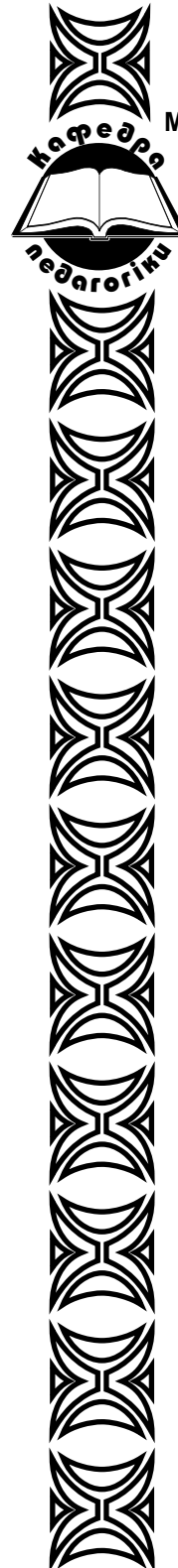


Випуск LXю Частина II

ГУМАНІЗАЦІЯ НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОГО ПРОЦЕСУ



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

ГУМАНІЗАЦІЯ НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОГО ПРОЦЕСУ

Збірник наукових праць
(Випуск LX)
Частина II

Слов'янськ - 2012

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 LX)

Частина II

Слов'янськ – 2012

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. LX. – Ч. II. – Слов'янськ : СДПУ, 2012. – 322 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 № 9 від 25.05.2012 р.)

ISSN 2077-1827
© Кафедра педагогіки СДПУ

ВИЩА ШКОЛА**Глиняна Н.**

*кандидат хімічних наук, доцент кафедри хімії та охорони праці
Донбаської державної машинобудівної академії*

УДК 378.147**ДОСЛІДЖЕННЯ ФОРМ ТА МЕТОДІВ КОНТРОЛЮ ЗНАНЬ
СТУДЕНТІВ ЗАОЧНОЇ ФОРМИ НАВЧАННЯ У ВУЗІ**

Здійснено аналіз проблеми, що стосується пошуку більш ефективних форм і методів контролю знань студентів заочної форми навчання. Розглянуто методичні особливості організації учбового процесу студентів-заочників, складовою якого є тестовий контроль знань.

Ключові слова: вища освіта, тестовий контроль знань, самостійна робота студентів, заочна форма навчання.

Глиняная Н.

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

**ИССЛЕДОВАНИЕ ФОРМ И МЕТОДОВ КОНТРОЛЯ ЗНАНИЙ
СТУДЕНТОВ ЗАОЧНОЙ ФОРМЫ ОБУЧЕНИЯ В ВУЗЕ**

Проведен анализ проблемы, касающейся поиска наиболее эффективных форм и методов контроля знаний студентов заочной формы обучения. Рассмотрены методические особенности организации учебного процесса студентов-заочников, составляющей которого является тестовый контроль знаний.

Ключевые слова: высшее образование, тестовый контроль знаний, самостоятельная работа студентов, заочная форма образования.

Glinyanaya N.

*is a candidate of chemical sciences, associate professor of department of
chemistry and labor safety, Donbass state machine-building academy*

**RESEARCH OF FORMS AND METHODS OF THE CONTROL OF
KNOWLEDGE OF STUDENTS OF THE CORRESPONDENCE FORM
OF TRAINING IN HIGHER SCHOOL**

The analysis of the problem concerning search of the most effective forms and methods of the control of knowledge of students of the correspondence form of training is carried out. Methodical features of the organization of educational process of students of the correspondence form of training, and feature of the test control of knowledge are considered.

Keywords: higher education, the test control of knowledge, independent work of students, the correspondence form of education.

Постановка проблеми у загальному вигляді. Вдосконалення системи управління якістю освіти на сучасному етапі розвинення суспільства – найважливіша й водночас дуже складна й багатофакторна задача. Сучасні вимоги до якості знань, об'єму навичок та вмінь випускників вузів обумовлюють необхідність подальшого вдосконалення учбового процесу, суттєвішою складовою якого є контроль та оцінка знань студентів під час всього періоду навчання у вузі. Студенти, що навчаються за заочною формою, як і студенти стаціонару, повинні задовольняти вимогам суспільства, а саме мати можливість не тільки володіти, але й якісно переробляти необхідну інформацію, творчо втілювати отримані знання у життя.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Аналіз літературних публікацій свідчить, що одним з напрямів підвищення якості навчального процесу вищої школи є суттєва зміна психолого-педагогічних та методичних основ контролю навчальних досягнень студентів [1, с. 69].

Інформацію про те наскільки точно й повно реалізуються цілі навчання, а також наскільки своєчасно вносяться необхідні корективи до навчального процесу й відбувається стимулювання успішного засвоєння знань студентами надає ефективна система контролю знань, що реалізується у вузі.

Теоретичні й практичні аспекти педагогічних технологій контролю знань розглядаються в роботах В. Александрова, В. Лисенко, С. Степаненко, Л. Дементій, С. Алексєєва, Б. Коротяєва, Є. Гришина, О. Устенко, В. Салова, С. Вітвицькій та ін. Проблеми реалізації та удосконалення контролю і оцінювання знань студентів розглядають в своїх працях І. Зварич, А. Малихін, В. Нагаєв, А. Борзих, В. Окаєлов, В. Заводяний та ін.

Аналіз проблеми якості освіти, що надає вуз, з точки зору заочної форми навчання свідчить, що основи її вирішення полягають в обов'язковому урахуванні особливостей організації навчального процесу студентів-заочників [2].

Формулювання цілей статті. Ціль даної статті – аналіз доцільності тестового контролю знань в системі учбового процесу студентів заочної форми навчання; обґрунтування найбільш ефективних з методичної точки зору підходів до організації самостійної роботи студентів-заочників із засвоєння учбових дисциплін, підсумковий контроль яких передбачає використання тестів; пошук шляхів вдосконалення форм підсумкового контролю знань студентів заочної форми навчання.

Досягнення даної цілі потребує рішення наступних задач: вивчення методів та форм контролю знань студентів денної та заочної форм навчання, виявлення особливостей навчального процесу студентів-

заочників в вузі, здійснення аналізу методичної організації самостійної роботи студентів-заочників, яка орієнтована на підготовку до тестового контролю знань з навчальних дисциплін.

Виклад основного матеріалу дослідження. Незалежно від форм навчання (денної або заочної) контроль та оцінювання результатів навчання студентів повинні здійснюватись за дотриманням певних педагогічних умов, а саме об'єктивності, систематичності, всебічності та всеосяжності, індивідуального підходу, диференційованості [1; 2]. Крім того головним принципом організації контролю знань є постійне вдосконалення всіх його форм та методів.

Проблема контролю з методичної точки зору пов'язана з рішенням сукупності педагогічних й психологічних питань, тобто організація контролю знань повинна розглядатися з погляду дидактики.

До методичних аспектів можна віднести планування часу й мети проведення контролю, відбір завдань для перевірки знань, умінь і навичок студентів, визначення форми контрольних завдань.

Залежно від часу й мети проведення розрізняють наступні основні види контролю знань: вхідний (попередній), що проводиться безпосередньо перед навчанням; поточний (повсякденний); контроль, що відбувається по завершенню певного етапу навчання й призначений для оцінки знань студента з теми або розділу курсу; підсумковий контроль, який дозволяє оцінити знання, уміння й навички студента з предмету в цілому (іспити, заліки); контроль залишкових знань студентів. Підсумкова державна атестація випускників займає особливе місце, тому що включає оцінку знань студента в рамках окремої дисципліни відповідно до державних освітніх стандартів за фахом і має своєю метою виявити систему професійних знань, а саме широту й глибину теоретичних і практичних знань, навичок і вмінь з дисципліни, а головне, уміння застосовувати ці знання й навички при рішенні конкретних завдань.

Фундаментальну роль в аналізі всіх категорій процесу оцінки знань відіграє поняття «валідність», що розуміє адекватність форм, методів та змісту контролю цілям перевірки [3, с. 361].

Більшість форм контролю знань студентів денної форми навчання застосовується також і відносно студентів-заочників. Однак специфіка навчання заочників (поєднання роботи на виробництві з навчанням, відсутність постійних, безпосередніх контактів з викладачами в міжсесійні періоди) спричиняє й деякі особливості в здійсненні контролю.

Контроль знань заочників здійснюється переважно під час сесії, що проводиться, як правило, два рази на рік. Саме в цей час застосовуються основні форми поточного й підсумкового контролю – індивідуальні бесіди зі студентами, контроль під час лабораторних і практичних занять,

контрольні письмові роботи, заліки й іспити. Вони здійснюються в основному тими ж методами, що й на стаціонарі, але більш інтенсивно, тому що припадають за часом тільки на невеликий період сесії.

У період між сесіями контроль знань студентів-заочників відбувається частіше за допомогою рецензування їх письмових контрольних і курсових робіт, а також шляхом письмових (заочних) і усних (очних) консультацій.

Досвід показує, що рецензування письмових робіт, контрольних завдань надає можливість викладачам кафедр в деякій мірі проконтролювати якість самостійної роботи заочників, у той же час зауваження, поради й рекомендації викладачів надають істотну допомогу самим студентам. Однак занадто об'ємні за змістом або добре розроблені в літературі проблеми обмежують можливість студентів-заочників проявити самостійність, це, у свою чергу, призводить до того, що їхні письмові роботи частіш за все носять компілятивний, поверхневий характер.

Одною з розповсюджених форм контролю знань є контроль у виді тестів. Як свідчить опит, використання тестового контролю істотно підвищує мотивацію навчання й зацікавленість студентів. А з іншого боку тест виконує в ході навчального процесу дуже важливі функції, а саме організуючу, навчальну, розвиваючу, діагностичну й виховну [1; 3; 4; 5;].

Однак результати першого досвіду роботи з тестами показали, що студентів необхідно готувати до екзаменаційного тесту.

Тестові завдання мають особливе значення тому, що кожному студентові надається можливість чітко уявити собі обсяг обов'язкових вимог у рамках навчального курсу, об'єктивно оцінити свої успіхи в засвоєнні дисципліни, отримати конкретну інформацію для додаткової індивідуальної роботи. Але не менш важливим в процесі навчання є розвинення вміння не тільки орієнтуватися в тестовому завданні, а й логічно та зв'язно висловлювати свої думки із заданої теми. На підставі цього викладачами кафедри хімії та охорони праці ДДМА для циклу дисциплін, що пов'язані з безпекою життєдіяльності людини та охороною праці, розроблено й використовуються комбіновані форми контролю знань під час екзамену, в котрих тестовий контроль одночасно поєднується з традиційним. В даному разі студентові необхідно не тільки виконати тестові завдання, але й розглянути в формі письмового викладення матеріалу теоретичне питання, що наведено в екзаменаційному білеті. Для більш раціонального використання часу на екзамені студентам пропонуються одноразові екзаменаційні білети, на яких з одного боку сторінки надаються тести (всі позначки або доповнення тестових завдань здійснюються на аркуші екзаменаційного білету), а для традиційної письмової відповіді на теоретичне питання передбачено зворотний бік сторінки.

На етапі засвоєння навчальної дисципліни тестові завдання доцільно використовувати при організації самостійної роботи студентів у режимі самоконтролю при вивченні нового матеріалу, а також під час підготовки до підсумкового контролю знань. Викладачами кафедри хімії та охорони праці ДДМА для кожної дисципліни, що викладається, розроблено й використовуються різні види тестових завдань, а саме тести з однозначним вибором відповіді, тести з багатозначним вибором відповіді, тести на додавання, коли завдання формулюється із пропущеними словами, які студент повинен дописати, тести пересічного вибору, тести ідентифікації та інші.

Виконання тестових завдань сприяє формуванню у студентів аналітичних навичок, а також навичок порівняння об'єктів та співвідношення. Крім того на етапі самостійної підготовки тестові завдання допомагають методично більш точно й цілеспрямовано акцентувати увагу студентів на найважливіших теоретичних моментах дисциплін.

З метою підвищення ефективності самостійної роботи студентів заочної форми навчання кожна з дисциплін, що викладається на кафедрі хімії та охорони праці ДДМА, забезпечена методичними посібниками, котрі утримують лекційний матеріал; розробки, що є необхідними для виконання практичних завдань, розв'язання задач у контрольних роботах; питання для самоконтролю знань, які допомагають оцінити ступінь засвоєння програмного матеріалу; посилання на літературні джерела, що є систематизованими за темами курсу навчальних дисциплін. Найважливішим елементом методичних розробок є зразки рішення задач, варіанти тестових завдань, котрі у подальшому будуть наведені в екзаменаційних білетах та білетах для залікових робіт. Під час переходу від контрольних робіт, які виконувалися студентами-заочниками у міжсесійний період, до контрольних робіт, котрі передбачається проводити в період сесії, зростає значимість самостійної роботи студентів з тестами при вивченні дисциплін. В даному разі робота з тестами допомагає організувати «внутрішній» діалог студента з викладачем. Крім того робота з тестовими завданнями на етапі підготовки до екзамену або заліку дозволяє проаналізувати теоретичний матеріал на прикладі конкретних ситуацій, що потребує іноді декілька разів звернутися до літературного джерела, й головне, вимагає після аналізу конкретної ситуації прийняти рішення, а не тільки механічно запам'ятовувати навчальний матеріал.

Висновки. Таким чином, організація навчального процесу студентів-заочників безумовно потребує урахування специфіки заочної форми навчання, що полягає у переважній більшості самостійної роботи студентів при засвоєнні програмного матеріалу. Вдосконалення методичної організації процесу навчання свідчить, що одним з ефективних шляхів є

використання тестів як на етапі самостійної роботи студентів із засвоєння матеріалу дисципліни, так і на етапі підсумкового контролю знань.

Література

1. Лисенко В. Валідні тести як метод контролю якості професійної підготовки фахівців у ВНЗ / В. Лисенко, О. Зазимко, Л. Кліх // Вища освіта України. – 2012. – № 2. – С. 68-74.
2. Степаненко С. Про трансформацію системи заочної освіти в умовах інтеграції в європейський освітній простір / С. Степаненко // Вища школа. – 2007. – № 2. – С. 31-37.
3. Александров В. Методологічні основи підвищення ефективності контролю знань / В. Александров // Вісник Національної академії державного управління при Президенті України. – 2006. – № 1. – С. 354-366.
4. Алексеев С. В. Сучасні технології контролю знань студентів в технічному вузі : проблеми та перспективи / С. В. Алексеев // Сучасна освіта та інтеграційні процеси : досвід, проблеми, перспективи : матеріали Всеукраїнської науково-методичної конференції. Ч. 1. – Краматорськ, 2010. – С. 11-15.
5. Дементий Л.В. Исследование влияния типа тестовых заданий на эффективность контроля знаний студентов / Л.В. Дементий, М.В. Дементий // Сучасна освіта та інтеграційні процеси : досвід, проблеми, перспективи : матеріали Всеукраїнської науково-методичної конференції. – Краматорськ, 2007. – С. 88-95.

Горбасенко С.

*старший викладач кафедри фундаментальних економічних дисциплін
Слов'янського державного педагогічного університету*

УДК 331.546:378.147

МЕХАНІЗМ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ СПРЯМОВАНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ТЕХНОЛОГІЙ

У статті проведено аналіз механізму формування професійно-педагогічної спрямованості навчально-виховного процесу майбутніх учителів технологій в вищому педагогічному навчальному закладі. Розглянуті теоретичні та практичні проблеми адаптації студентів з метою становлення професійної спрямованості особистості. Приділена увага використанню комп'ютерної техніки в діагностиці індивідуальних особливостей при виборі молоддю майбутньої професії. Розглянутий процес розробки і впровадження у нашій країні модульного навчання, яке допомагає викладачеві дивитися на свій курс з позицій не тільки своєї дисципліни, а всієї спеціальності в цілому, знати, де і в який момент і для чого потрібні знання та вміння студентам, щоб досягти успіху.

Ключові слова: професійна спрямованість, професійна адаптація, комп'ютерна діагностика, нові інформаційні технології, модульне навчання, виховна робота.

Горбасенко С.

старший преподаватель кафедры фундаментальных экономических дисциплин Славянского государственного педагогического университета

**МЕХАНИЗМ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-
ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ
ТЕХНОЛОГИЙ**

В статье проведен анализ механизма формирования профессионально-педагогической направленности учебно-воспитательного процесса будущих учителей технологий в высшем педагогическом учебном заведении. Рассмотрены теоретические и практические проблемы адаптации студентов с целью становления профессиональной направленности личности. Уделено внимание использованию компьютерной техники в диагностике индивидуальных особенностей при выборе молодежью будущей профессии. Рассмотрен процесс разработки и внедрения в нашей стране модульного обучения, помогающего преподавателю смотреть на свой курс с позиции не только своей дисциплины, а всей специальности в целом, знать, где, в какой момент и для чего нужны знания и умения студентам, для достижения успеха.

Ключевые слова: профессиональная направленность, профессиональная адаптация, компьютерная диагностика, новые информационные технологии, модульное обучение, воспитательная работа.

Gorbasenko S.

*Senior Teacher, of the Fundamental Economic Disciplines Chair the
department of Slovyansk State Pedagogical University*

**MECHANISM OF FORMATION OF THE PROFESSIONAL AND
PEDAGOGICAL ORIENTATION OF FUTURE TEACHERS OF
TECHNOLOGIES**

In article the analysis of the mechanism of formation of a professional and pedagogical orientation of teaching and educational process of future teachers of technologies in the highest pedagogical educational institution is carried out. Theoretical and practical problems of adaptation of students for the purpose of formation of a professional orientation of the personality are considered. The attention to use of the computer equipment in diagnostics of specific features is paid at a choice by youth of future profession. Development and deployment process in our country of the modular training helping the teacher to look at the course from a position not only the discipline, and all specialty as a whole, the nobility, where, at what moment and for what knowledge and abilities is necessary to students, for achievement of success is considered.

Keywords: professional orientation, professional adaptation, computer diagnostics, new information technologies, modular training, educational robot.

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок із науковими чи практичними завданнями. Професійно-педагогічна спрямованість лекцій та інших форм навчальних занять розглядається у педагогіці вищої школи як найважливіший показник їхньої досконалості, та як істотний компонент, який визначає ефективність та практичну значущість викладання, як умова, що забезпечує найбільш швидку професійну адаптацію та якісну підготовку вчителя. За суттю професійно-педагогічна спрямованість навчального процесу є реалізацією в вищому навчальному закладі найважливішого принципу педагогіки – принципу зв'язку навчання з життям з орієнтацією на досягнення життєвого успіху.

Аналіз останніх досліджень і публікацій в яких започатковано розв'язання даної проблеми. У роботах з дидактики вищої школи зміст поняття „професійно-педагогічна спрямованість навчально-виховного процесу” розкривається через розгляд основних шляхів, ліній або засобів здійснення професійно спрямованого навчання. Так Г. Кіт дає більш повне визначення: Поняття „професійно-педагогічна спрямованість навчання” означає ясно виражену установку педагогічного колективу вищого навчального закладу і включає цілісний комплекс методологічних, ідейних, дидактичних, організаційних засобів впливу на студента з метою формування готовності до вчительської діяльності, вираженої в педагогічних здібностях, знаннях, уміннях вирішувати ті складні завдання навчання і виховання, які диктуються особливостями часу [3]. В своїх роботах Е. Словцова надає характеристику поняттю соціалізації студента в стінах навчального закладу. В.І. Жернов в якості теоретичної бази будує модель адаптації студента до майбутньої професійної діяльності.

Формулювання мети статті. Мета дослідження полягає у аналізі механізму формування професійно-педагогічної спрямованості навчально-виховного процесу майбутніх учителів технологій в вищому педагогічному навчальному закладі.

Виклад основного матеріалу дослідження. Сучасна система освіти з огляду на основні положення сучасної теорії праці має забезпечувати формування особистості, формування трудової, моральної життєтворчої мотивації, навчання основних принципів побудови професійної кар'єри і навичок поведінки на ринку праці.

Соціалізація студента в стінах навчального закладу – це поступовий процес формування особистості в нових умовах: у відносно короткий проміжок часу студент активно засвоює інше соціальне середовище. Для студента-початківця соціальна адаптація особливо актуальна при переході до нової „ситуації розвитку” [5, с. 202-2070].

Отже, професійну адаптацію можна розглядати як одну з найбільш фундаментальних, соціальних та психолого-педагогічних категорій. Вона

нерозривно пов'язана з усіма видами людської діяльності (навчальної, трудової, громадської) і проявляє себе в розумовій, вольовій та емоційній активності людини. Основні її ознаки:

- своєчасне оволодіння правильними, доцільними методами та прийомами педагогічної діяльності;
- ініціативність, творче ставлення до виконуваної діяльності, отримання найкращого результату;
- розвиваюча здатність до самоконтролю на всіх етапах виконуваної діяльності;
- уміння планувати та організовувати свою діяльність;
- уміння своїми силами долати виникаючі труднощі та досягати життєвого успіху.

