГОГІЧНІ ЗАСАДИ ВИКОРИСТАННЯ ВІРТУАЛЬНОГО ЛАБОРАТОРНОГО КОМПЛЕКСУ У ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ СТУДЕНТІВ ФІЗИКО-МАТЕМАТИЧНИХ ДИСЦИПЛІН	
Сулім Т.	107
МІСЦЕ КУРСУ «АНАЛІТИЧНА ГЕОМЕТРІЯ ТА ЛІНІЙНА АЛГЕБРА» У ПРОФЕСІЙНІЙ ПІДГОТОВЦІ СТУДЕНТІВ ФІЗИЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ	
ІСТОРІЯ ПЕДАГОГІКИ	
Вігер О.	115
РОЗВИТОК СИСТЕМИ ОСВІТИ В ІСПАНІЇ НА РУБЕЖІ ХХ-ХХІ СТОЛІТЬ	
Гарань Н.	121
ДІЯЛЬНІСТЬ ДОШКІЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ ДОНЕЦЬКОЇ ОБЛАСТІ У СЕРЕДИНІ 80-Х РОКІВ ХХ СТ. (ЗА АРХІВНИМИ ДОКУМЕНТАМИ ТА МАТЕРІАЛАМИ ПЕРЕВІРОК ЗАКЛАДІВ ОСВІТИ)	
Дьоміна В.	127
АНАЛІЗ СТАНУ РОЗРОБКИ ПРОБЛЕМИ ВИХОВНОГО ПОТЕНЦІАЛУ ЕПІСТОЛЯРНОГО ЖАНРУ В ПЕДАГОГІЧНІЙ СПАДЩИНІ В. СУХОМЛІНСЬКОГО	
Саяпіна С.	136
ТЕОРЕТИЧНЕ ОБҐРУНТУВАННЯ ЗМІСТУ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ У ВІТЧИЗНЯНІЙ ДОШКІЛЬНІЙ ПЕДАГОГІЦІ (20-ТІ РОКИ ХХ СТ.)	
Стешенко В., Китова О.	147
ОСОБЛИВОСТІ ОРГАНІЗАЦІЇ ПРОДУКТИВНОЇ ПРАЦІ СТАРШОКЛАСНИКІВ У ШКОЛАХ ДОНЕЧЧИНИ ВПРОДОВЖ 1984- 1991 РР.	

Чумак Л.	158
СТАНОВЛЕННЯ ТА РОЗВИТОК ВІТЧИЗНЯНОЇ СИСТЕМИ УТРИМАННЯ ТА СОЦІАЛЬНОГО ВИХОВАННЯ ДІТЕЙ-СИРИТ ТА ДІТЕЙ, ПОЗБАВЛЕНИХ БАТЬКІВСЬКОГО ПІКЛУВАННЯ, У ХХ СТОЛІТТІ	

ЗАГАЛЬНА ШКОЛА

Аверіна Л.	165
ТЕХНОЛОГІЯ СТВОРЕННЯ СИТУАЦІЙ УСПІХУ У ПРОЦЕСІ ВИКЛАДАННЯ РОСІЙСЬКОЇ МОВИ	
Ковальова О., Гавриш О.	171
ВИХОВАННЯ УЧНІВ НА НАРОДНИХ ТРАДИЦІЯХ У ПОЗАКЛАСНІЙ ТА ПОЗАУРОЧНІЙ РОБОТІ З ТРУДОВОГО НАВЧАННЯ	
Кузьміна О.	178
ВПЛИВ СОЦІАЛЬНИХ І ПСИХОЛОГІЧНИХ ЧИННИКІВ НА ФОРМУВАННЯ ЖИТТЄВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ СТАРШИХ КЛАСІВ ЗАГАЛЬНООСВІТНІХ ШКІЛ-ІНТЕРНАТІВ	
Сипченко О.	187
ДО ПРОБЛЕМИ ФОРМУВАННЯ ДУХОВНИХ ЦІННОСТЕЙ СТАРШОКЛАСНИКІВ	