Існують теоретичні та практичні проблеми адаптації студентів з метою становлення професійної спрямованості особистості. В якості теоретичної бази може виступити модель адаптації, яка складається з чотирьох положень [2, с. 233-235] та адаптована нами до умов підготовки майбутніх учителів технологій до формування в учнів орієнтації на досягнення життєвого успіху:

1. Адаптація студента до майбутньої професійної діяльності проявляється в особистісному самовизначенні та є наслідком розвитку його індивідуально-типологічних якостей і в той же час є його причина, так як становлення фахівця відбувається внаслідок успішної адаптації особистості та неможлива без неї.

2. Адаптація студента до майбутньої спеціальності здійснюється через середовище найближчого оточення, в якості якого для нього виступає група студентів – група взаємного розташування та симпатій. Такі мікрогрупи виконують захисну та стимулюючу функцію для особистості, впливають на її самооцінку, створює емоційне благополуччя, внаслідок чого активна позиція стає значущою та привабливою.

3. Труднощі, які зумовлені адаптацією, викликають мобілізацію цінностей саморегуляції особистості, до структури якої входять такі елементи, як самооцінка, самоаналіз, самоконтроль себе та своєї діяльності. Тому педагогічне управління адаптацією студента до майбутньої спеціальності доцільно здійснювати з опорою на його самовиховання та різноманітні досягнення.

4. Педагогічне управління адаптацією студента до майбутньої спеціальності являє собою складову частину виховної діяльності професорсько-викладацьких колективів кафедр і підпорядковується її загальним закономірностям. Ефективність виховної діяльності кожного викладача і кафедр залежить в цілому від реалізації системи виховних функцій.

Практика управління адаптацією студента до обраної спеціальності вимагає до себе особливої уваги. З цією метою педагог повинен провести попередню діагностику, яка дозволяє виявити окремі форми і методи роботи в даному напрямку і зіставити особливості розглянутої роботи з передовою практикою управління адаптацією студента до майбутньої професійної діяльності.

Відомо, що результативність навчальної діяльності студента залежить від того, як усвідомлено він вибирає ту чи іншу професію. Сьогодні вважають, що головним критерієм вступу абітурієнта до вищого навчального закладу є його гарна загальноосвітня підготовка. За цим критерієм можна відібрати кращих. Крім того, вищі навчальні заклади проводять і співбесіди з абітурієнтами. Але, як показує досвід, подібні співбесіди практично результату не дають, так як носять суб'єктивний характер.

У даний час багато вищих навчальних закладів змінюють систему діагностики і проводять її за допомогою комп'ютерних тестових програм. Використання комп'ютерної техніки в діагностиці індивідуальних особливостей максимально виключає контакт „випробуваного з експериментатором” і робить результати діагностики незалежними від особистісних особливостей експериментатора. Після проведення діалогу „людина – комп'ютер” видається повна інформація. Звільняючи експериментатора від первинної обробки результатів діагностики, комп'ютер дозволяє інтерпретувати результати і познайомити з ними респондента, що активізує процес самопізнання.

Таким чином, комп'ютерна діагностика не тільки вказує на об'єктивність вибору молоддю професії, а й дає правильне уявлення про особистість майбутнього фахівця, що дає можливість обґрунтованого вибору способу взаємодії студента і викладача в процесі навчання у вищому навчальному закладі з орієнтацією на досягнення успіху в професійній діяльності та навчанні.

Наступна ідея, важлива для розуміння процесу управління адаптацією студента до майбутньої спеціальності, пов'язана з розробкою і впровадженням у нашій країні модульного навчання, яке допомагає викладачеві дивитися на свій курс з позицій не тільки своєї дисципліни, а всієї спеціальності в цілому, знати, де і в який момент і для чого потрібні знання та вміння студентам, щоб досягти успіху.

Модульне навчання широко використовується і має в своїй основі такі принципи, що адаптовані нами у контексті підготовки студентів з орієнтацією на досягнення життєвого успіху.

1. Програми підготовки фахівців повинні відповідати вимогам конкретної роботи, враховувати індивідуальні особливості учнів.

2. Навчання має вестися за принципом поступового накопичення знань, перехід до наступного рівня повинен здійснюватися після ретельного проходження попереднього кожним студентом індивідуально.

3. Навчальні матеріали повинні орієнтуватися на тих, хто навчається, тобто повинні бути представлені так, щоб по них можна було навчатися самостійно.

4. Навчальні програми повинні складатися у вигляді модулів для того, щоб програми були гнучкими, і їх можна було легко пристосовувати до конкретних умов роботи, рівню загальної освіти та індивідуальним особливостям студентів, актуалізувати проблематику успіху та наголошувати на його досягненні. [6, с. 14].

Основним джерелом навчальної інформації в модульному навчанні, як пише В. Рижков [4, с. 24], є так званий навчальний елемент. Він має форму стандартизованого буклету з навчальним матеріалом з якої-небудь однієї теми або відпрацювання практичних навичок. Таке навчання дає можливість реалізувати взаємозв'язок, взаємопроникнення предметів та зорієнтувати студентів на досягнення життєвого успіху. За допомогою особистісних зусиль викладачів і студентів досягається структурування змісту відповідно з головним принципом технології навчання – модульно-блоковим, що дозволяє побачити „план” досягнення успіху.

Для впровадження модульного навчання у формування професійно-педагогічної спрямованості студентів на технологічних факультетах з урахуванням рівня розвитку майбутніх учителів необхідно використовувати підхід, що дозволяє використовувати запропоновану модель навчання стосовно різних навчальних дисциплін ключовою позицією в яких є актуалізація досягнення особистісного успіху студентами як у навчальній, так і позанавчальній діяльності.

Використання в процесі навчання нових інноваційних технологій сприяє адаптації студентів до системи вищого навчального закладу, але лише в навчальній діяльності. Забезпечити чітку професійну спрямованість можна лише за умови, якщо вищий навчальний заклад готуватиме фахівців з цільовим призначенням для конкретної педагогічної діяльності, з орієнтацією на конкретну проблематику.

Практична робота показала, що фахівців нового типу не можна готувати у відриві від безпосередньої участі студентів у науково-дослідницькій та громадській роботі. Отже, необхідні більш досконалі форми кооперації вищих навчальних закладів з наукою та практикою менеджменту. Ця вимога є першим і необхідним принципом інтенсивної цільової підготовки учителя технологій.

Процес позитивного формування мотиваційної та нормативно-оціночної сфер особистості майбутнього вчителя технологій здійснюється і

в інших формах роботи зі студентами, де управління їх адаптацією проявляється також ефективно за програмою інтенсивної цільової підготовки фахівців. Щоб підготувати вчителя, що орієнтується на досягнення успіху, треба виробити у нього відповідні навички з перших днів навчання у вищому навчальному закладі. Навчальна праця студентів повинна бути інтенсивною. Ознакою такої організації процесу навчання – це яскраво виражений інтерес студентів до своєї майбутньої професії, до своєї навчальної діяльності, до опанування новими знаннями та вміннями.

Ще однією умовою розвитку професійно-педагогічної спрямованості майбутніх учителів, орієнтованої на успіх є єдина, продумана і добре організована система виховної роботи, де використовуються такі заходи, які сприяють в більшій мірі розвитку особистісних якостей студентів, які необхідні для майбутньої професії [1, с. 137].

Насичення навчальних програм психолого-педагогічними предметами і відповідна виховна робота на технологічних факультетах буде сприяти, на наш погляд, розвитку позитивного ставлення студентів до педагогічної діяльності в основі якої є формування в учнів орієнтації на досягнення життєвого успіху.

Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок у даному напрямку. Отже, механізмом формування професійно-педагогічної спрямованості студентів педагогічних вищих навчальних закладів є діяльність самих студентів, перш за все, пізнавальна, яка здійснюється в системі органічно пов'язаних між собою найважливіших напрямків роботи вищого навчального закладу, що забезпечують підготовку вчителя технологій: професійна спрямованість змісту освіти і навчання, виховної роботи та суспільно-корисної діяльності студентів протягом усіх років навчання, що зорієнтована на досягнення життєвого успіху.

З вищесказаного випливає, що однією з головних умов формування професійно-педагогічної спрямованості у майбутніх учителів технологій є добре продумана і організована професіоналізація та педагогізація усього навчального процесу. При цьому головною метою професійно спрямованої побудови навчально-виховного процесу слід вважати формування професійно-педагогічної спрямованості випускника, оскільки саме вона є вирішальною ознакою професійної придатності до роботи вчителя.

Література

1. Дергач Т. С. Педагогический кружок как средство повышения профессиональной подготовки студентов / Т. С. Дергач // Пути оптимизации преподавания психолого-педагогических дисциплин в высшей школе. – М. : Высшая школа, 1979. – С. 137–149.

2. Жернов В. И. Профессионально-педагогическая направленность личности студента : дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.08 / В. И. Жернов – Магнитогорск, 2002. – 303 с.
3. Кіт Г. Г. Українська народна педагогіка [курс лекцій] / Г. Г. Кіт, Г. С. Тарасенко // Вінницький держ. пед. ун-т ім. Михайла Коцюбинського. – Вінниця : Едельвейс і К, 2008. – 301 с.
4. Рыжков В. А. Профессиональная подготовка / В. А. Рыжков // Профессионально-педагогическое образование. – 1990. – № 6. – С. 24–41.
5. Соловцова Е. Адаптация при обучении профессии / Е. Соловцова // Народное образование. – 2004. – № 9. – С. 202–207.
6. Чошанов М. Гибкая технология проблемно-модульного обучения / М. Чошанов. – М.: Народное образование, 1996. – 157 с.

Дермельова Н.

старший викладач кафедри музики і хореографії Слов'янського державного педагогічного університету

УДК 378.147:78

РОЗВИТОК МУЗИЧНИХ ІНТЕРЕСІВ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ

У статті висвітлені деякі аспекти проблеми розвитку духовності молоді, а саме питання залучення майбутніх учителів початкових класів до напрямків сучасної музики, що сприяє підвищенню рівня їхніх музичних інтересів та смаків. Запропонована тематика групових занять й різноманітні форми роботи з розвитку музичних інтересів майбутніх учителів під час вивчення курсу “Основи сценічно-творчого мистецтва”.

***Ключові слова:** музичний інтерес, сучасна музика, основи сценічно-творчого мистецтва*

Дермелева Н.

старший преподаватель кафедры музыки и хореографии Славянского государственного педагогического университета

РАЗВИТИЕ МУЗЫКАЛЬНЫХ ИНТЕРЕСОВ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ

В статье рассматриваются некоторые аспекты проблемы развития духовности подрастающего поколения, а именно вопросы повышения уровня музыкальных интересов и вкусов будущих учителей начальных классов средствами современной музыки. Предлагается тематика групповых занятий и разные формы работы по развитию музыкальных интересов студентов в курсе “Основы сценично-творческого искусства”.

***Ключевые слова:** музыкальный интерес, современная музыка, основы сценично-творческого искусства.*

*Dermelyova N.**Senior Teacher, Department of Music and Choreography of Slovyansk State Pedagogical University***DEVELOPMENT OF MUSICAL INTERESTS OF FUTURE PRIMARY SCHOOL TEACHERS**

The article highlights some aspects of the urgent problem of spiritual development of the coming generation, which concern the advance of musical tastes of future primary school teachers by means of contemporary music. It offers the topical framework and description of various teaching techniques intended to supplement the course The Basics of Theatrical and creative Art.

Key words: *musical interest, contemporary music, basics of theatrical and creative art.*

Актуальність проблеми. Державна національна програма “Освіта ” (Україна ХХІ століття) і Національна доктрина розвитку освіти наголошують на культуротворчій місії освіти, яка полягає у вихованні громадянина України з високим інтелектуальним, духовним і моральним потенціалом. Учитель є центральною ланкою системи освіти, саме йому належить головна роль у вихованні особистості нового типу, яка зможе не тільки зміцнити демократичні засади громадянського суспільства, але й прискорити його розвиток. Виховання високодуховного вчителя, інтелектуала, новатора й експериментатора – серед актуальних завдань сучасної системи педагогічної освіти, що переживає період оновлення, розробки прогресивних інноваційних підходів і технологій навчально-виховного процесу. Новації знаходять своє конкретне розв’язання в розвідках науковців, які досліджують загально-педагогічні аспекти означеної проблеми та шляхи вдосконалення навчально-виховного процесу в школі, – І. Беха, О. Глузмана, М. Євтуха, І. Зязюна, С. Харченка та ін.

Підготовка вчителів початкових класів посідає особливо важливе місце у системі загальної педагогічної освіти, оскільки перший вчитель суттєво впливає на формування особистості дитини, її бажання вчитися, стимулює творчі прояви, розвиток загальних і спеціальних здібностей. Учитель початкових класів не лише вчить читати й писати, рахувати й спостерігати за явищами природи, а й веде дітей у світ прекрасного, залучає до різних видів мистецтва. Отже, він сам має бути обізнаним і компетентним у художньо-естетичних питаннях, мати розвинений художній смак, вміти оцінювати мистецькі явища.

Сучасна система підготовки вчителів початкових класів враховує зазначені вимоги. Навчальний план спеціальності 6.010102 – Початкова освіта містить цілу низку гуманітарних дисциплін, спрямованих на формування загальної культури, світогляду, мистецьких знань і умінь, необхідних у повноцінній професійній реалізації. Серед них – курс “Основи

сценічно-творчого мистецтва”, спрямований на виховання в студентів естетичного ставлення до дійсності та емоційно-ціннісного ставлення до мистецтва, розвиток світоглядних уявлень і ціннісних орієнтацій. Курс передбачає оволодіння елементарними навичками гри на музичному інструменті та акомпанування співу, знання основних напрямків та стилів музичного мистецтва, що доводить його важливість у процесі формування й розвитку музичних інтересів і смаків студентської молоді.

Завважимо, що процес розвитку музичних інтересів має посісти особливе місце в підготовці вчителів початкових класів, оскільки у сфері музичної діяльності лежить так звана “зона найближчого розвитку” молодших школярів. Значення естетичного, і зокрема музичного виховання, в духовному розвитку дітей вивчали багато дослідників та музикантів-педагогів: О. Апраксина, Д. Кабалевський, Б. Неменський, В. Сухомлинський, Б. Теплов, Ю. Фохт-Бабушкін, Г. Шевченко, Б. Юсов та ін. Поняття музичного інтересу та шляхи його розвитку розглядали вітчизняні науковці А. Болгарський, Н. Ветлугіна, А. Гордійчук, О. Дем’янчук, А. Сохор, В. Цукерман та ін. Загалом, поняття “музичний інтерес” є предметом міждисциплінарного вивчення і водночас естетико-філософською, культуроосвітньою, музикознавчою, психолого-педагогічною категорією. Окремі аспекти проблеми виховання музично-естетичних інтересів студентів у контексті розвитку художньої й музичної культури відобразилися в працях Г. Горбуліч, О. Рудницької, О. Щолокової та інших.

У визначенні музичного інтересу нам близька позиція О. Дем’янчука, який розглядає його як вибіркочу спрямованість особистості на пізнання музичного мистецтва внаслідок його емоційної привабливості, що знаходить своє вираження в активному прагненні до музично-творчої діяльності й потреби в естетичній насолоді [3]. Цікавою також є думка Г. Горбуліч, яка вважає, що музичний інтерес виникає, розвивається і закріплюється в структурі свідомості особистості, її духовній культурі як потреба в духовному катарсисі, здійснювана за допомогою музичних катарсичних переживань [2].

Масова педагогічна практика, на жаль, свідчить про недостатню сформованість музичного інтересу в учителів початкової школи, майже повну відсутність знань у галузі класичної музики, нерозвиненість навичок слухання серйозної музики. Цей факт загалом негативно впливає на результати професійної діяльності вчителів, що виявляється в неспроможності керувати естетичним розвитком дітей, впливати на формування художніх потреб, смаків, ідеалів школярів.

Формулювання цілей статті (постановка завдання). Враховуючи нові вимоги до освітніх компетентностей майбутніх вчителів, що потребують максимального використання можливостей навчально-

виховного процесу для культурного розвитку майбутніх учителів, **метою** статті є визначення нових підходів у розвитку музичних інтересів майбутніх учителів початкових класів у процесі вивчення курсу “Основ сценічно-творчого мистецтва”.

“Основи сценічно-творчого мистецтва” – це дисципліна, яку студенти факультету підготовки вчителів початкових класів вивчають протягом чотирьох років. Навчання ведеться у трьох основних напрямках, які визначаються як наскрізні компоненти, що забезпечують реалізацію цілей і завдань курсу:

- естетико-мистецтвознавча пропедевтика (засвоєння понять і термінів);
- гра на музичному інструменті (за вибором: фортепіано, гітара, акордеон);
- практична сценічно-творча діяльність студентів (виконання творчих завдань, введення елементів інсценізацій, драматизацій тощо).

Отже, паралельно з вивченням загальнотеоретичних понять в курсі основ сценічно-творчого мистецтва удосконалюються музичні здібності студентів: розвивається музичний слух, пам'ять, відпрацьовуються навички гри на фортепіано, творча робота спрямовується на розвиток таких якостей студентів, як ініціативність, активність, самостійність, креативність, критичність. Ефективність викладання основ сценічно-творчого мистецтва в значній мірі забезпечується рівнем взаємодії і координації її розділів, методично-доцільною професійно-педагогічною спрямованістю навчальних завдань.

До основних форм навчання в курсі основ сценічно-творчого мистецтва відносяться аудиторні практичні заняття, які проводяться переважно в індивідуальній формі. Проте певну частину занять доцільно будувати у груповій формі, застосовуючи такі методи й засоби навчання як лекція, мультимедійна презентація, аудіо- та відеоматеріали тощо.

Саме групові заняття ми намагалися використати для активізації розвитку музичних інтересів майбутніх учителів початкових класів. Разом із студентами 4-го курсу нами була розроблена тематика занять, до якої увійшли найцікавіші на нашу думку види і жанри сучасної музики: від джазу та експериментальних напрямків музичного авангарду, електронної і комп'ютерної музики до провідних тенденцій поп- та рок-культури ХХ століття. Заняття проводилися один раз на місяць (2 години), до них студенти готували доповіді й повідомлення, добирали музичний супровід для слухання, а також візуальний ряд.

Наведемо тематику групових занять з курсу “Основ сценічно-творчого мистецтва”, проведених зі студентами 4-х курсів на факультеті ПВПК у 2011-2012 навчальному році.

Таблиця 1

Тематика групових занять з курсу “Основ сценічно-творчого мистецтва” (7-8 семестри)

Тема заняття	Термін проведення	Методи та засоби навчання
1. Музика як вид мистецтва. Музичні жанри. Вокальна та інструментальна музика.	Вересень	- лекція на тему “Музика – її специфіка та жанрові групи”; - мультимедійна презентація; - аудіо- та відеоматеріали (музичні ілюстрації); - матеріали електронних енциклопедій “Sonata: Світова культура у дзеркалі музичного мистецтва”, “Музичні інструменти”, “Шедеври музики”.
2. Розвиток класичної музики у ХХ столітті: нові напрямки та техніки композиції.	Жовтень	- лекція “Напрямки класичної музики ХХ століття”; - повідомлення студентів про найвідоміших композиторів ХХ століття; - слухання музики; - мультимедійна презентація; - аудіо- та відеоматеріали;
3. Пошуки композиторів-класиків у галузі електронної та комп’ютерної музики	Листопад	- лекція “Музичний авангард другої половини ХХ ст.”; - повідомлення студентів про К. Пендерецького, Е. Артем’єва, В. Сильвестрова; - мультимедійна презентація; - аудіо- та відеоматеріали;
4. Історія розвитку джазу	Грудень	- лекція “Зародження джазу”; - повідомлення студентів про витоки та напрямки традиційного джазу (спірічуелс, блюз, диксиленд, біг-бенд та ін.); - мультимедійна презентація; - аудіо- та відеоматеріали; - матеріали електронної енциклопедії “Велика енциклопедія джазу”.
5. Найвідоміші представники джазового мистецтва	Лютий	- лекція “Від свінгу до рон-н-ролу” - повідомлення студентів про найвідоміших джазових виконавців (Л. Армстронг, Е. Фітджеральд,

		Д. Еллінгтон, сучасних джазових музикантів); - мультимедійна презентація; - аудіо- та відеоматеріали; - матеріали електронної енциклопедії “Велика енциклопедія джазу”.
6. Рок-музика та її представники	Березень, квітень	- лекція “Що ми знаємо про рок-культуру”; - повідомлення студентів про найвідоміших представників вітчизняної та західної рок-музики; - мультимедійна презентація; - аудіо- та відеоматеріали; - матеріали мультимедійної “Енциклопедії популярної музики”
7. Молодіжна субкультура другої половини ХХ – початку ХХІ століття	Травень	- дискусія на тему “Поп-музика – це завжди попса?”; - мультимедійна презентація; - аудіо- та відеоматеріали; - матеріали мультимедійної “Енциклопедії популярної музики”.

Метою наведеного циклу занять було формування й розвитку стійкого інтересу до сучасної музики загалом, створення умов для набуття студентами вміння правильного оцінювання музичних творів, а також здатності аналізувати музику. Головними завданнями даного циклу були: розвиток аналітичних вмінь та навичок, що сприяють розкриттю образного змісту музичного твору; усвідомлення ролі й значення засобів музичної та виконавської виразності; навчання аргументованим оцінним судженням за допомогою вибору обґрунтованих словесних засобів.

Серед методів музичного виховання, використаних на заняттях, слід відзначити: метод створення установки на прослуховування музичного твору, метод спостереження за музикою, метод відбору музичного твору, метод вільних асоціацій, метод самовдосконалення та самовиховання, емоційно-смісловий, порівняльний, структурний та виконавський аналіз музичних творів.

Наприкінці навчального року ми провели опитування серед студентів 4-х курсів, які відвідували заняття з “Основ сценічно-творчого мистецтва”, у ході якого ми з’ясували, чи була цікавою для респондентів така форма проведення занять, які матеріали запам’яталися і про що у галузі сучасної музики хотілося б дізнатися детальніше. Виявилось, що більшість студентів із задоволенням відвідували заняття (цей факт довела майже 100% присутність студентів), з інтересом готували повідомлення,

слухали музику, замислювалися про її художню цінність тощо. Отже, рівень музичних інтересів і вподобань майбутніх учителів підвищився, відбулася деяка переорієнтація у їхніх музичних смаках.

Проведення циклу групових занять із залученням сучасної музики в курсі “Основ сценічно-творчого мистецтва” дозволило зробити деякі **висновки та узагальнення**. Ми вважаємо, що розвиток музичних інтересів майбутніх вчителів початкових класів буде ефективнішим, якщо цей процес буде побудовано:

- на основі залучення творів сучасної класичної музики, активного включення їх до слухового досвіду студентської молоді;
- із використанням творів рок-музики та поп-індустрії, на прикладах яких слід формувати оцінювально-критичні та аналітичні уміння й навички;
- на основі сучасних методик слухання музики із залученням комп’ютерних технологій та спрямованістю на глибоке розуміння змісту музичних творів.

Запропонований підхід до розвитку музичних інтересів майбутніх учителів початкових класів – лише один із різноманітних видів роботи у цьому напрямку. Повноцінний розвиток музичних інтересів студентства можливий у комплексному впровадженні педагогічних форм і засобів, з дотриманням багатьох умов: відвідування концертних заходів та музично-театральних вистав, самостійного вибіркового слухання музики, регулярної музично-творчої діяльності на заняттях тощо.

Література

1. Анікіна Т., Горбуліч Г. Музичний інтерес як духовна домінанта особистості // Мистецтво та освіта. – 1999. – №4 (14). – С.17-20.
2. Горбуліч Г.В. Формування музичних інтересів майбутніх учителів початкових класів: Автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.04 / Г.В. Горбуліч; Луганський національний педагогічний ун-т ім. Тараса Шевченка – Луганськ, 2004. – 25с
3. Дем’янчук О.Н. Проблеми художньо-естетичної освіти та виховання учнівської і студентської молоді в умовах національного відродження: Монографія / О.Н. Дем’янчук. – Луцьк: Ред.-вид. відділ “Вежа” Волин. держ. ун-ту ім. Лесі Українки, 2001. – 128с.
4. Рудницька О.П. Педагогіка: загальна і мистецька / О.П. Рудницька. — Тернопіль: Навчальна книга – Богдан, 2005. — 270с

Евграфова Н.

кандидат химических наук, доцент кафедры химии и ОТ Донбасской государственной машиностроительной академии

УДК 378.147:54

ФОРМИРОВАНИЕ ТВОРЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ХИМИИ СТУДЕНТОВ-МЕТАЛЛУРГОВ

Химия является базовой дисциплиной для инженеров-металлургов. Поэтому основные задачи преподавателя следующие: повышение заинтересованности студентов при изучении химии; активизация их самостоятельной работы; развитие творческого химического мышления. В статье рассматриваются особенности организации учебного процесса при изучении химии студентами металлургических специальностей.

Ключевые слова: *самостоятельная работа, проблемная ситуация, творческое мышление.*

Євграфова Н.

-кандидат хімічних наук, доцент кафедри хімії та ОП Донбаської державної машинобудівної академії

ФОРМУВАННЯ ТВОРЧОГО МИСЛЕННЯ В ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ ХІМІЇ СТУДЕНТІВ-МЕТАЛЛУРГІВ

Хімія є базовою дисципліною для інженерів-металургів. Тому основні задачі викладача наступні: підвищення зацікавленості студентів при вивченні хімії; активізація їх самостійної роботи, розвиток творчого хімічного мислення. У статті розглядаються особливості організації навчального процесу при вивченні хімії студентами металургійних спеціальностей.

Ключеві слова: *самостійна робота, проблемна ситуація, творче мислення.*

Yevgrafova N.

An Associate Professor of chemistry Sciences an Associate Professor of the department of chemistry and WS of Donbass State Engineering Academy

THE FORMATION OF CREATIVE THINKING IN THE PROCESS OF TEACHING CHEMISTRY STUDENTS-METALLURGISTS

Chemistry is a fundamental subject for metallurgical engineers. As a result, the principal objectives of the teacher are to strengthen student's interest in studying chemistry, to activate their ability to work independently, and to develop their creative chemical thinking. In the present paper we consider the characteristics of the educational process in the study of chemistry by the students of metallurgical specialties.

Keywords: *independent work, problem situation, creative thinking.*

Постановка проблемы в общем виде и ее связь с важными научными или практическими задачами. Главная стратегическая цель высшей школы сегодня – это подготовка специалистов, которые соответствовали бы требованиям современной эпохи информатизации, т.е. специалистов, которые умеют самостоятельно приобретать, совершенствовать, углублять и творчески применять новые знания. Проблемное обучение позволяет сформировать у студентов необходимую систему знаний, умений и навыков, достигнуть развития способности к самообразованию, повысить исследовательскую активность, развить особый стиль умственной деятельности – творческое мышление. Именно такой тип мышления позволит будущему инженеру-металлургу сознательно и успешно решать вопросы качества, надежности, экономии, возникающие в его профессиональной деятельности.

Анализ основных исследований и публикаций, в которых начато решение данной проблемы и на которые опирается автор, выделение нерешенных ранее частей общей проблемы, которым посвящается данная статья. Поиск путей активизации учебного процесса начался еще во второй половине XIX – начале XX века. Идеи развития интеллекта учащихся путем вовлечения их в самостоятельную исследовательскую деятельность отражены в работах К.Д. Ушинского, С.Л. Рубинштейна, Л.С. Выготского. Разработкой тех или иных аспектов проблемного обучения занимались и занимаются сегодня многие ученые и практики: Н.А. Менчинская, М.И. Махмутов, А.М. Матюшкин, И.Я. Лернер.

Формулировка целей статьи (постановка задачи). Целью данной статьи является рассмотрение особенностей организации учебного процесса для развития навыков творческого усвоения и применения знаний при обучении химии студентов металлургических специальностей.

Изложение основного материала с полным обоснованием полученных научных результатов. При подготовке современного инженера основополагающую роль играют фундаментальные науки – математика, физика, химия. Для инженеров-металлургов базовой дисциплиной является химия. Во-первых, как общеобразовательный предмет, способствующий формированию научного творческого мировоззрения. Во-вторых, как средство освоения изучаемой специальности.

Студенты-металлурги при изучении курса химии должны приобрести знания и умения, которые отвечают требованиям квалификационной характеристики: описывать конкретный металлургический процесс уравнениями основных реакций, пользоваться основными методами анализа металла, шлака, газа, производить термодинамические и кинетические расчеты, грамотно решать различные задачи физико-химического направления.

Специальные дисциплины, которые будущие металлурги осваивают на старших курсах, рассматривают термодинамику, кинетику и механизмы металлургических процессов. В них изучаются процессы десульфурации, раскисления стали, азотирования, алитирования, разнообразные коррозионные процессы. Студенты должны ознакомиться с кислотно-основными свойствами огнеупорных материалов, железной руды, флюсов, свойствами легированных сталей и чугунов, цветных сплавов. Успешное усвоение этих сложных дисциплин возможно только в том случае, если студенты получили базовые знания по курсу «Общая и неорганическая химия». Однако, задача химической подготовки инженеров металлургических специальностей сводится не только к накоплению фактических сведений и технологических рекомендаций, а и к развитию у будущего инженера творческого химического мышления. Именно такое мышление позволит ему в будущем успешно решать проблемы, связанные с физико-химическими процессами, выявить причины возникновения трудностей в его профессиональной деятельности, а также спланировать и осуществить мероприятия по преодолению этих трудностей.

Опыт показывает, что уровень школьной подготовки по химии у студентов первого курса очень низкий. Поэтому преподавателю при организации учебного процесса необходимо использовать разнообразные методы и приемы: постоянное включение в курс химии материала, который потребуется студентам при изучении специальных дисциплин; осуществление учебно-методического руководства самостоятельной работой студентов; усиление методической помощи и контроля; применение при обучении проблемных методов.

В настоящее время объем информационного фактического материала в химии настолько велик, что студент не в состоянии усвоить и запомнить все необходимое, что потребуется ему в последующей практической деятельности. Поэтому необходим экономный отбор научных знаний с минимальным объемом и максимальной информационной значимостью, а также особый способ их преподнесения студентам. Это способствует расширению возможностей использования приобретенных знаний для самостоятельного освоения нового материала, а также освобождению студента от необходимости запоминания многих фактических сведений.

Активизация самостоятельной работы достигается при обучении студентов навыкам самостоятельного приобретения знаний, полном их методическом обеспечении необходимыми средствами, систематическом контроле усвоения знаний.

Умение самостоятельно приобретать знания прежде всего связано с умением работать с книгой. Это значит, что первоочередной задачей

преподавателя является обучение студентов системно работать с литературой.

Студенты должны быть обеспечены всеми необходимыми средствами для самостоятельной работы: рабочими программами, планами, учебниками, различными методическими указаниями. На кафедре химии и ОТ разработан комплекс методических указаний, который обеспечивает возможность самостоятельной работы студентов при изучении дисциплины «Неорганическая химия». Этот набор мы выдаем студентам для пользования на протяжении всего периода изучения данной дисциплины. Для более глубокого усвоения лекционного материала издано справочное пособие для лекционного курса. В справочнике по каждой изучаемой теме имеются следующие разделы: реферат темы, основные термины и определения, законы и формулировки, рисунки, графики, таблицы. Как показывает опыт, студентами лучше усваивается информация, представленная в виде графиков, рисунков, таблиц. В ходе лекции при необходимости проиллюстрировать излагаемое, лектор указывает страницу справочника, на которой приведен соответствующий наглядный материал. Такое компактное представление материала существенно экономит лекционное время и организует познавательный процесс, а также активизирует самостоятельную работу студентов.

Например, при изучении темы «Строение атома» у многих студентов возникают затруднения в освоении структуры энергетических уровней и подуровней, квантовых чисел и их назначения. В справочном пособии распределение электронов по энергетическим уровням, подуровням и орбиталям представлено в виде таблицы. Такая таблица обеспечивает комплексное преподнесение информации, т.е. представляет собой системную информацию, логическую структуру знаний. Таблицы направляют познавательную деятельность студента по логическому пути, они являются элементами управления познавательным процессом, побуждают к самостоятельной мыслительной деятельности.

При рассмотрении тем «Свойства металлов различных подгрупп» используются таблицы «Некоторые характеристики элементов». В них прослеживается движение от электронной структуры элемента, размера радиуса его атома до величин энергий ионизации и сродства к электрону, характеристики физических и химических свойств простого вещества, форм нахождения в природе. С помощью таблицы становится возможной сравнительная оценка свойств, что облегчает как понимание, так и запоминание материала. Представление информации в табличной форме позволяет систематизировать, классифицировать и обобщить изучаемый материал, вызывает необходимость в его тщательной самостоятельной проработке.

В справочном пособии содержится много рисунков, которые иллюстрируют теоретические сведения. Рисунок, как и таблица, является элементом зрительного восприятия информации, эффективность которого намного выше слухового. Поэтому знания усваиваются гораздо легче и являются более прочными.

Все это позволяет более эффективно использовать время для самостоятельной подготовки, так как в пособии содержатся компактно изложенные краткие теоретические сведения по всем темам изучаемого курса дисциплины «Общая и неорганическая химия».

В современных условиях особенно важно формирование специалиста творческого склада. В связи с этим необходимо развивать у студентов – будущих инженеров – не только умение самостоятельно приобретать, но и творчески применять новые знания. Это становится возможным только в том случае, если у них имеется опыт творческой деятельности. Навыки творческой деятельности могут быть получены студентами в условиях обучения с использованием проблемных методов.

Проблемное обучение создает возможности для творческого участия обучаемых в процессе овладения новыми знаниями, формирует познавательные интересы и творческое мышление, способствует более эффективному развитию творческих способностей и интеллекта, обуславливает более качественное усвоение знаний, умений и навыков. Мышление студентов при проблемном обучении активизируется путем создания проблемных ситуаций. Проблемную ситуацию можно характеризовать как противоречие, которое возникает в процессе обучения и приводит к интеллектуальному затруднению в том случае, когда человек не знает, как объяснить новый факт при помощи имеющихся знаний.

Отличие метода проблемного обучения от традиционного информационного метода подачи знаний заключается в форме преподнесения студентам материала, который необходимо усвоить. Информационный метод предполагает предоставление информации в готовом виде. В этом случае процесс познания ограничивается восприятием, осознанием, запоминанием представленной информации и умением ее воспроизвести. При этом в познавательной деятельности студента знание занимает место цели. А применение знаний сводится к решению задач стандартными методами, по образцу. Такая деятельность студентов является исключительно репродуктивной, в ходе обучения студенты лишаются возможности приобретения опыта творческой работы. Процесс усвоения знаний при проблемном обучении происходит в результате возникновения потребности в этих знаниях. Поэтому знания, умения и навыки, полученные в ходе решения проблемных ситуаций, более эффективно закрепляются в памяти обучаемых. В этом случае у студентов появляется возможность

приобретения опыта творческой деятельности, так как они включаются в творческий поиск пути решения противоречий.

При изучении курса «Общая и неорганическая химия» преподавателями кафедры химии и ОТ используется метод проблемного обучения. При изложении темы «Строение атома» на основании принципа Паули студентам предлагается сделать вывод о максимальном числе электронов, которые могут находиться на одной орбитали. Делается предположение о возможном нахождении на одной 3s орбитали трех электронов. Для каждого из этих электронов указываются значения всех четырех квантовых чисел. Данные представляются в виде таблицы.

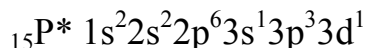
Квантовые числа	Электроны		
	e_1	e_2	e_3
n	3	3	3
l	0	0	0
m_l	0	0	0
m_s	+1/2	-1/2	+1/2

У двух из трех электронов полностью совпадают значения всех четырех квантовых чисел, что запрещено принципом Паули. На основании этого делается вывод, что на одной орбитали может находиться максимум два электрона, при этом они должны отличаться значениями спиновых квантовых чисел.

Далее устанавливается максимальная емкость энергетических подуровней и уровней и сравнивается максимальное число электронов на 1, 2, 3 и т.д. энергетических уровнях с числом элементов, расположенных в 1, 2, 3 и т.д. периодах в Периодической системе. Возникающее противоречие (несовпадение максимальной емкости 3 и 4 энергетических уровней с числом элементов в 3 и 4 периодах) разрешается формулированием принципа наименьших энергий. Таким образом, устанавливается последовательность заполнения энергетических подуровней электронами.

При изучении темы «Химическая связь и строение молекул» студентам предлагается обосновать возможность существования молекул NCl_5 и PCl_5 . На основе электронно-графических формул азота и фосфора студенты делают вывод, что существование таких молекул невозможно, так как атомы этих элементов имеют на внешних энергетических уровнях только по три неспаренных электрона. Преподаватель соглашается, что молекула NCl_5 не существует, а существует молекула NCl_3 . А вот существование молекулы PCl_5 возможно. Создается проблемная ситуация. В ходе ее разрешения преподаватель рассказывает о возможности перехода атома фосфора в возбужденное состояние, так как на внешнем

третьем энергетическом уровне фосфора имеются пять незаполненных (вакантных) орбиталей подуровня d. В возбужденном состоянии электронная формула атома фосфора имеет следующий вид:



Атом азота в аналогичное возбужденное состояние переходить не может, так как на втором энергетическом уровне этого атома нет вакантных орбиталей.

При изложении материала по теме «Степень окисления. Окислительно-восстановительные реакции» после приведения формулировки термина «Степень окисления» и примеров степеней окисления некоторых наиболее часто встречающихся элементов в соединениях студентам предлагается определить степень окисления элементов в молекулах NF_3 и NI_3 . На основании полученных сведений о том, что галогены чаще всего в соединениях проявляют степень окисления -1, студенты устанавливают, что степень окисления F и I равна -1, а степень окисления N равна +3. Преподаватель подтверждает, что в молекуле NF_3 это действительно так, а вот в молекуле NI_3 I имеет степень окисления +1, а N -3. Возникшая проблемная ситуация может быть разрешена только после того, как студенты вспомнят, что такое электроотрицательность (ЭО). Так как ЭО характеризует направление смещения облака связи в молекуле (оно смещено в сторону атома с большей ЭО), необходимо установить в справочнике величины ЭО для F, I и N (F – 4,0; I – 2,5; N – 3,0). В молекуле NF_3 облако связи смещено к F, а в молекуле NI_3 – к N. Таким образом, установлено правило определения знаков степеней окисления элементов в бинарных соединениях.

В ходе изучения теории электролитической диссоциации при переходе от теории неэлектролитов к теории электролитов используется следующая проблемная ситуация. Из законов Рауля, описывающих поведение растворов неэлектролитов, известно, что понижение температуры замерзания раствора, содержащего 1 моль вещества в 1000 г воды (C_m) равно $1,86^\circ\text{C}$ (K_k), что можно рассчитать по уравнению

$$\Delta t^{\text{теор}} = K_k \cdot C_m = 1,86 \cdot 1 = 1,86^\circ\text{C}.$$

Рассмотрим раствор KNO_3 той же концентрации. На сколько градусов понижается температура замерзания этого раствора? Студенты предполагают, что также на $1,86^\circ\text{C}$. Преподаватель сообщает, что определенная экспериментально температура замерзания этого раствора ($\Delta t^{\text{эксп}}$) составляет $3,31^\circ\text{C}$. Приводится объяснение, что такое увеличение

$\Delta t^{\text{эксп}}$ по сравнению с $\Delta t^{\text{теор}}$ в i число раз ($i = \Delta t^{\text{эксп}}/\Delta t^{\text{теор}}$) наблюдается для всех электролитов. Уточняется физический смысл изотонического коэффициента i , который показывает, во сколько раз увеличилось общее число частиц в растворе в результате диссоциации электролита. Раскрывается смысл физической теории растворов, основой которой является зависимость свойств растворов от числа частиц, находящихся в них. После чего акцентируется внимание на том, что современная теория растворов является синтезом физической и химической теорий.

Создаются проблемные ситуации и при исследовательской деятельности студентов. Например, на лабораторной работе «Окислительно-восстановительные реакции» студентам следует выбрать из предложенных веществ (KMnO_4 , NaVO_3 , $\text{K}_2\text{Cr}_2\text{O}_7$, KI , NaNO_2 , Na_2SO_3) окислители, восстановители, составить уравнения возможных между ними реакций и провести эксперимент. На занятии «Металлы подгруппы хрома» на основе электронного строения хрома студентам необходимо указать все возможные его степени окисления, сделать вывод о кислотно-основных и окислительно-восстановительных свойствах его соединений с разной степенью окисления металла и подтвердить их с помощью опытов.

Выводы из данного исследования и перспективы дальнейших разработок в данном направлении. Применение проблемных методов обучения при изучении химии позволяет развивать творческую активность, формировать творческое мышление, прививать навыки самостоятельного подхода в освоении новых знаний. При проблемном обучении усиливается роль самостоятельного образования, инициативность, повышается мотивация, возрастает интерес к изучаемому предмету. Однако в процессе обучения не могут использоваться только проблемные методы. Последние должны сочетаться с традиционными информационно-репродуктивными методами, поскольку для разрешения проблемной ситуации у студентов должна быть накоплена некоторая сумма знаний.

Проблемное обучение представляет собой определенным образом организованную учебно-познавательную деятельность. Целью ее является последовательное обучение студентов знаниям, средствам их поиска и творческому их применению. При этом методе обучения развивается высокая активная деятельность студентов, которая обусловлена необходимостью решения проблемных ситуаций. Поэтому при проблемном обучении интенсивно развиваются творческие способности личности.