ВИХОВАННЯ

Борисов В., Гризоглазова А.	195
ПОЛІКУЛЬТУРНЕ ОСВІТНЄ СЕРЕДОВИЩЕ ЯК ОБ'ЄКТ СОЦІАЛЬНО- ПЕДАГОГІЧНОГО ДОСЛІДЖЕННЯ	
Євтухова Т.	205
ДО ПИТАННЯ ФОРМУВАННЯ УСВІДОМЛЕННОГО БАТЬКІВСТВА	
Кордонєць О.	213
ПРОБЛЕМА ПІДВИЩЕННЯ РУХОВОЇ АКТИВНОСТІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ЗАСОБАМИ РУХЛИВИХ ІГОР	
Рашидов С.	219
ДЕЯКІ ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ ВИХОВАННЯ ГРОМАДЯНСЬКОСТІ	

ПСИХОЛОГІЯ

Гуляр О., Вейлерт Ю.	227
МОНІТОРИНГОВО-ПСИХОЛОГІЧНИЙ СУПРОВІД НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОГО ПРОЦЕСУ ЯК УМОВА ФОРМУВАННЯ ЖИТТЄВО УСПІШНОЇ ОСОБИСТОСТІ	
Несторук Н., Балабан А.	237
АСПЕКТИ МІНІМІЗАЦІЇ ОПОРУ ВИХОВАННЮ У ВИЩІЙ ШКОЛІ: ШЛЯХИ ПОДОЛАННЯ	
Сидоренко В.	243
ЕКСПРЕСИВНО-ЕСТЕТИЧНІ БАР'ЄРИ В ОРГАНІЗАЦІЇ ПРОФЕСІОНАЛЬНОГО ПЕДАГОГІЧНОГО СПІЛКУВАННЯ ВЧИТЕЛЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ І ЛІТЕРАТУРИ	
Скафа О., Полякова Н.	252
ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ПЕРЕДУМОВИ ОРГАНІЗАЦІЇ ПРОФЕСІЙНО-ОРІЄНТОВАНОГО НАВЧАННЯ МАТЕМАТИКИ В ТЕХНІКУМАХ	252

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 (електронна скринька Валерія Івановича Сипченка); tomaluda@mail.ru (електронна скринька Людмили Анатоліївни Черкашиної).

Тел.: (06262) 3–98–16 – кафедра педагогіки. Завідувач кафедри – Сипченко Валерій Іванович.

З матеріалами збірників можна ознайомитися на сайті: www.intellect-invest.org.ua

Авторський екземпляр збірника надається авторові особисто в розмірі 25 грн. або надсилається (тільки на домашню адресу) поштою накладною платою в розмірі 25 грн.

ЗРАЗОК ОФОРМЛЕННЯ СТАТТІ

Омельченко С.

– докторант Луганського національного педагогічного університету імені Тараса Шевченка, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки Слов'янського державного педагогічного університету

УДК 613

ТРАДИЦІЇ СЕЛИЩА ТА ШКОЛИ ЯК СИСТЕМОУТВОРЮЮЧИЙ КОМПОНЕНТ ФОРМУВАННЯ ЗДОРОВОГО СПОСОБУ ЖИТТЯ

У статті доведено необхідність створення сисемоутворюючого компоненту формування здорового способу життя. На думку автора таким компонентом мають стати традиції селища та школи в оздоровчому просторі певного регіону.

Ключові слова: здоровий спосіб життя, традиції, сисемоутворюючий компонент.

Омельченко С.

– докторант Луганского национального педагогического университета имени Тараса Шевченко, кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики Славянского государственного педагогического университета

ТРАДИЦИИ ПОСЁЛКА И ШКОЛЫ КАК СИСЕМООБРАЗУЮЩИЙ КОМПОНЕНТ ФОРМИРОВАНИЯ ЗДОРОВОГО ОБРАЗА ЖИЗНИ

Содержание статьи доказывает необходимость наличия системообразующего компонента в процессе формирования здорового образа жизни. Автор доказывает, что именно традиции посёлка и школы могут стать доминирующим компонентом формирования здоровья школьников.

Ключевые слова: здоровый образ жизни, традиции, системообразующий компонент.

Omelchenko S.