Литература

1. Бесчастнов А.Г. Проблемно-методологическое обучение химии : методическое пособие / А.Г. Бесчастнов. – Минск : Университетское, 1990. – 96 с.

2. Визгерт Р.В. Роль курса общей и неорганической химии в подготовке инженеров-металлургов / Р.В. Визгерт, М.П. Стародубцева, Н.Н. Максименко // Проблемы высшей школы. – 1985. – Вып. 57. – С. 35 – 38.

3. Томина Е.В. Организационные формы обучения в высшей школе [Электронный ресурс] : учебное пособие / Е.В. Томина, Б.А. Сладкопевцев. – Воронеж : Воронежский гос. ун-т, 2010. – 43 с. Режим доступа : <http://www.lib.vsu.ru/elib/texts/method/vsu/m10-69.pdf>

Загребельний С.

*кандидат педагогічних наук, доцент кафедри прикладної математики
Донбаської державної машинобудівної академії*

УДК 378.14:004.73

ВПРОВАДЖЕННЯ ІНФОРМАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ В НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНИЙ ПРОЦЕС ВИЩОЇ ШКОЛИ

У статті автор висловлює свою точку зору про необхідність застосування інформаційних технологій у навчально-виховний процес вищої школи.

Ключові слова: *інформаційні технології, технічні засоби навчання, комп'ютер, мультимедіа, відеороліки.*

Загребельный С.

*кандидат педагогических наук, доцент кафедры прикладной математики
Донбасской государственной машиностроительной академии.*

ВНЕДРЕНИЕ ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В УЧЕБНО- ВОСПИТАТЕЛЬНЫЙ ПРОЦЕСС ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ

В статье автор высказывают свою точку зрения о необходимости применения информационных технологий в учебно-воспитательный процесс высшей школы.

Ключевые слова: *информационные технологии, технические средства обучения, компьютер, мультимедиа, видеоролики.*

Zagrebeljnyj S.

*the candidate of pedagogical sciences, the senior lecturer of chair of Applied
mathematics of the Donbass state machine-building academy.*

INTRODUCTION OF INFORMATION TECHNOLOGIES IN TEACHING AND EDUCATIONAL PROCESS OF THE HIGHER SCHOOL

*In article the author state the point of view about need of application of
information technologies for teaching and educational process of the higher
school.*

Keywords: *information technologies, training means, computer,
multimedia, videos.*

Постановка проблеми. Ця стаття присвячена аналізу проблем інформаційних технологій, що виникають при застосуванні в роботі вищої школи. Напевно, найбільш значущою є проблема соціального чинника або так званого "бар'єру входження", оскільки проблема інформатизації освіти і застосування новітніх (мультимедійних) технологій в навчанні передусім залежить від людського чинника, тобто від того, як сприйматимуть запропоновані нововведення професорсько-викладацький склад. І якщо в технічних ВНЗ (ДДМА, ДНУ, ДонНТУ) застосування обчислювальних засобів у науковій роботі студентів давно і з успіхом практикується, то для гуманітарних ВНЗ зміна навчального процесу відповідно до вимог теперішнього часу може викликати певні труднощі.

Спробуємо зрозуміти позицію викладача. Зазвичай у нього є апробована методика викладання, він витрачає не так багато часу на підготовку до занять, і раптом від нього вимагають зміни стилю роботи, хочуть, щоб він почав роботу на комп'ютерах.

Якщо викладач зважиться на залучення комп'ютерів до навчального процесу, то він повинен буде витратити значно більше часу на підготовку до занять, причому не вдома, а в навчальному закладі, під спостереженням фахівця з інформатики. Дійсно, він вимушений просити допомоги у колеги (оскільки сам не може) і, таким чином, з'являється в ролі учня, що сильно зачіпає самолюбство викладача, що має особливі регалії у вигляді посад і звань. Чим більше нових слів ("комп'ютер", "експертна система", "база знань", "мережі", "метод проектів", "мультимедіа", "Інтернет", "трафік" і так далі), тим сильніший пасивний опір викладача наполегливій вимозі використовувати комп'ютер у навчальному процесі.

Аналіз основних досліджень та публікацій. Основу для розв'язання проблем застосування інформаційних технологій у вищій школі закладено в роботах Б.Гершунського, В.Глушкова, О.Гокуня, М.Жалдака, Т.Коджи та ін., які обґрунтували концептуальні засади процесу навчання інформаційним технологіям у системі освіти. Основи підготовки вчителя до використання інформаційних технологій у професійній діяльності розкриті в роботах І.Богданової, М.Жалдака [2], Е.Кузнецова [4], Н.Кульги, С.Яшанова та інших науковців.

Мета статті. Розглянути сучасний етап навчально-виховного процесу вищої школи. У контексті дослідження ми вважаємо за необхідне визначення системи впровадження у навчальний процес інформаційних технологій, а саме: застосування відеороликів, мультимедійних навчальних програм, електронних підручників, комп'ютерних тестуючих оболонок.

Виклад основного матеріалу. Активно комп'ютери в освіті стали застосовуватися більше десяти років тому. Про що тоді писали і мріяли: комп'ютери істотно змінять навчання, студентів учитимуть за найкращими

методиками, створеними досвідченими методистами і програмістами, в короткий термін зміниться уся система навчання, тощо. Проте, "віз і нині там", хоча це і не означає, що комп'ютери не потрібно використовувати в освіті. Практично ті ж самі захоплені слова вживаються і зараз, але у поєднанні з іншими модними термінами: "мультимедіа", "Інтернет", "дистанційна освіта", "єдиний інформаційний простір" і так далі. Щоб зрушити справу з мертвої точки необхідно проаналізувати помилки і зробити правильні висновки для успішного просування вперед. Комп'ютери потрібно використовувати в освіті, але кінцева мета має бути реалістичнішою.

Навчання завжди базується на певній методиці викладання. Говорячи технічною мовою, методика - це технологія, але не виробничого процесу, а процесу навчання. Технологічний процес завжди має на увазі певну, задану послідовність дій для досягнення заданого результату і в цьому навіть схожий алгоритму. Де в цій технології місце мультимедіа - комп'ютера ?

Мультимедіа - об'єднання в одному призначеному для користувача продукті тексту, графіки, аудіо- і відео- інформації, анімації, при цьому для користувача додається можливість зворотного зв'язку, властивість інтерактивності.

Очікувалося, що використання відео в навчальному процесі дозволить різко підняти якість навчання, оскільки стане можливим поширення передового викладацького досвіду, кращих лекцій і уроків.

Звертаємо увагу на те, що кращі результати дають використання того, що винайдено більше за століття назад. Інші нововведення високих технологій (чи складові сучасного мультимедіа) у черговий раз розчарували прихильників. Радіо- і телеуроки не змогли скласти конкуренцію звичайній очній школі і університету, лінгафонні кабінети не навчили маси людей іноземним мовам.

Узагальнюючи вищевикладене можна зробити висновок, що кожен новий технічний засіб починає давати гарні результати тільки тоді, коли виросте нове покоління викладачів, готових і бажаючих застосовувати вказаний технічний засіб з бажанням, а також тоді, коли в достатній кількості з'являться методисти, що зуміють розробити методику по використанню технічного засобу в навчальному процесі, тобто створити досить велике число прикладів, на основі яких, і середній викладач зможе використовувати це технічне нововведення.

Дійсно, в кожній країні накопичений великий методичний досвід, але із застосуванням старих засобів. Перекласти методику на новий технічний засіб не кожному під силу. Проста аналогія. Розвиток кінопромисловості викликав до життя нову професію - сценариста і кінорежисера. Хороший фотограф не може замінити кінорежисера - він звик думати в статичних образах, його гасло - "Зупинись мить!", а кіно вимагає динаміки, руху.

Кінорежисер не може замінити сценариста, хоча може бути співавтором сценарію, оскільки уявляє собі, як реалізувати задуманий сценарій.

Сучасні технічні засоби набагато випереджають можливості сучасних "середніх" викладачів навіть до сприйняття цих засобів. Окремі виключення не міняють ситуацію в цілому. На аналогічний факт звертали увагу і десять років тому, тоді досить модно було говорити про перепідготовку викладачів, навчання викладачів для викладачів. Тільки в цьому випадку можливе скорочення розриву між появою нового технічного засобу, інформаційній технології і їх масовим ефективним використанням.

Передусім необхідно провести коригування цілей. Ними повинні стати:

1. Інформатизація освіти, забезпечення доступу до інформації у рамках єдиного інформаційного простору. Відбір інформації повинен вироблятися з урахуванням рекомендацій викладача і відповідно до національних і релігійних звичаїв. Основну увагу необхідно приділяти самостійній роботі учнів.

2. Освоєння комп'ютера як інформаційного інструменту. Спілкування з комп'ютером не повинне викликати великих труднощів.

3. У віддаленій перспективі - органічна інтеграція комп'ютера в навчальний процес в тій новій його якості, яка і може забезпечити переворот в освіті, але не революційний, як припускали раніше, а еволюційний.

Що необхідно зробити, щоб "середній" викладач принаймні не протистояв використанню нових інформаційних технологій?

Представляється можливим наступне:

– орієнтація громадської думки професорсько-викладацького складу на обов'язковість застосування комп'ютерів (як елемент якісної освіти) при викладанні окремих предметів;

– для проведення занять викладачеві має бути наданий максимально "доброзичливий" комп'ютер, оснащений засобами мультимедіа і підключенням до Інтернет, хоча за це і доводиться платити у прямому розумінні цього слова. Проте, це найвигідніше вкладення капіталу, оскільки метою є не просто установка комп'ютерів в навчальному закладі, а продуктивне використання комп'ютерів в навчанні. Відмітимо, що для викладача важливі не стільки продуктивність процесора, тактова частота і інші технічні характеристики комп'ютера, скільки доброзичливість програмно-апаратних засобів і комплексність рішення, що надається. Викладач не повинен витрачати часу на підбір конфігурації комп'ютера, найбільш відповідної для його предмета;

– викладачеві необхідно запропонувати методично опрацьовану модель застосування комп'ютера (чи комп'ютерів). Сьогодні в Україні,

наприклад, рекомендовано єдине рішення - комп'ютерний клас, який використовується переважно при вивченні курсу інформатики.

Одне з ефективних рішень - "електронна дошка". На екрані комп'ютера (чи за допомогою проекційної установки) може бути представлений навчальний матеріал у вигляді ілюстрацій, уривків відеофільмів, аудіозапису, може бути показана комп'ютерна модель якого-небудь процесу. Особлива увага звертається на те, що комп'ютер, використовуваний як електронна дошка, має бути мультимедійним комп'ютером, оскільки немає сенсу відтворювати на лекційному екрані тільки текстовий матеріал;

– для того, щоб викладач міг сам щось підготувати і показати на уроці, потрібний простий інструментальний засіб. В основному ж електронні підручники, навчальні мультимедіа-енциклопедії повинні створюватися не в кустарних умовах викладачами, а кваліфікованими розробниками, що об'єднують гуманітарії і представників природних наук. На базі цих матеріалів викладач може проводити підготовку до конкретного уроку;

– необхідно пояснювати викладачеві переваги і недоліки застосування комп'ютерів в навчальному процесі. Звичайний підручник був і ще довго буде основним "знаряддям" студента. Будь-який текст значно зручніше вивчати зі звичайної книги, а не з екрану комп'ютера;

– необхідно забезпечити кожному викладачеві можливість постійного підвищення кваліфікації, знайомства з новими інформаційними технологіями, щоб на практиці показати переваги і недоліки електронних засобів.

Іншими словами, слід створити для викладачів "дружнє середовище", націлене на використання комп'ютерів в навчальному процесі. В той же час необхідно розробляти мультимедійні навчальні посібники і енциклопедії в кількості, достатній для забезпечення навчального процесу.

Як зазначено вище, підручник, друкарський текст як і раніше залишаються основним навчальним посібником, але засоби мультимедіа можуть істотно допомогти в засвоєнні матеріалу. Як відомо "краще один раз побачити, ніж сто разів почути". Можна на декількох сторінках читати опис техніки виконання складного досліду, але так нічого і не зрозуміти, Досить же побачити короткий відеоролик, і відразу усе стане зрозумілим. А якщо додатково надати можливість студентові інтерактивними методами впливати на відеозображення, то можна говорити про творчий процес розробки нових елементів. При цьому при підготовці навчального посібника ще більше, ніж при роботі з текстом, потрібний ретельний відбір початкового матеріалу і його структуризація, що має на увазі високу кваліфікацію групи розробників програмного забезпечення.

Слід визнати, що до появи технологій мультимедіа не вдалося створити високоєфективних масових підручників, які значно поліпшили б процес

навчання. У зв'язку з можливістю об'єднання в одному продукті текстових, аудіо- і відеоматеріалів різко зростають вимоги до усіх складових матеріалів і авторської системи, вибраної для реалізації продукту.

При підготовці електронного підручника або лекції основною фігурою є експерт за змістом, яким може бути і викладач, і методист, і фахівець у цій предметній області. Написання сценарію, відбір і структуризація матеріалу - окрема складна проблема, що вимагає для свого вирішення тривалого часу. Такого фахівця, який об'єднує в собі якості вищеперелічених фахівців, а також художника-дизайнера, режисера-постановника, знайти досить важко, але саме він визначає успіх або неуспіх роботи усієї команди розробників.

При створенні прикладного продукту спочатку необхідно підготувати з максимальною якістю інформаційні блоки (текст, аудіо- і відеоінформацію). На цьому етапі визначаються вимоги до шрифтів, текстових форматів, проводиться вивіряння даних і редагування. Одночасно мають бути вироблені відеозйомки або підібрані матеріали в архівах відеозаписів, вибрані формати для стискування відеоінформації, визначені швидкості передачі даних з мультимедиа-носія, частоти дискретизації для аудіоінформації і вирішено багато інших технічних питань, пов'язаних з реалізацією поставленої мети.

Засоби мультимедіа дозволяють значно збагатити навчальний процес за рахунок залучення різних матеріалів. Проте існує небезпека надмірного захоплення готовими матеріалами у здобуток творчої діяльності студентів на заняттях.

Ми вважаємо, що потрібно разом із застосуванням готових мультимедійних продуктів обов'язково треба проводити практичні заняття по розробці готових продуктів з використанням матеріалів, підготовлених самими студентами. Для підготовки і оцифрування таких матеріалів буде потрібно додаткові кошти з наступного набору: мікрофон, сканер, цифровий фотоапарат, відеокамера. Необхідно відповідної якості програмне забезпечення, що дозволяє студентам під керівництвом викладача на своєму матеріалі створювати зразки навчальних продуктів.

Висновки.

1. Необхідно організувати курси комп'ютерної писемності професорсько-викладацького складу.

2. Для організації і проведення занять можна притягнути зовнішню організацію, що спеціалізується в цьому виді діяльності.

3. Необхідно оснастити декілька комп'ютерних класів відповідно до поточних потреб.

4. Необхідно провести роботу із зацікавленими кафедрами на предмет виявлення потреб в нових технологіях.

5. Має бути створена робоча група, що координуватиме підготовку попередніх матеріалів для створення навчальних продуктів.

6. Необхідно знайти колектив розробників, які під спостереженням координуючої групи втілили ідеї викладачів.

Література

1. Державна програма "Інформаційні та комунікаційні технології в освіті і науці на 2006–2010 роки" / Міністерство освіти і науки України. – К., 2005. – 14 с.
2. Жалдак М.І., Лапінський В.В., Шут М.І. Комп'ютерно-орієнтовані засоби навчання математики, фізики, інформатики: Посібник для вчителів. – К.: – НПУ імені М.П.Драгоманова. – 2004. – 182 с. (стор. 6–11).
3. Інформаційні технології в освіті: метод. посібник / Тетяна Борисівна Волобуєва (авт.-уклад.). – Донецьк : Каштан, 2007. – с.64–66.
4. Кузнецов Е.В. Использование новых информационных технологий в учебном процессе / Кузнецов Е.В. // Юбилейный сборник трудов ученых РГАФК, посвященный 80-летию академии. - М.: 1998. - Т. 5. - С. 78-84.
5. Сичов В.Г., Мозговий В. М. Аудіо візуальні засоби навчання в школі. (методичний посібник для студентів педагогічного університету). – Х.,1998. – 120с.
6. Хриков Є.М. Інформатизація управління навчальним закладом. //Комп'ютер у школі та сім'ї, 2004. –№1. – С.37–40.
7. Щербань П.М. Прикладна педагогіка: Навч.-метод. посіб. – К.: Вища шк., 2002. – 215 с.

Капінус О.

кандидат історичних наук, доцент кафедри прикладної лінгвістики та етнології Донбаської національної академії будівництва і архітектури

УДК 372.881

ТЕСТУВАННЯ ЯК ЗАСІБ КОНТРОЛЮ РІВНЯ СФОРМОВАНOSTІ АНГЛОМОВНОЇ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ У СТУДЕНТІВ ВИЩИХ ТЕХНІЧНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ

В статті аналізується тестування як засіб контролю рівня сформованості англomовної комунікативної компетенції у студентів вищих технічних навчальних закладів. Визначені базові принципи тестування: планомірність, систематичність, об'єктивність, комплексність, індивідуальність і педагогічна тактовність. Розглянуто типологію тестових завдань, які використовуються в процесі мовного тестування.

Ключові слова: *тестовий контроль, комунікативна компетенція, рівень сформованості комунікативних навичок і вмінь, об'єктивність*

Капинус Е.

кандидат исторических наук, доцент кафедры прикладной лингвистики и этнологии Донбасской национальной академии строительства и архитектуры

**ТЕСТИРОВАНИЕ КАК СРЕДСТВО КОНТРОЛЯ УРОВНЯ
СФОРМИРОВАННОСТИ АНГЛОЯЗЫЧНОЙ
КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ У СТУДЕНТОВ
ВЫСШИХ ТЕХНИЧЕСКИХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЙ**

В статье анализируется тестирование как средство контроля уровня сформированности англоязычной коммуникативной компетенции у студентов высших технических учебных заведений. Определены базовые принципы тестирования: планомерность, систематичность, объективность, комплексность, индивидуальность и педагогическая тактичность. Рассмотрена типология тестовых заданий.

***Ключевые слова:** тестовый контроль, коммуникативная компетенция, уровень сформированности коммуникативных навыков и умений, объективность.*

Capinus O.

PhD (History), an Associate Professor of the Department of Applied Linguistics and Ethnology of Donbas National Academy of Civil Engineering and Architecture

**TESTING AS A METHOD OF CONTROL THE STUDENTS'
COMMUNICATIVE COMPETENCE IN HIGHER TECHNICAL
INSTITUTIONS**

Testing is analyzed as a method of control the level of formation the students' communicative competence in Higher Technical Institutions. Basic principles of testing such as orderliness, regularity, objectivity, complexity, personality and pedagogical tact are determined. The typology of test tasks is analyzed.

***Keywords:** test control, communicative competence, the level of formation the communicative skills, objectivity.*

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок з важливим науковими чи практичними завданнями. Активний розвиток міжнародних відносин, інтенсифікація міжкультурних контактів докорінно змінили цілі та задачі навчання іноземної мови у вищих технічних навчальних закладах. Розширення міжнародного співробітництва потребує від сучасного спеціаліста технічного профілю володіння іноземною мовою на принципово новому рівні – на рівні комунікативної компетенції. Формування саме цієї компетенції стає однією з найважливіших проблем підготовки майбутніх спеціалістів, яка в умовах модернізації вітчизняної освіти, сучасної науки і виробництва набуває особливої актуальності.

Відповідно підвищуються вимоги до якості мовної підготовки і, зокрема, до оцінювання рівня володіння мовою.

Найбільш дійовим засобом контролю у навчанні іноземної мови вважаються тести. Саме тестова форма контролю сприяє забезпеченню максимальної об'єктивності та прозорості оцінювання, оскільки вона дозволяє усунути суб'єктивізм із боку викладача, поставити всіх тестованих в однакові умови. Тестовий контроль має дуже велику інформативність і високу диференційну здатність, що дозволяє чітко визначити місце кожного студента на шкалі педагогічних вимірювань.

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 наукових джерел та публікацій свідчить, що окремі аспекти проблеми організації тестового контролю в процесі навчання іноземної мови висвітлювалися у працях відомих вітчизняних і зарубіжних учених О. Куніної, І. Рапопорт, В. Натальїна, С. Натальїної, В. Паращук, О. Петрашук, О. Петренко, Т. Сигал, М. Antier, I. Heaton, A. Hughes, C. Weig та ін.. У цих роботах розроблені теоретичні основи тестового контролю, визначена специфіка організації тестового контролю в середній загальноосвітній школі, описані різноманітні прийоми тестування, комплекси різних типів, видів тестових завдань.

Варто відзначити, що останнім часом виконуються наукові дослідження, присвячені питанням організації тестування в процесі навчання іноземної мови у вищих навчальних закладах. Так, О. Кміть розглядає особливості тестового контролю рівня навчальних досягнень студентів в оволодінні аудіюванням [2]. В дисертації О. Молокович знайшла своє відображення проблема тестового контролю рівня володіння говорінням у студентів мовних вищих закладів освіти [5].

Однак, незважаючи на різноаспектність дослідження проблеми в спеціальних працях, не набуло достатнього обґрунтування питання успішного використання тестування як засобу контролю рівня сформованості англomовної комунікативної компетенції у студентів вищих технічних навчальних закладів, що й стало **метою** даної статті.

Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів. Комунікативна компетенція є важливою складовою професійної підготовки майбутніх спеціалістів технічного профілю. Успішне її формування можливе за умови урахування специфіки навчання іноземної мови в вищих технічних навчальних закладах на основі дидактичної моделі, яка передбачає комплексне оволодіння студентами мовною, мовленнєвою, соціокультурною та професійною компетенціями, з використанням комунікативно-

діяльнісного підходу. До складу комунікативної компетенції включаються знання та уміння, що забезпечують ефективність спілкування в будь-яких його формах і здатності, які допомагають установлювати й підтримувати необхідні контакти з іншими людьми [6, с. 97].

Процес висловлювання англійською мовою є складною мовною дією, елементи якої є об'єктами цілеспрямованого формування на заняттях іноземної мови для студентів інженерних спеціальностей. Згодом вони виступають об'єктами тестування, контролю, оцінки рівня сформованості і якості функціонування у різних видах мовної діяльності. Використання тестів будується з урахуванням того, рівень сформованості якого з аспектів мови повинен бути визначений і на підвищення рівня сформованості якого з аспектів повинен бути націлений конкретний тест.

Тести є найбільш економною формою контролю і об'єктивним показником ступеня засвоєння студентами того або іншого мовного матеріалу [8, с. 112]. Тести виконують дві різні функції: контролюючу і навчальну. Контрольні тести основною метою мають встановлення факту знання або незнання, володіння або не володіння тим або іншим лексичним, граматичним або іншим матеріалом, і відповідно оцінити його. До тестів, що виконують контролюючу функцію, відносяться два основних види: тести, за допомогою яких перевіряють у студентів наявність певного рівня комунікативної компетенції, і тести, за допомогою яких перевіряють оволодіння студентами конкретним мовним матеріалом і мовними вміннями. Тестування використовується не тільки для визначення рівня володіння іноземною мовою, але й для проміжного контролю знань.

В процесі мовного тестування використовуються різні види тестових завдань: множинний вибір (multiply choice), альтернативний вибір (true / false), перехресний вибір (matching), упорядкування (rearrangement), трансформація (transformation), заміна або підстановка (substitution), завершення (completion), перефразовування (intralinguistic or interlanguage rephrasing) [3]. Серед великої кількості всіляких форм тестування перевага віддається завданням із множинним вибором відповіді. Завдання такого рівня досить складні для самостійного складання. Але при їхньому виконанні студенти практично не стикаються із труднощами. Крім того, менталітет українських студентів поки не спростовує списування, а списати номер правильної відповіді досить просто. Звичайно, стає цілком очевидно, що такий вид тестування не завжди дає об'єктивну картину знань, навіть якщо мова йде тільки про перевірку лексичного та граматичного матеріалу.

Добре зарекомендували на практиці такі завдання, як тексти із пропусками, завдання типу «продовжить речення», «дайте визначення поняття». Головне розходження між традиційними контрольними

завданнями і тестовими завданнями полягає в тому, що тестові завдання завжди припускають використання спеціальної шкали. Тому оцінка, що виставляється за підсумками тестування, відрізняється більшою об'єктивністю від можливого суб'єктивізму викладача іноземної мови. Якщо максимально підвищити надійність виміру і валідність використання тесту, можна дати чітке визначення тих умінь, які необхідно виміряти; точно встановити умови й дії, який варто дотримуватися при проведенні тесту й спостереженні за його виконанням; кількісно визначити результати спостережень, щоб переконатися, що використовувані вимірювальні шкали мають всі необхідні якості.

Надзвичайно важливим при складанні тестів є їхня структура та зміст. Головним при цьому залишається старанний вибір текстового матеріалу. Безумовно, при складанні тестів необхідно прагнути до їхньої різноманітності. Не менш важливим при складанні тестів є відповідність необхідного часу для виконання тесту зі ступенем важкості завдань. За певний час студентам необхідно встигнути подумати, згадати, вибрати правильну відповідь. Студенти не повинні поспішно виконувати тест, щоб уникнути вгадування. Тому при складанні тестів важливо формулювати завдання і варіанти відповідей на них дохідливо для сприйняття й по можливості коротко. Нажаль, угадування серед студентів зустрічається досить часто. Тому процес тестування повинен постійно вдосконалюватися і сприяти визначенню рівня інтелекту студентів інженерних спеціальностей у професійній області знань.

Ще одним питанням, що потребує окремої уваги, є проведення комп'ютерного тестування, яке набуває все більшого поширення в навчальному процесі у вищих технічних навчальних закладах. Так, електронна система тестування «Колоквіум», яку використовують як у Донбаській національній академії будівництва і архітектури, так і у багатьох інших вищих технічних навчальних закладах, дає можливість викладачам скласти тестовий матеріал з урахуванням навчальної програми дисципліни та рівня володіння іноземною мовою студентів. Комп'ютерне тестування дозволяє перевірити одночасно усіх студентів групи; виконання тесту займає небагато часу, що робить можливим його проведення практично на будь-якому занятті з іноземної мови. При виконанні тесту всі студенти поставлені в рівні умови: вони працюють в один і той же час з індивідуальним, але однаковим за об'ємом і труднощі комплектом завдань, що виключає вплив на оцінку їх відповідей такого чинника, як везіння або невдача. Тест дає можливість включати великий об'єм матеріалу і контролювати не лише його засвоєння, але і наявність окремих умінь користуватися ним. Ще однією перевагою комп'ютерного тестування є можливість переглянути таблицю результативності

відповідей для отримання інформації про їх правильність чи помилковість для визначення мовленнєвих прогалин з метою їх подальшого усунення.

Однак, слід відзначити, що комп'ютерне тестування не враховує індивідуальні психологічні особливості студентів, зокрема швидкість мислення та особливості уваги, що є, на наш погляд, вагомим недоліком.

Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок у даному напрямку. Розглянуте вище дозволяє дійти висновку про доцільність використання системи тестування для контролю рівня сформованості англомовної комунікативної компетенції у студентів вищих технічних навчальних закладів, адже мовні тести виконують не тільки контрольню-вимірнювальну функцію, але й функцію виявлення інформації про резерви пізнавальної діяльності студентів. Тестування дозволяє здійснити швидку перевірку знань у великих групах студентів, зекономити навчальний час та отримати об'єктивні дані про рівень сформованості англомовної комунікативної компетенції. Однак, на наш погляд, для досягнення найкращих результатів навчання доцільно раціонально поєднувати тестові форми контролю з традиційними прийомами перевірки у писемній та усній формах.

У подальших дослідженнях можлива розробка тестових завдань різних типів для контролю англомовної комунікативної компетенції студентів вищих технічних навчальних закладів в окремих видах мовленнєвої діяльності.

Література

1. Антропова А. И. Педагогические технологии при обучении английскому языку / А. И. Антропова. – 2006. – 128 с.
2. Кміть О. В. Тестовий контроль аудитивних умінь студентів немовних факультетів вищого педагогічного навчального закладу (II курс, англійська мова): Автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.02 / О. В. Кміть ; Київ. держ. лінгв. ун-т. – К., 2000. – 22 с.
3. Макарова Т. С. Оптимизация процесса обучения иноязычному профессионально-ориентированному общению специалистов-нефилологов в системе дополнительного образования / Т. С. Макарова. – Волгоград, 2003. – 240 с.
4. Маслыко Е. А. Настольная книга преподавателя иностранного языка / Е. А. Маслыко. – Мн.: Высшая школа, 2000. – 206 с.
5. Молокович О. О. Тестовий контроль рівня володіння говорінням англійською мовою як другою іноземною у студентів II курсу мовного факультету: Автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.02 / О. О. Молокович ; Київ. нац. лінгв. ун-т. – К., 2001.
6. Паутова М. А. Формирование коммуникативной компетентности студентов экономических специальностей в процессе обучения в вузе / М. А. Паутова, Э. Г. Скибицкий / Новосибирск : САФБД, 2008. – 204 с.
7. Поломкина С. К. Тестирование в обучении иностранному языку / С. К. Поломкина // Иностранные языки в школе. – 1996. – №2. – С. 45–48.
8. Рогова Г. В. Методика обучения иностранным языкам / Г. В. Рогова. – М. : Просвещение, 2001. – 201 с.

Бутиріна М.

кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри промислових технологій Слов'янського державного педагогічного університету

Пірус Є.

старший викладач кафедри алгебри Слов'янського державного педагогічного університету

УДК 371.39

СУЧАСНІ ЗАСОБИ РОЗВИТКУ ІНФОРМАЦІЙНОЇ КУЛЬТУРИ СТУДЕНТІВ

У статті висвітлено проблеми становлення та розвитку інформаційного середовища у навчальних закладах України; уточнено поняття «інформаційна культура» людини, виокремлено її складові, сформовано системне уявлення про інформаційну культуру студента як складову загальної і фахової культури особистості; визначено шляхи підвищення рівня інформаційної культури студентів, обґрунтовано використання нових інформаційних засобів у навчальному процесі підготовки майбутнього фахівця.

Ключові слова: *інформаційна культура студентів, інформаційне середовище, Internet-технології, технологія Web 2.0, дистанційне навчання, модульне динамічне об'єктно-орієнтоване середовище, навчально-виховний процес*

Бутиріна М.

кандидат педагогических наук, старший преподаватель кафедры промышленных технологий Славянского государственного педагогического университета

Пірус Е.

старший преподаватель кафедры алгебры Славянского государственного педагогического университета

СОВРЕМЕННЫЕ СРЕДСТВА РАЗВИТИЯ ИНФОРМАЦИОННОЙ КУЛЬТУРЫ СТУДЕНТОВ

В статье раскрыты проблемы становления и развития информационной среды в учебных заведениях Украины; уточнено понятие «информационной культуры» человека, выделены её составляющие; сформировано системное представление об информационной культуре студентов как составляющей общей и профессиональной культуры личности; определены пути повышения уровня информационной культуры студентов; обосновано использование новых информационных средств в учебном процессе подготовки будущего специалиста.

Ключевые слова: *информационная культура студентов, информационная среда, Internet-технологии, технология Web 2.0, дистанционное образование, модульная динамическая объектно-ориентированная среда, учебно-воспитательный процесс*

Butyrina M.

the candidate of pedagogical sciences, senior lecturer of chair of industrial technologies of Slovyansk State Pedagogical University

Pirus E.

senior lecturer of chair of algebra of Slovyansk State Pedagogical University

MODERN MEANS OF DEVELOPMENT OF INFORMATION CULTURE OF STUDENTS

There are studied the problem of the formation and development information environment in educational institutions of Ukraine in the article. There is also examined the concept of "information culture", is selected its components, and received systemic understanding of information culture of the student as a part of general and professional culture of personality.

There is given and grounded the use of new information tools in the educational process of future.

Keywords: *information culture students, information environment, Internet-technology, technology Web 2.0, distance learning, modular object-oriented dynamic learning environment (MOODLE), educational and upbringing process*

Постановка проблеми в загальному вигляді. Наприкінці минулого століття роль знань у всьому світі стрімко зростає: політичний і економічний статус держав почав визначатися рівнем володіння інформацією, а статус окремої особистості – рівнем володіння знаннями. Для успішної роботи за таких умов державам стали потрібні висококваліфіковані фахівці, знання та навички яких відповідають найвищим вимогам сучасної інформаційної техніки та технологій. Тому на рубежі тисячоліть освіта перетворилася на одне з джерел найцінніших стратегічних ресурсів – людського капіталу і знань, що формує загальний рівень розвитку суспільства, сприяє інформатизації навчального процесу.

Аналіз останніх досліджень і публікацій з розв'язання даної проблеми. Питання викладання навчальної дисципліни «Сучасні інформаційні технології» студентам педагогічних університетів висвітлюється в працях Величка В.Є., Дибкової Л.М., Піруса Є.М., Остимчук Г.С. та інших. Автори досліджували способи використання ресурсів мережі Internet для організації і проведення лабораторних занять з інформатики в педагогічних вишах. Використання елементів дистанційного навчання під час лабораторних занять з інформатики,

переваги і недоліки Web 2.0 та альтернативи його використання в сфері освіти висвітлювали у своїх статтях Величко В.Є. і Пірус Є.М.

Формулювання цілей статті. Для системного вивчення проблем становлення та розвитку інформаційного середовища у навчальних закладах України доцільно дослідити поняття «інформаційна культура» людини, виокремити її складові, та сформулювати уявлення про інформаційну культуру студента, як складову загальної і фахової культури особистості. Виокремлення шляхів підвищення рівня інформаційної культури студентів можливо за умови дослідження причини недостатньої підготовки студентів з інформатики та супутніх предметів. Дослідження змісту нових інформаційних засобів дозволяє зконцентрувати роботу на розвиток інформаційної культури студента.

Виклад основного матеріалу дослідження. Інформатизація суспільства практично неможлива без комп'ютеризації системи освіти. За своєю значимістю ця проблема вийшла на перше місце в педагогічній науці. Пріоритет цієї проблеми посилюється ще й тим, що вона є принципово новою, тобто, виникнувши разом із появою комп'ютера, вона не може використовувати досвід минулих століть і тисячоліть, як це прийнято в класичній педагогіці, і змушена розвиватися лише "зсередини", формуючи свою наукову базу одночасно в усіх галузях - філософії, психології, педагогіці тощо. Все це в поєднанні з практичною необхідністю застосування інформаційних технологій в організації навчального процесу, надає актуальності проблемі комп'ютеризації освіти, виводить її на перше місце серед першочергових завдань сучасної педагогічної науки.

Провідні філософи, соціологи, педагоги та інші вчені характеризують сучасність як постіндустріальну епоху в розвитку суспільно-економічної формації людства, яку не можна уявити без широкого використання інформаційних технологій. Щоденно в усіх сферах діяльності людству доводиться опрацьовувати величезний потік інформації, і від того, наскільки вдало й швидко відбувається цей процес, залежить як добробут окремої особистості так і країни в цілому. Для інтенсифікації обробки інформації не достатньо мати суперсучасну комп'ютерну техніку, важливо виховати висококваліфікованих фахівців, які повинні володіти інформаційною культурою.

Інформаційна культура — складова частина загальної та фахової культури сучасної людини. На думку провідних учених основи інформаційної культури закладаються саме в шкільні роки, а розвиток їх вдосконалення триває упродовж студентських років.

Будь-яка культура, а інформаційна зокрема, має свої складові:

– уміння вчитися, яке розглядається як розвиток навичок логічного мислення і розумових дій, як виховання культури спілкування; [2; 3]

– уміння працювати з комп'ютером як з сучасним інструментом навчання та роботи. [4; 5]

У свою чергу «вміння працювати з комп'ютером», складається з:

– уміння грамотно сформулювати проблему, яку планується розв'язати за допомогою комп'ютера – це ключовий момент, від якого залежить майже 50% успішності у вирішенні проблеми;

– розуміння функціонування пристроїв комп'ютера та можливостей наявного програмного забезпечення для вирішення поставленого завдання;

– наявності відповідних навичок кваліфікованого й швидкого використання інформаційної системи з метою виконання поставленого завдання; [6; 7]

– уміння грамотно інтерпретувати та використовувати одержані результати.

Наприклад, корпорація Intel у Санта-Кларі (Каліфорнія) запропонувала мережу бездротового доступу в заповіднику Волонг у Китаї, що допомагає дослідникам вивчати життя гігантських панд, доглядати за ними і, в решті решт, зберегти цей унікальний вид тваринного світу.

Сьогодні дослідники заповідника успішно використовують бездротову мережу та ноутбуки з урахуванням технології Intel® для мобільних ПК для спостереження за пандами; розповсюдженні даних, фотографій і відеозаписів своїх колег в усьому світі. Дякуючи сучасним інформаційним технологіям, ветеринари в адміністративному офісі можуть перевіряти, чи нагодовані панди, як вони почуваються тощо, стежити за годівлею дитинчат панд і вносити зміни у раціон, аби підвищити шанси ведмедиків на виживання. Отримані дані об'єднують у каталог після кожної годівлі і передають бездротовим каналом зв'язку до лікарні, яка розташована на відстані понад 200 м, а звіди потрапляють до дослідників в інших районах Китаю [8].

Крім поліпшення комунікаційної мережі у Волонзі, корпорація Intel разом із міжнародною некомерційною освітньою організацією GLOBIO створила освітню лабораторію, дякуючи якій діти всього світу вчаться спілкуватися й співпрацювати, використовуючи нові технології.

За допомогою мережевої освітньої платформи GLOBIO учні шкіл у Волонзі й Орегоні спілкуються між собою, дізнаються про відмінності між довкіллям їхніх країн. Наприклад, учні однієї із шкіл у Волонзі вивчають гігантських панд і їхнє життєве середовище, а учні школи в Портленді вивчають американських білоголових орланів. Технічна інфраструктура дозволяє одержати інформацію про природні ресурси і розмаїтість форм

життя, а також обмінюватися цією інформацією не тільки в межах одного навчального закладу, ще й з іншими навчальними закладами різного рівня (школи, технікуми, коледжі, інститути та університети).

«Створена GLOBIO і корпорацією Intel лабораторія Children's Learning Lab надає дітям чудову можливість пошуку нової інформації та занять дослідженнями. Цифрові технології втілюють цю концепцію в життя, підтримуючи глобальний діалог між дітьми різних культур світу» [8].

Наукові дослідження і наші спостереження, переконують, що інформаційні технології значно поліпшують якість досліджень, розширюють можливості навчання і сприяють міжкультурній взаємодії.

Швидкий рівень розвитку телекомунікаційних мереж на початку XXI-го століття та створення WEB 2.0 призвели до порушення питання використання сучасних комп'ютерних, телекомунікаційних та інформаційних технологій в освіті, що змусило підготувати базові засади їх використання в навчальному процесі.

За дослідженнями фахівців, ключова проблема використання можливостей, які надає Web 2.0 освіті, полягає у відсутності готовності викладачів і студентів до відкритої й активної життєвої позиції, у зміщеному уявленні про цінність володіння інформацією. Створюється відчуття, що викладачі не хочуть включатися в мережевий діалог зі студентами, оскільки побоюються показати свою некомпетентність у сучасних інформаційних технологіях. І, чим більше проходить часу, тим більше стає цей розрив між реальністю і освітою, потребами суспільства та можливостями сучасних фахівців.

Мережа дає можливості, яких не було 10-20 років тому: миттєва комунікація між людьми, незалежно від їхнього географічного місця розташування, можливості для спільної синхронної та асинхронної творчої роботи, якісно нові способи представлення й взаємодії з інформацією, і колосальні інформаційні обсяги, доступні для кожного.

Сьогодні викладачу слід пам'ятати, що він уже не є єдиним джерелом інформації. І це слід урахувувати в своїй роботі.

Проблема керованості педагогічного процесу в Web 2.0 дозволяє порушити питання доцільності його використання, змушує до пошуку альтернативних засобів, які, по-перше, враховуючи всі його переваги, нададуть можливість користуватись Інтернетом, а по друге будуть більш керованими. І такі пошуки не будуть довгими, адже доволі довгий час розвиваються і системи дистанційної освіти [1].

Дистанційне навчання — форма навчання, коли спілкування між викладачем і студентом або вчителем і учнем відбувається за допомогою листування, магнітофонних, аудіо- та відеокасет, комп'ютерних мереж,

кабельного та супутникового телебачення, телефону чи телефаксу тощо. Протягом останнього десятиріччя дистанційне навчання стало одним з найважливіших елементів системи вищої освіти промислово розвинених країн. З одного боку, це зумовлено бурхливим розвитком інформаційних технологій (комп'ютерні мережі Інтернету, глобальне телебачення тощо), з іншого — політикою урядів цих країн у галузі освіти, їхнім прагненням зробити навчання та освіту будь-якого рівня максимально доступними для всіх верств населення [9].

Застосування в навчальному процесі Web 2.0 вимагає чіткого управління з боку викладача.

Користування Internet-ресурсами має відбуватися під контролем, що дозволить спрямувати пошук інформації на користь, із метою активізації пізнавальної діяльності, розвитку творчих здібностей студентів і, що саме головне, дозволить формувати інформаційну культуру, яка вкрай необхідна всім, хто «блукає» сторінками Інтернету [2].

Усі зусилля викладача мають бути спрямовані на формування в студентів умінь самостійно здобувати знання, спонукання їх до пошуку корисної інформації, що значно розширить їх кругозір, підвищить рівень знань, збагатить їх внутрішній духовний світ.