– a Doctorate of Lugansk National Pedagogical University after T. Shevhenko an Associate Professor of Educational Sciences an Associate Professor of the department of Pedagogics of Slavansk State Pedagogical University

THE TRADITSONS OF THE VILLAGE AND SCHOOL AS A SYSTEM-FORMING COMPONENT HEALTHY LIVING

The author characterizes the sources of man's life; modern psychologists' views on the problem of physical health and the questions of healthy mode of life. Different ways of mode of life; style of life, quality of life, level of life are considered. The main principles of healthy mode of life and social-economic conditions of their realization are analyzed. The traditions of the village and school as a system-forming component healthy living

Keywords: healthy way of life, traditions, system-forming component.

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок з важливим науковими чи практичними завданнями. Важливим аспектом у контексті формування здорового способу життя підлітків, у межах функціонування відкритої соціально-педагогічної системи, є визначення сисемоутворюючого компоненту. На нашу думку таким компонентом мають стати традиції селища та школи.

Ми виходили з того, що звернення до традицій, духовно-морального виховання підростаючого покоління дасть можливість створити природне середовище в просторі взаємодії соціальних інститутів з формування здорового способу життя.

Аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми і на які спирається автор, виділення невирішених раніше частин загальної проблеми, котрим присвячується означена стаття. Багато науковців, педагогів-практиків розглядають проблему використання українських виховних традицій у системі сучасного розвитку, формування та соціалізації особистості (О. Вишневський, В. Омеляненко, П. Щербань, Ю. Руденко, А. Кузьмінський, В. Кузь, З. Сергійчук, С. Литвин-Кіндратюк, Б. Кіндратюк, О. Кобрій, М. Чепіль та ін.).

Формулювання цілей статті (постановка завдання). У статті традицію розглядаємо як елементи соціальної та культурної спадщини; досвід, звичаї, погляди, смаки, норми поведінки, що склалися історично і передаються з покоління в покоління та базуються на вічних морально-духовних категоріях і поняттях. Вперше робимо спробу представити їх як

системоутворюючий компонент формування здорового способу життя підрастаючого покоління. Для нашого дослідження важливим є визначення ролі традиції, звичаїв та обрядів у поліпшенні самопочуття, настрою та здоров'я людини.

Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів. „Традиції, звичаї та обряди, які супроводжують дати, свята та інші урочистості народного календаря, передбачають різні види діяльності, зокрема, трудової, стиль поведінки, способи харчування, що відповідають біоритмам природи і людини. Це першооснова забезпечення гармонійності між природою та людиною, об'єктивними обставинами та її діяльністю, поведінкою, відчуття нею комфортності самопочуття, настрою” [1, с. 13].

Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок у даному напрямку. Підсумовуючи вищевикладене, зазначимо, що використання традицій має стати підґрунтям для розробки нових і вдосконалення існуючих методологій і методик з теорії та практики формування здорового способу життя молоді. Треба з дитинства вчити цінувати, берегти та зміцнювати своє здоров'я. Дуже важливо, щоб навчання здорового способу життя стало традиційним, системним, передбачало комплекс систематичних заходів, спрямованих на формування в учнів розуміння, важливості піклування про своє здоров'я, фізичний розвиток.

Література

1. Народна педагогіка: світовий досвід / уклад. А. Кузьмінський, В. Омеляненко. – К. : Знання Прес, 2003. – 134 с. (навч.-метод. комплекс з педагогіки).
2. Мудрик А.В. Соціальна педагогіка : учебник для высш. пед. учеб. заведений / Мудрик А.В. ; под ред. В.А. Сластенина. – М. : Изд. центр «Академия», 1999. – С. 73 – 75. – Библиогр. : в конце разделов.
3. Оржеховська В.М., Тарасова Т.В. Духовність – це здоров'я молодого покоління : навч.-метод. посібник / Оржеховська В.М., Тарасова Т.В. – [вид. 2-е, доп.]. – Тернопіль, 2005. – 216 с. ; іл.
4. Основи національного виховання : концептуальні положення / В.Г. Кузь, Ю.Д. Руденко, З.О. Сергійчук та ін. ; за заг. ред. В.Г. Кузя та ін. – К. : Інформ. вид. центр „Київ”, 1993. – Ч. 1. – 152 с.
5. Щербань П.М. Прикладна педагогіка : навч.-метод. посібник / Щербань П. М. – К. : Вища шк., 2002. – 215 с., іл. – Библиогр. : в кінці розділів.