Якщо ці зусилля викладача не будуть марними, сучасний студент буде здатним успішно навчатись, використовуючи можливості дистанційної освіти, яка поступово входить в наше життя.

При дистанційному навчанні змінюється роль і позиція викладача. Лекції складають лише невелику частку, процес навчання зорієнтований на творчий пошук інформації, вміння самостійно набувати необхідних знань і застосувати їх при вирішенні практичних завдань, використовуючи сучасні технології.

Викладачі дистанційних курсів повинні мати універсальну підготовку, володіти сучасними педагогічними та інформаційними технологіями, бути психологічно готовими до роботи зі студентами в умовах нового навчально-пізнавального середовища. Завдяки таким засобам як дискусійні форуми, електронні обговорення засвоєного матеріалу, спискам розсилання, формується нове навчальне середовище, в якому студенти відчують себе невід'ємною часткою колективу, що значно збільшує мотивацію до навчання [6].

Дякуючи сучасним комп'ютерним технологіям та можливостям мережі Internet дистанційна освіта стає зручною та доступною. Адже навчання відбувається у вільний час, у комфортних для студента умовах — вдома чи на роботі. На відміну від заочної форми навчання, де контроль за вивченням матеріалу припадає на певний час (зокрема на період сесії),

дистанційна освіта дозволяє постійно контролювати знання після кожного пройденого етапу курсу – має більш гнучкий графік складання іспитів.

Ще однією перевагою дистанційної освіти є постійна підтримка викладачів (тьюторів): студент може відіслати повідомлення з питанням, яке його цікавить, і тьютор відповість, як тільки отримає його. Для дистанційного навчання з використанням комп'ютерних технологій існує багато систем–оболонок. В основному, вони є закордонними розробками, а принцип їх функціонування стандартний – розподіл навчальної програми на курси.

Серед найпопулярніших систем дистанційної освіти можна назвати такі: ILIAS, MOODLE, LOTUS. Перші дві – системи з відкритим кодом (Open Source), які дозволяють редагувати й змінювати програмний код відповідно до потреб. LOTUS вимагає певних коштів для сплати за ліцензію на встановлення, та не є системою Open Source.

Прикладом використання системи ILIAS – запровадження її використання в навчальний процес Київського національного університету імені Тараса Шевченка. Дистанційна освіта в цьому університеті розпочалась саме із системи LearningSpace. Згодом керівництво Обчислювального Центру, зваживши вади LearningSpace (платний ресурс, закритий код, залежність від розробників тощо), ініціювало пошук нової системи для дистанційної освіти. Створювати щось нове було недоцільно, тому університет обрав ILIAS – систему з відкритим кодом, що написана мовою php, і дозволяє вносити необхідні зміни. Друга система MOODLE (Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment – модульне динамічне об'єктно-орієнтоване середовище для навчання) – програмний комплекс для організації дистанційного навчання в мережі Internet – активний продукт, що діє і розвивається.

На локальних серверах фізико-математичного та технологічного факультетів, починаючи з 2003 року було встановлено серверне програмне забезпечення, яке дає можливість роботи з web-сервером, сервером електронної пошти та телеконференцій, файловим сервером.

На сьогодні для студентів фізико-математичного та технологічного факультету Донбаського державного педагогічного університету, які навчаються за Болонською системою, при вивченні багатьох дисциплін використовується зареєстрований для навчальних цілей персональний портал <http://moodle.pirus.org.ua/>.

Результати впровадження елементів дистанційного навчання обнадійливі: підвищилась зацікавленість до виконання завдань лабораторних робіт та до вивчення дисциплін в цілому, зросла частка студентів, які готуються до занять в комп'ютерних класах; використовуються електронні варіанти навчальних і довідкових

підручників; зросла зацікавленість до розділів навчальної дисципліни, які не вивчаються у поточному семестрі, від студентів з'явилися пропозиції про розширення електронної бібліотеки, доповнивши її інформацією з інших учбових предметів [5].

Висновки. Отже, для інтенсифікації процесу обробки інформації важливо підготувати висококваліфікованих фахівців зі сформованою інформаційною культурою, яка є складовою загальної та фахової культури сучасної людини і має кілька складових: уміння студента працювати з комп'ютером; розуміння принципу функціонування пристроїв комп'ютера та можливостей наявного програмного забезпечення для вирішення поставлених навчальних завдань; наявність навичок використання інформаційної системи в навчальному процесі; уміння грамотно інтерпретувати та використовувати одержані результати. До програм професійної підготовки слід внести такі дисципліни, вивчення яких дозволить сформувати професійні компетентності майбутнього фахівця, серед яких чільне місце посідає інформаційна компетентність, що значно підвищить його конкурентну спроможність на ринку праці.

Аналіз різних інформаційно-комунікаційні технологій, які застосовуються в освіті, дозволяє стверджувати, що за умови правильного їх використання у навчальному процесі, вони спроможні формувати та розвивати інформаційну культуру особистості, без якої не можливо підготувати конкурентно спроможного фахівця для вдалого подальшого розвитку сучасного суспільства.

Література

1. Величко В.Є. Переваги, недоліки Web 2.0 та альтернативи його використання в сфері освіти. Гуманізація навчально-виховного процесу: збірник наукових праць/(за загальною редакцією професора В.І. Сипченко)/ В.Є. Величко, Є.М. Пірус – Слов'янськ: СДПУ, 2011.– Вип. LV. – Ч. III. – С. 3-11
2. Величко В.Є. Особливості викладання навчальної дисципліни «Сучасні інформаційні технології» для студентів педагогічних університетів. Новітні технології підготовки фахівців вищої школи в сучасних умовах: Матеріали конференції / В.Є. Величко, Г.С. Остимчук, Є.М. Пірус – Горлівка: Університет «Україна», 2009. С. 76-80.
3. Величко В.Є. Використання ресурсів мережі Internet для організації і проведення лабораторних занять з інформатики. Пошуки і знахідки. Т.3. Матеріали наукової конференції СДПУ (квітень 2008). Випуск 8 / Укладач В.К.Сарієнко. / В.Є. Величко, Є.М. Пірус – Слов'янськ, 2008. – 132с.
4. Величко В.Є., Остимчук Г.С., Пірус Є.М. Internet – технології як інструмент навчання студентів. Новітні технології підготовки фахівців вищої школи в сучасних умовах: Матеріали конференції. – Горлівка: Університет "Україна", 2008. – 200с. С. 31-35. (0,31 др. арк.)
5. Величко В.Є. Використання елементів дистанційного навчання на лабораторних заняттях з інформатики. Пошуки і знахідки. Т.3. Матеріали наукової

- конференції СДПУ / Укладач В.К.Сарієнко. / В.Є. Величко, Є.М. Пірус – Слов'янськ, 2004.
6. Дибкова Л. М. Інформатика і комп'ютерна техніка / Дибкова Л. М. – Альма-матер. Академвидав: 2011 р. – 464 с.
 7. Пірус Є.М. Електронна лекція як елемент дистанційної освіти. Пошуки і знахідки. Т.3. Матеріали наукової конференції СДПУ (квітень 2008). Випуск 8 / Укладач В.К.Сарієнко / Є.М. Пірус, М.Ю. Орехова – Слов'янськ, 2008. – 132с.
 8. <http://www.relga.ru/Environ/WebObjects/tgu-www.woa/wa/Main?textid=283&level1=main&level2=articles>.
 9. Сипченко В.І. Шляхи взаємодії викладача і студента у навчально-виховному процесі сучасного вишу. Гуманізація навчально-виховного процесу: збірник наукових праць / (за загальною редакцією професора В.І. Сипченко) / Сипченко В.І. – Слов'янськ: СДПУ, 2012.– Вип. LX. – с. 4-9

Козирева Л.

викладач вищої категорії Костянтинівського індустріального технікуму ДВНЗ ДонНТУ

УДК 378.147 : 330

СИТУАЦІЙНЕ НАВЧАННЯ У ВИКЛАДАННІ ЕКОНОМІЧНИХ ДИСЦИПЛІН СТУДЕНТАМ ВНЗ І СТУПЕНЮ АКРЕДИТАЦІЇ

У статті доведено доцільність використання методу ситуаційного навчання у викладанні економічних дисциплін. Описані вимоги до ситуацій, що використовуються у викладанні економічних дисциплін. Розроблено алгоритм організації заняття з використанням методу ситуаційного навчання.

Ключові слова: *ВНЗ I рівня акредитації, ситуаційне навчання, метод, економічні дисципліни.*

Козирева Л.

преподаватель высшей категории Константиновского индустриального техникума ГВУЗ ДонНТУ

СИТУАЦИОННОЕ ОБУЧЕНИЕ В ПРЕПОДАВАНИИ ЭКОНОМИЧЕСКИХ ДИСЦИПЛИН СТУДЕНТАМ ВУЗов I УРОВНЯ АККРЕДИТАЦИИ

В статье доказана целесообразность использования метода ситуационного обучения в преподавании экономических дисциплин. Описаны требования к ситуациям, которые используются в преподавании экономических дисциплин. Разработан алгоритм организации занятия с использованием метода ситуационного обучения.

Ключевые слова: *ВУЗ I уровня аккредитации, ситуационное обучение, метод, экономические дисциплины.*

Kozyreva L.

- *teacher of the highest category of Konstantinovka industrial technical school*

**SITUATED LEARNING IN TEACHING ECONOMIC SUBJECTS AT
HIGHER EDUCATIONAL ESTABLISHMENTS OF THE 1ST
ACCREDITATION LEVEL**

The expediency of situated learning in teaching economic subjects is proved in the article. Situations requirements are described. The algorithm of the lesson organization using situated learning is developed.

Key words: *higher educational establishment of the 1st accreditation level, situated learning, method, economic subjects.*

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок з важливими науковими чи практичними завданнями. Формування ринкової економіки, політичної демократії та ідейного плюралізму призвело до оновлення навчальних дисциплін у ВНЗ всіх рівнів підготовки фахівців. Навчальний простір почали займати такі дисципліни як економіка, менеджмент, маркетинг, політологія та інші. Це призвело до необхідності впровадження в навчальний процес інтерактивних методів навчання, а також зумовило необхідність вивчення досвіду викладачів, накопиченого у провідних Європейських ВНЗ. Особливого поширення набув метод ситуаційного навчання. Перевантаження навчальних планів, об'єм та складність інформації, яку необхідно засвоїти майбутнім фахівцям-економістам, потребує впровадження в процес викладання економічних дисциплін методів, здатних активізувати, інтенсифікувати та оптимізувати цей процес. Одним з таких методів і виступає метод ситуаційного навчання, який на думку фахівців, відповідає вимогам продуктивного навчання і дозволяє пред'являти знання не у чистому вигляді, а розвивати здатності, використовувати їх в певних практичних ситуаціях.

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. Більшість досліджень, пов'язаних із ситуаційним навчанням на пострадянському просторі, спрямовані саме на викладання економічних дисциплін. Даній темі присвячені роботи таких російських та українських науковців як Г. Багієвої Н. Боталової, В. Давиденко, О Маргвелашвілі, Е. Михайлової, В. Наумова, О. Сидоренка, О. Смолянінової, Ю. Сурміна, Ю. Фіногенової, В. Чуби, П. Шеремети та інших. Але незважаючи на кількість робіт, з проблеми дослідження, майже всі вони орієнтовані на університети. Щодо ВНЗ I рівня акредитації, до яких сьогодні відноситься велика кількість технікумів, які готують молодших спеціалістів-економістів, то тут питання залишається не вивченим.

Формулювання цілей статті (постановка завдання). Відсутність спеціальних досліджень з проблеми ситуаційного навчання економічних дисциплін у ВНЗ I рівня акредитації наголошує на її актуальності. **Мета** даної статті – вивчити питання доцільності використання методу ситуаційного навчання у викладанні економічних дисциплін студентам ВНЗ I рівня акредитації.

Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів. Очевидним є той факт, що в сучасній вищій освіті спостерігається тенденція до переходу від інформативних до активних методів та форм навчання. В навчальну діяльність студентів додаються елементи проблемності, наукового пошуку, різних форм самостійної роботи. Така організація взаємодії педагога і студента переносить акцент з викладацької діяльності викладача на пізнавальну діяльність студента [1].

Специфіка майбутньої професійної діяльності молодших спеціалістів-економістів потребує певної зміни їхньої підготовки. Важливим є не тільки оволодіння вмінням визначатися на ринку праці, а й отримання певного ринкового сегменту для здійснення виробничого, організаційного, фінансово-економічного та інших видів робіт.

Діяльність сучасного фахівця визначається ситуаціями, які формуються та розвиваються на ринку капіталу, праці, товарів та послуг. Особливість таких ситуацій не тільки в тому, що вони можуть швидко змінюватися під тиском ринкової кон'юнктури, а й в тому, що вони характеризуються поліструктурованістю і поліфункціональністю, а також залежать від активності діючих суб'єктів. [1]. При цьому необхідно ще пройти специфічну, у порівнянні з іншими професіями, конкуренцію.

Спираючись на Ю. Сурміна, який сформулював задачі бізнес-освіти [2, с. 198], а також на ОПП та ОКХ молодших спеціалістів-економістів, ми можемо окреслити такі задачі їхньої професійної підготовки:

- отримання студентами необхідного системного комплексу професійних знань;
- підготовка енергійних фахівців, орієнтованих на успіх;
- отримання студентами практичних навичок, серед яких – прийняття рішень, спостереження, аналіз ситуацій, а також розвиток здатностей лідерства;
- збільшення та активізація людського, інтелектуального і соціального капіталів;
- формування системи професійних, загальнолюдських, моральних, культурних та інших цінностей тощо.

Враховуючи той факт, що ситуаційне навчання сприяє розвитку в студентів вмінь вирішувати проблеми з урахуванням конкретних умов при

наявності фактичної інформації, воно розвиває такі кваліфікаційні характеристики майбутнього молодшого спеціаліста-економіста, як: здатність до проведення аналізу та діагностики проблем, вміння чітко формулювати та виказувати свою позицію, вміння спілкуватися, дискутувати, сприймати та оцінювати інформацію тощо.

Проаналізувавши навчальні програми напряму підготовки 5.03050401 «Економіка підприємства», ми можемо виділити дисципліни, при вивченні яких, на нашу думку, доцільно використовувати ситуаційне навчання: «Менеджмент», «Маркетинг», «Організація та планування діяльності», «Основи підприємницької діяльності», «Економічний аналіз», «Зовнішньоекономічна діяльність», «Економіка підприємства».

Враховуючи специфіку вітчизняних навчальних програм підготовки молодших спеціалістів-економістів, а також педагогічного навантаження викладачів, ситуаційну методику навчання доцільно використовувати лише з окремих тем занять, поєднуючи її з традиційними методами викладання.

Для того, щоб досягти найбільшого освітнього ефекту, ситуація, яка використовується на занятті повинні відповідати певним вимогам [2; 3], а саме: відповідати поставленій меті; мати відповідний рівень складності; бути актуальною на момент роботи з нею; мати реальну інформацію; провокувати дискусію; мати декілька рішень. Іноді для того, щоб зрозуміти ситуацію, необхідна додаткова інформація. У цьому випадку опис доповнюється додатком, до якого входить вся допоміжна інформація, що необхідна для аналізу. Поряд з описом ситуації та допоміжною інформацією, викладачу необхідно розробити додаткові питання діагностичного характеру.

Взявши за основу технологію роботи на заняттях з маркетингу [4], ми пропонуємо свій варіант алгоритму організації заняття з економічних дисциплін, які було нами виділено раніше:

Етап 1: Вступна частина заняття – виступ викладача, повідомлення цілей заняття. Знайомство студентів з ситуацією. Аналіз за допомогою додатків та питань. Фіксація ключових моментів.

Етап 2: Індивідуальна робота над ситуацією – самостійна робота учасників над текстом ситуації.

Етап 3: Розбір ситуації в міні-групах – визначення причин конфлікту, знаходження оптимальної стратегії поведінки, аргументація рішення.

Етап 4: Дискусія в групі (дебати) – організується на основі повідомлень міні-груп.

Етап 5: Презентація рішення – інсценування, мультимедійна презентація, діаграми, залежно від теми.

Етап 6: Підведення підсумків – оцінювання висновків студентів, виправлення помилок, доповнення викладача.

Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок у даному напрямку. Підсумовуючи все вищевикладене зазначимо, що доцільність впровадження методу ситуаційного навчання в процес викладання економічних дисциплін студентам ВНЗ I рівня акредитації не має сумніву. Вона зумовлена двома тенденціями. Перша виходить із загальної спрямованості розвитку сучасної економічної освіти, її орієнтації на формування вмінь та навичок розумової діяльності, розвитку здібностей, серед яких особлива увага приділяється здатності до навчання, зміні парадигми мислення, вмінню переробляти великі об'єми інформації. Друга виходить із нових вимог до якості підготовки молодшого спеціаліста, який окрім задоволення вимог першої тенденції, повинен мати здібності оптимальної поведінки в різних виробничих ситуаціях, відрізнитися системністю й ефективністю дій в умовах кризи. Перспективним напрямком подальших досліджень ми вважаємо розробку ситуацій на існуючому навчальному матеріалі та їх впровадженні в навчальний процес.

Література

1. Горбунова Н. В. Роль кейс-метода в становленні личности спеціаліста / Н. В. Горбунова. – Режим доступу :
2. <http://pn.pglu.ru/index.php?module=subjects&func=viewpage&pageid=1612>
3. Ситуационный анализ, или анатомия кейс-метода / под ред. д-ра соц. наук, проф. Сурмина Ю. П. – Киев : Центр инноваций и развития, 2002. – 286 с.
4. Малинина М. Метод case study в неформальном образовании / М. Малинина // Адукатор. – № 2. – 2004. – С. 2 – 8.
5. Смолянинова О. Г. Образовательный сайт по кейс-методу обучения и методика его использования в учебном процессе КГУ / О. Г. Смолянинова. – Режим доступу : <http://confdo.kgtu.runnet.ru/doc/smolyaninova.html>
6. Багиев Г. Л. Руководство к практическим занятиям по маркетингу с использованием кейс-метода / Г. Л. Багиев, В. Н. Наумов. – Режим доступу : www.marketing.ofin.ru/read/m211/

Кононенко Р.

кандидат біологічних наук, доцент Слов'янського державного педагогічного університету

УДК 371.13

ДОСЛІДЖЕННЯ ОСОБЛИВОСТЕЙ СПОСОБУ ЖИТТЯ СТУДЕНТІВ В ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ БІОЛОГІЧНИХ ДИСЦИПЛІН

Сучасні економічні умови вимагають від випускників вузу не тільки високих професійних знань, але й наявність гарного здоров'я і відповідної працездатності. Завдання здоров'язберігаючої педагогіки -- сформуванню культуру здоров'я і мотивацію на здоровий спосіб життя.

Ключові слова: *культура здоров'я, мотивація на здоровий спосіб життя, здоров'язберігаюча педагогіка.*

Кононенко Р.

кандидат биологических наук, доцент Славянского государственного педагогического университета

ИССЛЕДОВАНИЕ ОСОБЕННОСТЕЙ ОБРАЗА ЖИЗНИ СТУДЕНТОВ В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ БИОЛОГИЧЕСКИХ ДИСЦИПЛИН

Современные экономические условия требуют от выпускников вуза не только высоких профессиональных знаний, но и наличия хорошего здоровья и соответствующей работоспособности. Задача здоровьесберегающей педагогике – сформировать культуру здоров'я и мотивацию на здоровый образ жизни,

Ключевые слова: *культура здоровья, мотивация на здоровый образ жизни, здоровьесберегающая педагогика.*

Kononenko R.

Ph.D., Associate Professor of Donbass State Pedagogical University

INVESTIGATION OF THE FEATURES OF STUDENTS LIVING IN THE STUDY OF BIOLOGICAL SCIENCES

Modern economic conditions demand from graduates of higher education institution not only high professional knowledge, but also existence of good health and the corresponding working capacity. The problem of health-pedagogy - a culture of health protection and motivation for a healthy way of life.

Keywords: *culture health protection, the motivation for a healthy way of life, health-pedagogy..*

Постановка проблеми. Здорові люди – це багатство нації та основа успіху в усіх справах як особистих, так і суспільних. Здоров'язберігаючі освітні технології не тільки зберігають здоров'я студентів та викладачів від несприятливого впливу факторів освітнього середовища, але й сприяють

вихованню у студентів культури здоров'я. Тому для збереження і укріплення здоров'я під час навчання необхідно використання цілого комплексу засобів, який включає мотивацію на здоровий спосіб життя.