Звернення до авторів публікацій

Шановні автори! На останніх сторінках нашого збірника постійно міститься інформація щодо правильного оформлення статі, але, на жаль, не всі дотримуються цих вимог. Вважаємо за доцільне дати деякі пояснення.

Відомості про публікацію подаються до Українського реферативного журналу «Джерело», яке висуває саме такі вимоги. Відсутність одного з елементів, унеможливилює подачу інформації.

Інформаційний ресурс

Інформація вводиться програмою-конвертером без додаткового опрацювання оператором. Тому вона має відповідати викладеним вимогам.

Відомості про кожне окреме серіальне видання оформлюється у вигляді текстового файлу в кодовій таблиці 866(MS-DOS) або 1251(Windows).

У тексті не допускаються пусті рядки, «р о з р я д к а», вирівнювання правого краю, відступ від лівого краю, наявність знаків переносу, елементи псевдографіки та інші нетекстові символи. Службові символи представляються кодами з першої половини таблиці FSCII, знак номера – латинською літерою N.

Супровідна інформація про видання повинна включати наступні елементи:

1. Бібліографічний опис серіального видання (назва, рік видання, том або випуск, номер).

2. Кількість поданих статей.

Дані про статтю наводяться мовою оригіналу публікації й повинні мати порядковий номер згідно з переліком обов'язкових елементів:

Z – службовий символ-роздільник даних про окремі статті

11 Мова тексту статті (укр, рус, англ)

12 1-й автор (прізвище та ініціали)

13 2-й автор (прізвище та ініціали), 3-й автор (прізвище та ініціали),

14 Назва статті = паралельна назва (українською або російською мовами для англomовних статей)

15 Номери першої та останньої сторінок статті

16 Кількість бібліографічних посилань

17 Реферат (див. практичний посібник В.І. Лутовинової Реферування як процес мікроаналітичного згортання інформації. – К., 2007. – 71 с.) або анотація

18 Ключові слова (коротко, не більше, ніж 1/2 строки)

19 Індекс УДК.

Деякі автори або не прописують, або просто пишуть три літери УДК. Для того щоб уникнути неприємностей – не ставте УДК власноруч. Класифікація надається довідково-бібліографічним відділом бібліотеки ВНЗ, де ви працюєте. За правильність надання УДК несуть відповідальність працівники бібліотеки. Кожній новій статті присвоюється своя УДК. Якщо у статті відсутня УДК, то для викладачів з інших вузів ця послуга платна, згідно затвердженого преїскурантну бібліотеки СДПУ (Курсив наш, примітка редакції збірника).

З метою більш повного відображення результатів вітчизняних наукових робіт у світовому інформаційному просторі та організації міждержавного обміну реферативною інформацією пропонуємо надсилати дані трьома мовами: українською, російською англійською (якщо вони є у виданні)

Українською мовою

21 1-й автор (прізвище та ініціали)

22 2-й автор (прізвище та ініціали), 3-й автор (прізвище та ініціали),...

- 23 Переклад назви статті
- 24 Реферат (анотація)
- 25 Ключові слова

Російською мовою

- 31 1-й автор (прізвище та ініціали)
- 32 2-й автор (прізвище та ініціали), 3-й автор (прізвище та ініціали),...
- 33 Переклад назви статті
- 34 Реферат (анотація)
- 35 Ключові слова

Англійською мовою

- 41 1-й автор (прізвище та ініціали)
- 42 2-й автор (прізвище та ініціали), 3-й автор (прізвище та ініціали),...
- 43 Переклад назви статті
- 44 Реферат (анотація)
- 45 Ключові слова

Зразок

1. **Гуманізація навчально-виховного процесу** : збірник наукових праць. – Спецвип. 3 / [За заг. ред. проф. **В.І. Сипченка**]. – Слов'янськ : СДПУ, 2010. – 356 с. – 2. 52

11 укр

12 Саяпіна С. А.

13 Коркішко О. Г.

14 **ФОРМУВАННЯ ТВОРЧОЇ ОСОБИСТОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВИХОВАТЕЛЯ В ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ**

15 120 – 124

16 5

17 У статті висвітлюються і розкриваються особливості організації творчої діяльності студентів педвузу, педагогічні умови професійно-творчого самовираження майбутнього фахівця системи дошкільної освіти. Розглянуто деякі теми психолого-педагогічних дисциплін щодо використання їх у формуванні навичок самостійної творчої педагогічної діяльності.

18 творча діяльність, фахівець дошкільної освіти, творче самовираження, педагогічні умови.

19 УДК 378. 147-057. 87

21 Саяпіна С. А.

22 Коркішко О. Г.

23 **ФОРМУВАННЯ ТВОРЧОЇ ОСОБИСТОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВИХОВАТЕЛЯ В ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ**

24 У статті висвітлюються і розкриваються особливості організації творчої діяльності студентів педвузу, педагогічні умови професійно-творчого самовираження майбутнього фахівця системи дошкільної освіти. Розглянуто деякі теми психолого-педагогічних дисциплін щодо використання їх у формуванні навичок самостійної творчої педагогічної діяльності.

25 творча діяльність, фахівець дошкільної освіти, творче самовираження, педагогічні умови.

31 Саяпина С. А.

32 Коркішко Е. Г.

33 **ФОРМИРОВАНИЕ ТВОРЧЕСКОЙ ЛИЧНОСТИ БУДУЩЕГО ВОСПИТАТЕЛЯ В ПРОЦЕССЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ**

34 В статье рассмотрены и раскрыты особенности организации творческой деятельности студентов педвуза, педагогические условия профессионально-творческого самовыражения будущего специалиста системы дошкольного образования. Выделены некоторые темы, используемые в формировании навыков самостоятельной творческой педагогической деятельности.

35 творческая деятельность, специалист дошкольного образования, творческое самовыражение, педагогические условия.

41 Sayarina S. A.

42 Korkishko E. G.

43 FORMING OF CREATIVE PERSONALITY OF FUTURE EDUCATOR IN THE PROCESS OF PROFESSIONAL PREPARATION

44 In the article are grounded the features of organization by creative of students' activity in pedagogical institution, and are revealed the pedagogical terms of professionally creative self-expression by future specialist in the system of preschool education. Some topics used in the formation of independent creative pedagogical activities are outlined in the article.

45 creative activity, specialist of preschool education, creative self-expression, pedagogical terms.

Перш ніж подати статтю до друку уважно прочитайте вимоги і неухильно дотримуйтесь їх. Деякі автори оформлюють статті, згідно вимог, які надають інші фахові видання або на власний розсуд. У публікації повинні відповідати поля, шрифт, інтервал, структурні елементи, література тощо. Часто трапляються випадки, коли автор використовує автоматичні перекладачі Pragma чи Ruta Plaj або інші.

Попередження: статті, які не відповідають зазначеним вимогам опубліковані не будуть! Авторів про це не буде повідомлено, стаття не повертається. Слідкуйте за тим, у якому вигляді ви подаєте свою статтю. Дуже важко працювати з непідготовленими статтями. Пам'ятайте: «Статті подаються повністю підготовленими до друку. Статті друкуються в авторській редакції. Матеріали зверстано з електронних носіїв, наданих авторами публікацій. Відповідальність за допущені помилки та неточності несуть автори публікацій».

Не ставте абзац, використовуючи клавішу «Пробіл» та «Табуляцію». Алгоритм призначення абзацу такий: верхня панель «**Формат**» – Абзац – Вкладка «Отступы и интервалы» (треба не неї натиснути). Отступ: слева, справа 0; Интервал: перед, после 0. Первая строка. Отступ – 1, 25. Интервал – полуторный. Тепер треба натиснути вкладку «Положение на странице». Поставить «галочки»: запрет висячих строк, не отрывать от следующего.

Дотримуйтесь правил ДСТУ щодо оформлення літературних джерел.

Вважаємо прохання щодо дотримання вимог та деякі пояснення стануть вам у нагоді. Сподіваємось на порозуміння і подальшу співпрацю.