Аналіз останніх досліджень. За медичною статистикою освітнє середовище породжує фактори ризику порушення здоров'я, з дією яких пов'язані 20-40% негативних впливів [1,с.141]. За даними І. О. Петрик [2,с.125], майже 95 % студентів перших курсів та 72 % студентів других курсів не вміють самостійно планувати роботу в позанавчальний час і регулювати рівномірність навантаження протягом навчального року. У 64 % студентів першого курсу та 68 % студентів другого курсу: в процесі підготовки до іспитів виникали розумові перенапруження, мали місце порушення режиму праці, відпочинку, харчування, знижувалась працездатність і успішність [3,с.144]. Основними несприятливими чинниками навчання, які негативно впливають на стан здоров'я, є такі: непомірно великий щодо навчального часу обсяг матеріалу, захаращеність його несуттєвими, малоцінними деталями, безладдя в змістовій структурі; висока емоційність екзаменаційних випробувань [3,с.152].

Формулювання цілей: 1) аналіз особливостей способу життя студентської молоді, оцінка рівня їх фізичного здоров'я; 2) впровадження в навчальний процес ефективних форм, шляхів і засобів здоров'язберігаючих технологій; 3) формування у студентів культури здоров'я, дієвої мотивації на ведення здорового способу життя.

Виклад основного матеріалу дослідження. Дослідження особливостей способу життя студентської молоді проводились з використанням анкетного методу, тестування, бесід із студентами, ознайомлення з медичною документацією. Анкета включала питання: якість сну, харчування, навчання, відпочинку, фізичної активності, наявності шкідливих звичок і уявлення про здоров'я.

Отримані дані показали, що значне поширення серед студентів набуло куріння: частка молоді, яка регулярно курить, становить 65 % серед юнаків та 18 % серед дівчат, а зловживають спиртними напоями – 16%. Тривожність цієї інформації підвищується при порівнянні з іншими компонентами здорового способу життя: займаються фізичними вправами, роблять зарядку тільки 2,5% опитаних, відвідують спортивні секції – 6,8%, взагалі не займаються спортом 64,7% обстежених студентів, намагаються дотримуватися режиму дня – 17,8%, стежать за своїм харчуванням - 14,5%.

Спосіб життя юнаків характеризується наявністю психоемоційного стресу (67,8%), недостатнім перебуванням на свіжому повітрі (68,9%), недостатньою тривалістю сну (37,5%). До специфічних особливостей способу життя студенток у цьому плані можна віднести прийняття їжі перед сном (48,6%), недостатній рівень рухової активності (71,7%),

наявність проблем в особистому житті (48,9%), вживання алкоголю по святах (61,2%), паління (17,7%). При цьому слід зазначити, що, незважаючи на досить високу поширеність шкідливих звичок серед студентів, тільки половина з них намагаються боротися з ними.

Згідно з результатами досліджень, причина наявності шкідливих звичок у студентів – стреси, викликані перевантаженістю навчальних програм, невпорядкованістю побуту й дозвілля, відсутністю нормальних механізмів релаксації, вкрай необхідних при такій інтенсивній роботі як засвоєння сучасних навчальних програм. Але переважна більшість студентів віддають перевагу пасивним формам дозвілля. До активних форм відпочинку – заняття спортом, робота в саду, робота на присадибній ділянці – залучається тільки мала кількість студентів.

Однією з основних складових здорового способу життя являється раціональне харчування. Воно повинно забезпечувати надходження в організм корисних речовин, відновлювати енергетичні затрати організму, сприяти нормальному фізичному і психічному розвитку молоді.

За даними опитування, студенти оцінюють своє харчування як добре, вживаючи різноманітні продукти – 6,3%; харчуються задовільно – 47,5%; недоїдають – 46,2%. Приймають їжу студенти 2-3 рази, при цьому час прийому не є постійним і проміжки між ними складають 6-7 годин. Звісно, в цьому разі це може привести до виникнення хвороб, пов'язаних з харчуванням. Причиною незбалансованого і нерегулярного харчування може являтися і велика завантаженість навчальним процесом і дефіцит часу, внаслідок чого підтримання режиму дня просто неможливо. Якість і різноманітність харчування являється низькою.

Навчання студентів пов'язано з їх здоров'ям: чим воно краще, тим більш продуктивніше навчання. Незважаючи на негативні тенденції в процесі формування здорового способу життя, більшість студентів оцінюють своє здоров'я як гарне – 46,0%; кожний другий опитуваний (43,2%) – оцінює своє здоров'я як задовільне. Близько 5% (4,8%) респондентів оцінюють своє здоров'я як погане. У 6,0% опитуваних відповідь на це питання викликала певні вагання, що дозволяє віднести їх до категорії осіб, що не вважають себе здоровими.

Прямим показником здоров'я, як відомо, є фізичний розвиток. Для характеристики фізичного та функціонального стану здоров'я студентів визначали наступні показники: довжина тіла, см; маса тіла, кг; частота серцевих скорочень (ЧСС), уд/хв; артеріальний тиск систолічний та діастолічний (АТс і АТд), мм рт.ст.; життєва ємність легень (ЖЄЛ), мл. Розраховували величини наступних показників: рівень фізичного здоров'я (РФЗ), рівень функціонального стану серцево-судинної системи (РФС с. с), рівень функціонального стану системи зовнішнього дихання (РФЗ з. д).

У результаті даного аналізу робиться висновок про рівень фізичного здоров'я, функціонального стану серцево - судинної і дихальної систем організму.

Таблиця 1

Розподіл студентів за рівнями фізичного здоров'я (РФЗ)

РФЗ, %	Низький	нижче середнього	середній	вище середнього	високий
	61,8	10,3	21,3	4,3	2,3

Незадовільний рівень фізичного здоров'я (низький та нижче середнього) характерний для 72,1% обстежених студентів. Таким чином, явних порушень здоров'я не мають лише 38,2% обстежених студентів. Існує припущення, що поступово відбувається розподіл студентів з поганими та хорошими показниками, які з віком збільшуються, створюючи сприятливі умови для формування хронічної патології. Рівень неблагополуччя здоров'я студентської молоді можна прогнозувати аналізуючи показники рівня функціонального стану серцево-судинної і дихальної систем.

Таблиця 2

Розподіл студентів за рівнями функціонального стану (РФС) серцево-судинної та дихальної систем

РФЗ, %	низький	нижче середнього	середній	вище середнього	високий
	серцево-судинна система				
	3,3	32,1	51,1	13,5	0
	дихальна система				
	59,7	7,3	11,8	11,5	9,7

Результати соціологічних досліджень показують, що здоров'я посідає провідне місце в ієрархії життєвих цінностей молоді. Однак з'ясувалося, що між потребою студентів у здоров'ї та зусиллями, спрямованими на його формування і збереження, існує деяка невідповідність. До цього призводить сукупність чинників соціально-економічного, екологічного та психоемоційного характеру. Серед шкідливих факторів, що наносять шкоду здоров'ю студентів треба відмітити низький рівень мотивації на збереження та укріплення індивідуального здоров'я; вплив несприятливих для здоров'я екологічних факторів; відсутність цілісної та цілеспрямованої системи формування культури здоров'я молоді, відсутність моди на здоров'я.

Студент опиняється в нових соціальних та психофізіологічних умовах, адаптація до яких являє собою складний соціально-фізіологічний процес і супроводжується значною напругою компенсаторно-приспосувальних систем організму. Протягом перших двох років навчання студенти знаходяться в постійному розумовому напруженні, яке значно більш високе, ніж у студентів старших курсів. Це пояснюється тим, що

після закінчення середньої школи молода людина важко звикає до нового розпорядку дня, методів викладання та контролю успішності, до системи щосеместрових іспитів. На процес адаптації до навчання у ВУЗі впливають і несприятливі побутові умови в гуртожитках, потреба щотижневих поїздок до батьків за продуктами харчування тощо.

Надзвичайна напруженість навчальної та позанавчальної роботи, соціальна незрілість студентів, низька фізична підготовленість, невміння організувати свою працю — усе це чинники, що створюють умови для перевтоми студентів, нервових, серцево-судинних та інших захворювань.

Висновки і пропозиції. Проаналізувавши отримані дані, можна сказати, що ціннісні орієнтації, пов'язані зі здоров'ям і веденням здорового способу життя, поки ще не зайняли належного місця в системі цінностей студента.

У загальному виді студентській молоді властиві незадовільний рівень рухової активності, наявність шкідливих звичок, недостатня тривалість сну й перебування на свіжому повітрі, нерациональне харчування, постійний і періодичний психоемоційний стрес, що диктує необхідність пошуку нових шляхів формування здоров'я студентів.

Студенту — майбутньому вчителю — важливо опанувати методики саморегуляції емоційного стану. При цьому особливу увагу треба приділяти вихованню доброзичливості і оптимізму, формуванню вмінь регулювати напруження м'язів. Майбутній вчитель повинен пам'ятати поради В. О. Сухомлинського [4,с.97]: не допускати похмурості, не перебільшувати чужих вад, частіше звертатися до гумору, вміти уникати конфліктів. А для цього необхідно усвідомити соціальну роль своєї професії, розвивати емоційну чутливість і доброзичливість.

Література

1. Бобрицька В.І. Поведінка людини як чинник формування здорового способу життя./ В.І.Бобрицька //Біологія і хімія в школі. - 2002. -№4. - С.41-45.
2. Плахтій П. Фізіологія людини. Нейрогуморальна регуляція функцій: навч. посіб. / П.Плахтій, О.Кучерук. - Київ: ВД «Професіонал», 2006. – 336 с.
3. Присяжнюк М.С. Людина та її здоров'я: навч. посіб. / Микола Степанович Присяжнюк. – К.: Фенікс, 1998. – 260 с.
4. Сухомлинський В.О. Вибрані твори. У 5 т. Т.1. /Василь Олександрович Сухомлинський. – К.: Рад. школа, 1984. — 669 с.

Кошелєв О.

кандидат педагогічних наук, доцент кафедри природничо-математичних дисциплін і початкової Слов'янського державного педагогічного університету

Гринько В.

кандидат психологічних наук, старший викладач кафедри природничо-математичних дисциплін і початкової освіти Слов'янського державного педагогічного університету

УДК 378.14**ФОРМУВАННЯ ІНФОРМАТИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ
МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ**

Розкрито суть поняття «інформатична компетентність». Описано можливості підвищення рівня інформатичної компетентності майбутніх вчителів початкової школи.

Ключові слова: *компетентність, професійна компетентність, інформаційна компетентність, інформатична компетентність.*

Кошелєв А.

кандидат педагогических наук, доцент кафедры естественно-математических дисциплин и педагогических технологий начального образования Славянского государственного педагогического университета

Гринько В.

кандидат психологических наук, старший преподаватель кафедры естественно-математических дисциплин и педагогических технологий начального образования Славянского государственного педагогического университета

**ФОРМИРОВАНИЕ ИНФОРМАТИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ
БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ**

Раскрыто понятие «информатическая компетентность». Описаны возможности повышения уровня информатической компетентности будущих учителей начальной школы.

Ключевые слова: *компетентность, профессиональная компетентность, информационная компетентность, информатическая компетентность.*

Koshelev O.

Candidate of pedagogical sciences, an Associate professor of natural and mathematical sciences and primary education pedagogical technologies department of Slovyansk State Pedagogical University

Hryn'ko V.

Candidate of psychological sciences, the senior teacher of chair of natural and mathematical sciences and primary education pedagogical technologies department of Slovyansk State Pedagogical University

THE FORMATION OF INFORMATICAL COMPETENCE OF FUTURE TEACHERS OF PRIMARY SCHOOL

A concept of «Informatical competence» is disclosed. The possibilities of increasing the level of informatical competence of future teachers of primary school are described.

Keywords: *competence, professional competence, information competence, informatical competence.*

Постановка проблеми. Сучасна людина живе в умовах насиченого інформаційного середовища, і завдання освіти – навчити жити в цьому потоці, створити передумови і умови для безперервного кваліфікаційного зростання. Особливого значення у контексті ідей Болонської декларації набуває визначення результатів професійної освіти на засадах компетентнісного підходу. Відповідно до цього зростають вимоги до рівня компетентності в галузі інформатики й комп'ютерної техніки вчителів початкових класів.

Відповідно до Державного стандарту початкової загальної освіти ознайомлення з інформаційно-комунікаційними технологіями є складовою освітньої галузі «Технологія». Це означає, що кожний вчитель початкової ланки повинен мати певний рівень інформатичної компетентності.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Шляхи вирішення проблеми підвищення ефективності навчально-виховного процесу на основі використання ІКТ запропоновано у наукових працях О. Буйницької, М. Жалдака, Н. Морзе.

Питання дослідження понять компетенції та компетентності подано у роботах Н. Бібик, І. Ісаєва, О. Овчарук, О. Пометун, Дж. Равена, О.Савченко, В. Сластьоніна, А. Хуторського.

Серед компетентностей у галузі ІКТ виокремлюється інформатична компетентність фахівця, яка передбачає знання фундаментальних понять сучасної інформатики, технологій роботи з програмним забезпеченням та з комп'ютерною технікою в процесі професійної діяльності.

Проблема формування інформатичної компетентності знаходить своє відображення у дослідженнях М. Голованя, Н. Петухової, С. Скворцової, О. Співаковського.

Формулювання цілей. Метою нашої статті є розкриття можливостей для формування у майбутніх вчителів початкових класів інформатичної компетентності під час вивчення професійно спрямованих навчальних дисциплін. До завдань, які необхідно було розв'язати, увійшли:

- з'ясування змісту понять «професійна компетентність» та «інформатична компетентність»;
- аналіз технологій навчання студентів із позицій можливостей для формування інформатичної компетентності;
- організація навчального процесу з вивчення на 3-4 курсах дисципліни «Інформаційні технології у професійній діяльності вчителя початкової школи», орієнтованої на формування інформатичної компетентності у майбутніх вчителів початкових класів.

Виклад основного матеріалу дослідження. Система вищої педагогічної освіти у підготовці фахівця має на меті формування професійно-компетентного вчителя.

Професійна компетентність вчителя – це:

- Властивість особистості, що виявляється у здатності до педагогічної діяльності;
- Єдність теоретичної та практичної готовності педагога до професійної діяльності;
- Здатність результативно діяти, ефективно розв'язувати стандартні й проблемні ситуації, що виникають у професійній діяльності [4].

На думку В.Шарко, професійна компетентність вчителя – це інтегративна професійно-особистісна характеристика вчителя, яка відбиває його професіоналізм, готовність виконувати професійні функції й домагатися високих результатів у професійній діяльності. Професійна компетентність учителя інтегрує в собі комплекс професійних компетентностей: психологічну, методичну, предметну, комунікативну, інформаційно-технологічну, дослідницьку тощо [6].

Інформаційна компетентність є складовою професійно-діяльнісного компоненту – однієї з трьох частин професійної компетентності вчителя. Вона передбачає володіння інформаційними технологіями, уміння опрацьовувати різні види інформації. Серед них уміння й навички роботи з друкованими джерелами, уміння здобувати інформацію з інших джерел, переробляти її відповідно до цілей і завдань педагогічного процесу.

Якщо одні дослідники інформаційну компетентність розглядають як складову професійної компетентності, то інші поняття інформаційної компетентності пов'язують із поняттям «інформаційна культура» (Б.Гершунський).

Рівень інформаційної культури виступає сьогодні одним із основних критеріїв розвиненості держави.

Інформаційна культура – це складова культури особистості, що полягає у володінні інформаційними технологіями на рівні, який дозволяє людині аналізувати різні способи розв'язання інформаційних задач певної сфери життєдіяльності та обирати з наявних способів найбільш ефективні.

Інформаційна культура передбачає:

- вміння формулювати мету діяльності та обирати найбільш адекватний поставленій меті інформаційний засіб;
- вміння систематизувати й адекватно сприймати інформацію, отриману з різних джерел;
- рефлексію власної діяльності з використанням інформаційних засобів;
- відкритість до сприйняття нової інформації, здатність до навчання протягом усього життя.

Базовою складовою інформаційної культури є комп'ютерна грамотність – сукупність знань та вмінь, необхідних для використання комп'ютерних засобів для розв'язання завдань професійної, освітньої, соціальної та інших сфер діяльності людини.

Комп'ютерна грамотність передбачає можливість використання комп'ютера в якості засобу діяльності так само вільно, як сучасна людини вільно володіє навичками письма та рахування.

– Інформатична компетентність – це інтегративне утворення особистості, яке інтегрує знання про основні методи інформатики та інформаційні технології, уміння використовувати наявні знання для розв'язання прикладних задач, навички використання комп'ютера і технологій зв'язку, здатності представляти повідомлення і дані у зрозумілій для всіх формі і проявляється у прагненні, здатності й готовності до ефективного застосування сучасних засобів інформаційних та комп'ютерних технологій для розв'язання завдань у професійній діяльності і повсякденному житті, усвідомлюючи при цьому значущість предмету і результату діяльності [1].

Інформатичні компетентності вчителів початкової школи – це комплексна характеристика системи знань, умінь і навичок набуття та трансформації інформації в професійно-педагогічній діяльності, особистісні якості педагога, що в сукупності дають змогу майбутнім фахівцям ефективно здійснювати професійну діяльність з усвідомленим передбаченням її наслідків та постійним професійним саморозвитком [5].

Ю.Дорошенко обґрунтував вибір норми вживання терміну «інформатична компетентність» обов'язковою змістовою присутністю складових термінів «інформатика» та «автоматика» і збереженням як

сутнісного значення самого терміну, так і лексики й морфології української мови [2].

Інформатична компетентність включає в себе: знання інформатики як предмета, використання комп'ютера як необхідного технічного засобу, активну соціальну позицію й мотивацію суб'єктів освітнього простору, сукупність знань, умінь і навичок щодо пошуку, аналізу і використання інформації, даних і знань, ціннісне ставлення до інформаційної діяльності, а також наявність актуальної освітньої або професійної задачі.

Під час навчання студенти мають можливість спостерігати використання інформаційних технологій на прикладі роботи викладачів вищої школи. При вивченні дисциплін професійного спрямування викладачі акцентують увагу на ефективному використанні комп'ютера у навчально-виховному процесі.

Якщо традиційна освіта орієнтована на засвоєння знань, то компетентнісне навчання спрямоване на набуття, окрім знань, умінь і навичок, ще й досвіду практичної діяльності з метою вдосконалення професійно і соціально-значимих компетентностей.

Технології навчання у вищій школі, орієнтовані на компетентнісний підхід: контекстне навчання; проблемне навчання; проектна технологія; інтерактивне навчання; інформаційні технології.

Інформаційно-комунікаційні технології – це сукупність методів, засобів і прийомів, що використовуються для добору, опрацювання, зберігання, подання, передавання різноманітних даних і матеріалів, необхідних для підвищення ефективності різних видів діяльності.

Програма курсу «Інформаційні технології в професійній діяльності вчителя початкових класів», виходячи з Державного стандарту початкової загальної середньої освіти, має своєю метою формувати у майбутніх педагогів інформатичну компетентність, розвивати мотивацію до оволодіння ІКТ та застосування їх у подальшій професійній діяльності, виховувати інформаційну культуру.

Програма за своїм змістом передбачає не тільки ознайомлення студентів з основними теоретичними поняттями, але й формування практичних навичок щодо ефективного використання інформаційних технологій у професійній діяльності.

Лекційний матеріал охоплює такі теми: функції освіти в період становлення інформаційного суспільства; дидактичні основи використання інформаційних телекомунікаційних технологій у навчально-виховному процесі; психолого-педагогічні умови застосування ІКТ у початковій школі; застосування мультимедійних презентацій у навчальному процесі; педагогічний програмний засіб як складова інформаційних технологій; використання ІКТ в освітній галузі «Математика», «Природознавство»,

«Суспільствознавство», «Технології», «Мистецтво», «Здоров'я і фізична культура»; використання ІКТ у роботі класного керівника початкових класів; використання ІКТ під час контролю та оцінювання навчальних досягнень учнів; мультимедійні комплекси у навчально-виховному процесі; використання ресурсів мережі інтернет у професійній діяльності вчителя; передумови та технології створення освітніх інтернет-ресурсів; дистанційна освіта; вебінар як форма підвищення професійного рівня; мережеві педагогічні спільноти як ресурс професійного розвитку педагога.

Практичні та лабораторні заняття передбачають виконання таких робіт як, наприклад, створення власної наочності, аналіз готових програмних педагогічних засобів та створення власних: презентацій, тестів, баз даних, створення електронної книги, написання сценарію та створення інтерактивної книги, написання сценарію та монтаж навчального відео; робота з освітніми ресурсами мережі інтернет, підготовка й проведення вебінарів, складання структури дистанційного курсу тощо.

Самостійна робота передбачає вивчення додаткової інформації з вищеназваних тем і складання конспектів уроків та сценаріїв заходів із використанням інформаційно-комунікаційних технологій.