ВИМОГИ ДСТУ ДО ОФОРМЛЕННЯ МАТЕРІАЛІВ, ЩО ПОДАЮТЬСЯ ДЛЯ ПУБЛІКАЦІЇ У НАУКОВОМУ ФАХОВОМУ ВИДАННІ

1. Формули та рівняння розташовують безпосередньо після тексту, в якому вони згадуються, посередині сторінки. Вище і нижче кожної формули та рівняння робиться пропуск одного вільного рядка. Формули та рівняння нумеруються, з розміщенням цифри в дужках, в крайньому правому положенні рядка. Пояснення значення кожного символу та числового коефіцієнта формули та рівняння слід наводити з нового рядка. Формули, що йдуть одна за одною і не розділені текстом, відокремлюються комою. Якщо формула не вміщується у рядку, її можна переносити на знаках =, >, <, +, -, *, або шляхом точкування (...). Знак, на якому робиться перенесення повторюють на початку того рядка, на який перенесено частину формули. Не допускається перенесення на знаку ділення.

2. Ілюстрації повинні розміщуватися по тексту статті або на окремих аркушах. Ілюстрації супроводжуються відповідною назвою, позначаються скороченим словом “Рис.” і порядковим номером.

3. Таблиці нумерують, якщо їх більше ніж одна. Нумераційний і тематичний заголовок пишуть вгорі праворуч таблиці. Тематичний заголовок не повторюється над продовженням або завершенням таблиці, якщо вона не поміщається на одному аркуші. Зазначається лише “Продовження табл....”, або “Завершення табл....”.

4. Оформлення списку використаної літератури повинно відповідати наступним вимогам ГОСТ 7.1:2006 “Бібліографічний запис. Бібліографічний опис. Загальні вимоги та правила складання”. Звертаємо увагу авторів статей, що у процесі складання списку використаних джерел необхідно дотримуватися зазначених у стандарті форм запису.

Детально розглянемо **найсуттєвіші зміни**, передбачені новим стандартом:

1. Змінені *правила вживання великої та малої літер.* У списку джерел з **маленької букви** пишуть відомості, що відносяться до заголовку (підруч. для вузів, матеріали конф., тези, навчально-методичний посібник тощо), відомості про відповідальність (ред., упоряд., редкол. та ін.), наприклад:

Психологія : підруч. для вузів.

Психологія : словарь / отв. ред. Гончарук П. В.

2. Відбулися зміни в написанні знаків пунктуації! У новому стандарті застосовують проміжок в один друкований знак *до і після* приписного знака: тире (–), скісна риска (/), дві скісні (//), двокрапка (:). Виняток – крапка (.) та кома (,) – проміжки залишають тільки після них.

Таким чином запис реквізитів статті одного автора з періодичного друкованого видання матиме наступний вигляд:

Прізвище ініціали автора. Назва статті. / ім'я, по батькові автора або ініціали і прізвище автора // Назва журналу. – Рік. – №. – С. ?–?.

Наприклад: Волинець І. М. Краєзнавчі матеріали на уроках зарубіжної літератури / І. М. Волинець // Світло. – 2002. – № 4. – С. 112–116.

3. Зміни внесені до запису статті двох і більше авторів: *Прізвище ініціали першого автора. Назва статті. / ініціали прізвище першого автора, ініціали, прізвище другого автора // Назва журналу. – Рік. – №. – С. ?–?.*

4. Алгоритм оформлення статті з електронного видання: *Прізвище ініціали автора. Назва статті [Електронний ресурс] / ім'я, по батькові автора або ініціали прізвище автора // Назва журналу. – Рік. – №. – Режим доступу: електронна адреса, за якою розміщена стаття <http://www...>*

Наприклад: Кабан Л. В. Оцінювання інноваційної діяльності загальноосвітніх навчальних закладів регіону [Електронний ресурс] / Лариса Василівна Кабан // Народна освіта. – 2007. – Випуск 1. – Режим доступу:

<http://www.narodnaosvita.kiev.ua/vupysku\1\statti\2kaban\2kaban.htm>

Зразки записів використаних у процесі написання статті джерел представлено у таблиці:

Характеристика джерела	Приклад оформлення
Один автор	<p>1. Тимошик М. С. Книга для автора, редактора, видавця: практ. посіб. / Микола Степанович Тимошик. — 2-ге вид., стереотипне. — К. : Наша культура і наука, 2006. — 560 с.</p> <p>2. Бондар Ю. В. Національний інформаційний простір новітньої України: становлення та функціонування у процесі політичної трансформації суспільства : монографія / Ю. В. Бондар. — К. : Міжрегіон. Акад. упр. персоналом, 2007. — 184 с.</p>
Два автори	<p>1. Ромовська З. В. Сімейне законодавство України / З. В. Ромовська, Ю. В. Черняк. — К. : Прецедент, 2006. — 93 с.</p> <p>2. Суберляк О. В. Технологія переробки полімерних та композиційних матеріалів : підруч. [для студ. вищ. навч. закл.] / О. В. Суберляк, П. І. Баштанник. — Львів : Растр-7, 2007. — 375 с.</p>
Три автори	<p>1. Мацько Л. І. 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 "Украгпромпромпродуктивність", 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. Клоє]. — К. : Грані-Т, 2007. — 119 с.</p> <p>2. Основи перекладу: граматичні та лексичні аспекти : навч. посіб. / за ред. В. К. Шпака. — К. : Знання, 2005. — 311 с.</p> <p>3. Рекомендації щодо складання бібліографічного опису в картках для каталогів і картотек (у зв'язку з набуттям чинності ДСТУ ГОСТ 7.1:2006) / уклад. О. Б. Рудич. — К. : Кн. Палата України, 2007. — 60 с.</p>
Багатотомний документ	<p>1. Межгосударственные стандарты : каталог в 6 т. / [сост. Ковалева И. В., Рубцова Е. Ю.; ред. Иванов В. Л.]. — Львов : НТЦ "Леонорм-Стандарт", 2005. — (Серия "Нормативная база предприятия"). Т. 1. — 2005. — 277 с.</p> <p>2. Бондаренко В. Г. Теорія ймовірностей і математична статистика. Ч.1 / В. Г. Бондаренко, І. Ю. Канівська, С. М. Парамонова. — К. : НТУУ "КПІ", 2006. — 125 с.</p>
Матеріали конференцій, семінарів	<p>1. Проблеми обчислювальної механіки і міцності конструкцій : зб. наук. праць / наук. ред. В. І. Моссаковський. — Дніпропетровськ : Навч. кн., 1999. — 215 с.</p> <p>2. Економіка, менеджмент, освіта в системі реформування агропромислового комплексу : матеріали Всеукр. конф. молодих учених-аграрників ["Молодь України і аграрна реформа"], (Харків, 11-13 жовт. 2000 р.) / М-во аграр. політики, Харк. держ. аграр. ун-т ім. В. В. Докучаєва. — Х. : Харк. держ. аграр. ун-т ім. В. В. Докучаєва, 2000. — 167 с.</p>

Словники	<p>1. Географія : словник-довідник / [авт.-уклад. В. Л. Ципін]. — Х. : Халімон, 2006. — 175 с.</p> <p>2. Тимошенко З. І. Болонський процес в дії : словник-довідник основ. термінів і понять з орг. навч. процесу у вищ. навч. закл. / З. І. Тимошенко, О. І. Тимошенко. — К. : Європ. ун-т, 2007. — 57 с.</p>
Атласи	<p>1. Анатомія пам'яті : атлас схем і рисунків провідних шляхів і структур нервової системи, що беруть участь у процесах пам'яті : посіб. для студ. та лікарів / О. Л. Дроздов, Л. А. Дзяк, В. О. Козлов, В. Д. Маковецький. — 2-ге вид., розшир. та доповн. — Дніпропетровськ : Пороги, 2005. — 218 с.</p>
Законодавчі та нормативні документи	<p>1. Медична статистика статистика : зб. нормат. док. / упоряд. та голов. ред. В. М. Заболотько. — К. : МНІАЦ мед. статистики : Медінформ, 2006. — 459 с. — (Нормативні директивні правові документи).</p> <p>2. Про затвердження Порядку надання навчальній літературі, засобам навчання і навчальному обладнанню грифів та свідоцтв Міністерства освіти і науки України : наказ Міністерства освіти і науки України від 17.06.2008 № 537.</p>
Дисертації	<p>1. Петров П. П. Активність молодих зірок сонячної маси: дис. ... доктора фіз.-мат. наук : 01.03.02 / Петров Петро Петрович. — К., 2005. — 276 с.</p>
Автореферати дисертацій	<p>1. Новосад І. Я. Технологічне забезпечення виготовлення секцій робочих органів гнучких гвинтових конвеєрів : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. техн. наук : спец. 05.02.08 „Технологія машинобудування” / І. Я. Новосад. — Тернопіль, 2007. — 20 с.</p>
Частина книги, періодичного, продовжуваного видання	<p>1. Козіна Ж. Л. Теоретичні основи і результати практичного застосування системного аналізу в наукових дослідженнях в області спортивних ігор / Ж. Л. Козіна // Теорія та методика фізичного виховання. — 2007. — № 6. — С. 15—18, 35—38.</p> <p>2. Гранчак Т. Інформаційно-аналітичні структури бібліотек в умовах демократичних перетворень / Тетяна Гранчак, Валерій Горовий // Бібліотечний вісник. — 2006. — № 6. — С. 14—17.</p> <p>3. Валькман Ю. Р. Моделирование НЕ-факторов — основа интеллектуализации компьютерных технологий / Ю. Р. Валькман, В. С. Быков, А. Ю. Рыхальский // Системні дослідження та інформаційні технології. — 2007. — № 1. — С. 39—61.</p>
Електронні ресурси	<p>1. Богомольний Б. Р. Медицина екстремальних ситуацій [Електронний ресурс] : навч. посіб. для студ. мед. вузів III—IV рівнів акредитації / Б. Р. Богомольний, В. В. Кононенко, П. М. Чуєв. — 80 Min / 700 MB. — Одеса : Одес. мед. ун-т, 2003. — (Бібліотека студента-медика) — 1 електрон. опт. диск (CD-ROM) ; 12 см. — Систем. вимоги: Pentium ; 32 Mb RAM ; Windows 95, 98, 2000, XP ; MS Word 97-2000.— Назва з контейнера.</p> <p>2. Бібліотека і доступність інформації у сучасному світі: електронні ресурси в науці, культурі та освіті : (підсумки 10-ї Міжнар. конф. „Крим-2003”) [Електронний ресурс] / Л. Й. Костенко, А. О. Чекмарьов, А. Г. Бровкін, І. А. Павлуша // Бібліотечний вісник — 2003. — № 4. — С. 43. — Режим доступу до журн.: http://www.nbu.gov.ua/articles/2003/03klinko.htm</p> <p>3. Биков Ю. І. Теоретико-методологічні проблеми моделювання навчального середовища сучасних педагогічних систем [Електронний ресурс] / В. Ю. Биков // Інформаційні технології і засоби навчання. — 2006. — № 1. — Режим доступу: http://www.nbu.gov.ua/e-journals/ITZN/em1/emg.html. — Заголовок з екрана.</p>

ПРЕЗИДІЯ ВИЩОЇ АТЕСТАЦІЙНОЇ КОМІСІЇ УКРАЇНИ

ПОСТАНОВА

10 лютого 2010 р.

№ 1-05/1

Затвердити перелік наукових фахових видань України, в яких можуть публікуватися результати дисертаційних робіт на здобуття наукових ступенів доктора і кандидата наук.

Затверджено постановами президії ВАК України
від 27.05.2009 р. № 1-05/2
від 08.07.2009 р. № 1-05/3
від 14.10.2009 р. № 1-05/4
від 18.11.2009 р. № 1-05/5
від 16.12.2009 р. № 1-05/6
від 10.02.2010 р. № 1-05/1
від 10.03.2010 р. № 1-05/2

№	Назва видання	Засновник (співзасновники)	Галузі науки	Дата затвердження
276	Гуманізація навчально- виховного процесу	Слов'янський державний педагогічний університет	педагогічні	10.02.10

ГУМАНІЗАЦІЯ НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОГО ПРОЦЕСУ

Збірник наукових праць

(Випуск LVIII)

Частина III

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 01.12.2011 р. Ум. др. арк. 16,63.

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. № 358.

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.