Як бачимо, програма розрахована на студента, який відповідає вимогам рівня «Початківець» [3]:

- Використання апаратури комп'ютера.
- Використання комп'ютерних програм (робота з файлами, запуск програм на виконання, користування довідковою системою ОС та іншими програмами для роботи з файлами, текстовим редактором, графічним редактором, засобами підготовки презентацій, засобами підготовки публікацій, браузером, електронною поштою, антивірусними програмами, програмами-архіваторами).
- Пошук потрібних даних в інтернеті.
- Використання інших електронних джерел: електронних енциклопедій, електронних посібників, ППЗ навчального призначення, електронних довідників.
- Використання ІКТ для розв'язування освітніх задач навчального предмета.
- Спілкування електронною поштою (з батьками, учнями, колегами).
- Застосування методу навчальних проєктів із використанням ІКТ.
- Використання дидактичних засобів, створених за допомогою ІКТ.
- Створення, друкування, тиражування та використання у навчальному процесі методичних матеріалів і дидактичних засобів за

допомогою ІКТ (текстового редактора, засобів підготовки презентацій і публікацій, графічних та мультимедійних програм).

• Використання Інтернету для вивчення передового педагогічного досвіду.

Програма курсу передбачає переведення студента на рівень «Активний користувач», а саме оволодіння такими вміннями:

- Передавання електронною поштою великих за обсягом об'ємів інформації.
- Використання існуючих посібників з ІКТ для виконання додаткових операцій з ППЗ.
- Використання електронних таблиць та табличного процесора для створення методичних і дидактичних матеріалів.
- Проведення простого статистичного аналізу даних за допомогою ІКТ.
- Вміння розрізняти завдання, для вирішення яких ІКТ є ефективним засобом.
- Використання ІКТ на різних етапах уроку.
- Добір міжпредметних навчальних проектів із використанням ІКТ та участь у них.
- Впровадження активних методів навчання.
- Впровадження нових методів оцінювання з використанням ІКТ.
- Використання освітніх сайтів для організації та проведення навчального процесу.
- Вміння аналізувати та описувати навчальні проблеми (у своїй власній педагогічній діяльності), пов'язані з використанням ІКТ [3].

На нашу думку, даний курс повинен бути обов'язковим для всіх майбутніх вчителів початкових класів, оскільки спрямований на формування інформатичної компетентності, яка є обов'язковою складовою професійної компетентності вчителя.

Висновки з даного дослідження. Сучасний учитель початкових класів повинен знати тенденції інформатизації освіти (зокрема початкової), психолого-педагогічні умови використання ІКТ у роботі з дітьми; уміти користуватися новими інформаційними освітніми технологіями, застосовувати педагогічні можливості ІКТ у своїй професійній діяльності; сприяти формуванню основ інформатичної компетентності та інформаційної культури у вихованців.

Література

1. [Головань М.С. Інформатична компетентність: сутність, структура та становлення / М.С.Головань // Інформатика та інформаційні технології в навчальних закладах. Науково-методичний журнал. – 2007. – № 4. – с. 62-69.](#)
2. Дорошенко С. І. Методика викладання української мови: Навчальний посібник. / С.І.Дорошенко. – К.: Вища школа. 1992. – 396 с.
3. Морзе Н., Дементієвська Н. Технологічний стандарт для вчителя (проект) [Електронний ресурс] / Н.Морзе, Н. Дементієвська / Режим доступу : [leader.ciit.zp.ua/files/comp/tech_standart.doc](#)
4. Скворцова С. Професійна компетентність учителя початкових класів / С.Скворцова // Початкова освіта. Методичний порадник. – 2011. – №32. – С.9-12.
5. Співаковський О.В., Петухова Л.Є., Коткова В.В. Інформаційно-комунікаційні технології в початковій школі: Навчально-методичний посібник для студентів напряму підготовки «Початкова освіта» / О.В. Співаковський, Л.Є. Петухова, В.В. Коткова. – Херсон, 2011. – 267 с.
6. Шарко В.Д. Інформатична компетентність як складова професійної компетентності вчителя / В.Д.Шарко // Інформаційні технології в освіті. – 2010. – № 6. – С. 48-57.

Набока О.

*декан факультету економіки та управління, кандидат педагогічних наук,
доцент Слов'янського державного педагогічного університету*

УДК 378.147:378.38

**ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА ПЕРВІРКА ЕФЕКТИВНОСТІ
ЗАСТОСУВАННЯ ПРОФЕСІЙНО-ОРІЄНТОВАНИХ ТЕХНОЛОГІЙ
У ФАХОВІЙ ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ ЕКОНОМІСТІВ**

У статті розкрито хід і підсумки експериментальної перевірки ефективності застосування професійно-орієнтованих технологій у фаховій підготовці майбутніх економістів.

Ключові слова: педагогічний експеримент, фахова підготовка економістів.

Набока О.

декан факультета економіки и управления, кандидат педагогических наук, доцент Славянского государственного педагогического университета

**ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ ПРОВЕРКА ЭФФЕКТИВНОСТИ
ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ОРИЕНТИРОВАННЫХ
ТЕХНОЛОГИЙ В ПОДГОТОВКЕ БУДУЩИХ ЭКОНОМИСТОВ**

В статье раскрыты этапы и результаты экспериментальной проверки эффективности использования профессионально-ориентированных технологий в подготовке будущих экономистов.

Ключевые слова: педагогический эксперимент, профессиональная подготовка экономистов.

Naboka O.

*Dean of the faculty of the management, the candidate of pedagogical sciences,
the senior lecturer of Slovyansk State Pedagogical University*

EXPERIMENTAL CHECK OF EFFICIENCY OF USE IT IS PROFESSIONAL - GUIDED TECHNOLOGIES IN PREPARATION OF THE FUTURE ECONOMISTS

In clause article stages and results of experimental check of efficiency of use are opened is professional - guided technologies in preparation of the future economists.

Key words: pedagogical experiment, vocational training of economists.

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок з важливими науковими чи практичними завданнями. Концептуальні засади застосування професійно-орієнтованої технології навчання у процесі фахової підготовки майбутніх економістів дозволили сформуванню програму експериментального дослідження щодо перевірки ефективності вищезначених дидактичних систем. У відповідності до програми експерименту, формувальна його частина реалізувалася як комплексна системи метричних та експертних оцінок впливу професійно-орієнтованих технологій на особистість студента, розвиток його професійних знань та компетентностей.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. В українській теорії та практиці проблеми застосування освітніх технологій в професійній освіті досліджували такі знані українські вчені, як С. Гончаренко, В. Євдокимов, О. Пехота, А. Нісімчук, М. Окса, В. Онищук, О. Падалка, В. Паламарчук, І. Прокопенко, О. Савченко, І. Смолюк, С. Сисоєва, О. Янкович та інші. Водночас, поряд з теоретичним обґрунтуванням технологічного підходу в професійній освіті, важливим є експериментальна перевірка інноваційних концепцій.

Мета статті полягає у розкритті ходу і підсумків експериментальної перевірки ефективності застосування професійно-орієнтованих технологій у фаховій підготовці майбутніх економістів.

Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів. Якісну характеристику впливу професійно-орієнтованої технології фахового навчання майбутніх економістів ми розглядаємо як інструмент пізнання та подальшого удосконалення взаємодії, співпраці та співтворчості викладача

та суб'єктів навчання, що об'єктивно необхідні для досягнення реально запланованої мети професійної підготовки, формування особистості, які в цих освітньо-виховних (навчально-методичних) умовах набирають ознак інноваційності. Таким чином, формувальний експеримент як метод перевірки ефективності професійно-орієнтованої технології навчання в процесі фахової підготовки майбутніх економістів ми розглядали і в контексті педагогічного діагностування її інноваційності.

У контексті нашого дослідження вважаємо за доцільне наголосити на тому, що суб'єкти освітньої діяльності не завжди розуміють сенс педагогічних інновацій, сприймають їх як зайві та другорядні, що відволікають увагу педагогів та учнів від основних та традиційних питань дидактики та методики. У зв'язку з викладеним узагальненням реалізація педагогічного експерименту передбачала вивчення у суб'єктів дослідження ставлення до професійно-орієнтованої технології навчання як до інноваційної педагогічної системи відкритого типу, що забезпечує гарантоване досягнення випереджених результатів фахової підготовки майбутніх економістів. При цьому ми спиралась на результати наукових досліджень М.Артюшиної, яка переконливо довела, що у ставленні суб'єктів навчання до актуальних змін в освітній галузі виявляється їхня інноваційність [1, с. 116], яка є формою особистісної свідомості суб'єкта навчання, здатного до продуктивного сприйняття та практичного використання освітньо-виховних новацій.

У зв'язку з викладеною аргументацією одним із завдань формувального експерименту було вивчення динаміки ставлення студентів I-IV курсів навчання та викладачів ВНЗ економічного профілю до професійно-орієнтованої технології навчання як інноваційної педагогічної системи. Вищезначене ставлення як інтелектуально-емоційне та особистісно-ціннісне утворення, відображає ставлення суб'єкта освіти до її форм, методів, змісту, тенденцій розвитку, ми вивчали за методикою М. Артюшиної [1, с. 250]. Сутність цієї частково модифікованої методики полягала у тому, що респонденти повинні були на основі запропонованих критеріїв оцінити особистісне ставлення до професійно-орієнтованої технології навчання і шляхом ранжування об'єктизувати цю оцінку:

– критерій А – ставлюсь до професійно-орієнтованої технології як до прогресивного та ефективного педагогічного явища, яке необхідно запроваджувати у практику фахової освіти економістів. Маю бажання працювати в умовах означеної технології;

– критерій Б – ставлюсь як до педагогічного явища, що потребує дослідження, результатом якого будуть обґрунтовані ознаки інноваційності та сутнісної переваги у порівнянні з традиційними системами навчання майбутніх економістів;

– критерій В – ставлюсь як до педагогічного явища, що запозичене за кордоном і не відповідає нашим матеріально-технічним можливостям, освітнім традиціям і не має щільної наступності з діяльністю загальноосвітньої школи;

– критерій Г – ставлюсь негативно, як до педагогічного явища, що відволікає увагу, сили і час педагогів та студентів від основних завдань фахової підготовки майбутніх економістів;

– критерій Д – ставлюсь байдуже до різноманітних інноваційних підходів до розвитку фахової освіти.

Отримані результати ставлення студентів і викладачів ВНЗ економічного профілю статистично опрацьовано та у повному обсязі представлено у таблиці 1.

Таблиця 1

Динаміка ставлення суб'єктів формульованого дослідження до запровадження професійно-орієнтованої технології фахової підготовки майбутніх економістів (n = 390)

№ з/п	Кри-терії	Групи респондентів																	
		Викладачі		I-й курс				II-й курс				III-й курс				IV-й курс			
		До експери-мента	Після експери-мента	КГ		ЕГ		КГ		ЕГ		КГ		ЕГ		КГ		ЕГ	
		до ек-та	після ек-та	до ек-та	після ек-та	до ек-та	після ек-та	до ек-та	після ек-та	до ек-та	після ек-та	до ек-та	після ек-та	до ек-та	після ек-та	до ек-та	після ек-та	до ек-та	після ек-та
1.	А	$\frac{30}{10,0}$	$\frac{1}{58,0}$	$\frac{5}{4,1}$	$\frac{5}{4,3}$	$\frac{5}{4,0}$	$\frac{1}{65,0}$	$\frac{5}{5,7}$	$\frac{5}{6,8}$	$\frac{5}{7,0}$	$\frac{1}{60,0}$	$\frac{5}{6,3}$	$\frac{5}{6,0}$	$\frac{5}{2,0}$	$\frac{1}{58,6}$	$\frac{4}{10,0}$	$\frac{4}{5,0}$	$\frac{4}{10,0}$	$\frac{1}{69,0}$
2.	Б	$\frac{2}{30,0}$	$\frac{2}{30,0}$	$\frac{4}{4,9}$	$\frac{3}{20,3}$	$\frac{3}{20,0}$	$\frac{2}{26,0}$	$\frac{3}{20,5}$	$\frac{4}{10,2}$	$\frac{3}{20,0}$	$\frac{2}{20,0}$	$\frac{4}{9,0}$	$\frac{4}{10,0}$	$\frac{4}{3,0}$	$\frac{2}{16,4}$	$\frac{5}{7,0}$	$\frac{5}{8,0}$	$\frac{5}{5,0}$	$\frac{2}{21,0}$
3.	В	$\frac{1}{50,0}$	$\frac{3}{6,0}$	$\frac{2}{20,0}$	$\frac{2}{25,0}$	$\frac{2}{22,3}$	$\frac{3}{7,0}$	$\frac{2}{23,0}$	$\frac{2}{24,0}$	$\frac{2}{21,0}$	$\frac{3}{10,0}$	$\frac{3}{21,1}$	$\frac{3}{19,0}$	$\frac{3}{4,0}$	$\frac{3}{10,3}$	$\frac{1}{38,7}$	$\frac{1}{39,0}$	$\frac{1}{50,0}$	$\frac{3}{5,0}$
4.	Г	$\frac{4}{6,2}$	$\frac{4}{4,2}$	$\frac{1}{45,0}$	$\frac{1}{40,0}$	$\frac{1}{46,0}$	$\frac{4}{5,2}$	$\frac{1}{42,0}$	$\frac{1}{43,0}$	$\frac{1}{42,0}$	$\frac{4}{6,3}$	$\frac{1}{39,0}$	$\frac{1}{40,0}$	$\frac{2}{22,0}$	$\frac{4}{3,3}$	$\frac{3}{23,0}$	$\frac{3}{24,5}$	$\frac{3}{15,0}$	$\frac{4}{3,0}$
5.	Д	$\frac{5}{3,8}$	$\frac{5}{1,8}$	$\frac{3}{16,0}$	$\frac{4}{10,7}$	$\frac{4}{8,0}$	$\frac{5}{2,8}$	$\frac{4}{19,0}$	$\frac{3}{15,0}$	$\frac{4}{10,0}$	$\frac{5}{3,7}$	$\frac{2}{23,0}$	$\frac{2}{25,0}$	$\frac{1}{48,0}$	$\frac{5}{2,7}$	$\frac{2}{21,3}$	$\frac{2}{21,0}$	$\frac{2}{20,0}$	$\frac{5}{2,0}$

Примітка: у чисельнику рангова позиція, а у знаменнику оцінка у відсотках.

Аналіз змісту таблиці 1 дозволив встановити дві взаємопротилежні тенденції у ставленні викладачів ВНЗ і майбутніх економістів щодо впровадження професійно-орієнтованих технологій навчання:

1) До формульованого експерименту 50,0% викладачів ВНЗ визначали особистісне ставлення до цього педагогічного явища за критерієм В (1 рангова позиція), що відображає їх фахову позицію, яка базується на необхідності поступової адаптації цих дидактичних систем до умов національної професійної освіти, що повинна тісно взаємодіяти з формами

профільного навчання у загальноосвітній школі; 30,0% викладачів 2 рангову позицію обрали за критерієм Б, який відображає їх ставлення до цих педагогічних технологій, що потребують дослідження, обґрунтування їх інноваційності та сутнісної переваги у порівнянні з традиційними дидактичними системами фахової підготовки майбутніх економістів; 10,0% із них визначили особистісне ставлення до вищеозначених технологій за критерієм А, який відображає найвищий рівень ціннісного ставлення викладачів до цього явища та їх готовність до практичного впровадження в систему традиційної фахової підготовки майбутніх економістів і тільки 6,2% (за критерієм Г) та 3,8% (за критерієм Д) респондентів виявили негативні тенденції у ставленні до вищеозначеного педагогічного явища (4 і 5 рангові позиції).

Опитування вищеозначених респондентів на заключному етапі педагогічного дослідження дозволило встановити, що проведення формувального експерименту, суб'єктом якого був викладач ВНЗ, обумовили корегування їх ставлення до цих дидактичних систем, яке полягало у наступному: 58,0% із них визначились за критерієм А (перша рангова позиція), 30,0% – за критерієм Б (друга рангова позиція) і тільки 6,0% (критерій В), 4,2% (критерій Г) та 1,8% (критерій Д) зберегли негативні тенденції ставлення до професійно-орієнтованої технології фахової освіти.

2) Студенти I-IV курсів навчання на рівні контрольних та експериментальних груп до початку формувального експерименту виявили ставлення до впровадження професійно-орієнтованих технологій навчання в систему фахової освіти, яке характеризувалося наступним: 45,0% (студенти I-го курсу), 42,0% (студенти II-го курсу), 39,0% (студенти III-го курсу) та 24,5% (студенти IV-го курсу) виявили стійкі негативні тенденції ставлення до вищеозначеного явища за критерієм Г (перша рангова позиція); 20,0% (I-й курс), 24,0% (II-й курс), 21,1% (III-й курс), 38,7% (IV-й курс) визначились за критерієм В; 20,3% (I-й курс), 22,3% (II-й курс), 20,1% (III-й курс) визначились за критерієм Б, а 21,0% студентів IV-го курсу – за критерієм Д. В умовах формувального педагогічного експерименту під впливом професійно-орієнтованої технології навчання було виявлено статистично достовірне корегування ставлення студентів I-IV курсів до вищеозначеної дидактичної системи, яке полягало у наступній позитивній динаміці: 65,0% (I-й курс), 60,1% (II-й курс), 58,6% (III-й курс) та 69,0% (IV-й курс) студентів експериментальних груп визначились за критерієм А (перша рангова позиція); 26,0% (I-й курс), 20,0% (II-й курс), 16,4% (III-й курс), 21,0% (IV-й курс) визначились за критерієм Б (друга рангова позиція); 7,0% (I-й курс), 10,0% (II-й курс), 10,3% (III-й курс) і тільки 5,0% студентів IV-го курсу визначились за критерієм В (третя рангова позиція). У контрольних групах статистично достовірних відмінностей не виявлено.

Отже, застосування професійно-орієнтованої технології навчання в освітньо-виховному середовищі ВНЗ обумовили формування позитивної динаміки інтелектуально-ціннісного ставлення педагогів і студентів до вищезначеної дидактичної системи. Отримана позитивна експериментальна динаміка ставлення студентів та викладачів до професійно-орієнтованої технології навчання переконливо доводить, що ця дидактична система є інноваційною та педагогічно перспективною у сфері фахової підготовки майбутніх економістів, підвищення їх професійної кваліфікації.

Наступним кроком аналізу та узагальнення результатів педагогічного дослідження стало вивчення ефективності впливу професійно-орієнтованої технології навчання на формування у майбутніх економістів фахових знань з циклів гуманітарної, природничо-наукової та професійно-практичної підготовки.

Дослідження вищезначених параметрів дидактичного впливу експериментальної технології навчання здійснювалося нами на основі спеціально розробленої критеріальної бази, її метричних, діагностичних, процедурних та статистичних характеристик.

Результати експериментальної динаміки впливу професійно-орієнтованих технологій навчання на формування у майбутніх економістів фахових знань з вище перерахованих циклів дисциплін професійної підготовки статистично опрацьовані, систематизовані та у повному обсязі подані у таблицях 2, 3, 4.

Таблиця 2

Динаміка якості знань з циклу гуманітарної підготовки майбутніх економістів під впливом професійно-орієнтованих технологій навчання (n = 315)

Курси навчання	Рівні сформованості знань															
	низький				середній				достатній				високий			
	КГ		ЕГ		КГ		ЕГ		КГ		ЕГ		КГ		ЕГ	
	до ек-та	після ек-та	до ек-та	після ек-та	до ек-та	після ек-та	до ек-та	після ек-та	до ек-та	після ек-та	до ек-та	після ек-та	до ек-та	після ек-та	до ек-та	після ек-та
1	$\frac{60,0}{2,7}$	$\frac{61,0}{2,8}$	$\frac{61,0}{2,5}$	$\frac{15,0}{2,9}$	$\frac{20,0}{4,6}$	$\frac{21,0}{4,8}$	$\frac{19,5}{4,6}$	$\frac{12,5}{5,5}$	$\frac{20,0}{8,5}$	$\frac{20,8}{8,7}$	$\frac{19,9}{8,4}$	$\frac{32,0}{8,6}$	$\frac{10,0}{10,2}$	$\frac{10,3}{10,5}$	$\frac{9,6}{10,0}$	$\frac{40,5}{10,8}$
2	$\frac{56,5}{2,8}$	$\frac{55,4}{2,9}$	$\frac{57,3}{2,7}$	$\frac{14,0}{2,9}$	$\frac{23,0}{5,0}$	$\frac{23,9}{5,2}$	$\frac{22,9}{4,7}$	$\frac{11,8}{5,8}$	$\frac{12,0}{7,7}$	$\frac{13,1}{7,9}$	$\frac{11,4}{7,5}$	$\frac{29,0}{8,8}$	$\frac{9,4}{10,5}$	$\frac{9,6}{10,2}$	$\frac{9,2}{10,9}$	$\frac{45,2}{11,4}$
3	$\frac{50,0}{2,8}$	$\frac{48,6}{3,0}$	$\frac{51,0}{2,7}$	$\frac{12,0}{2,9}$	$\frac{27,8}{5,3}$	$\frac{29,4}{5,5}$	$\frac{26,0}{5,3}$	$\frac{10,6}{5,7}$	$\frac{15,2}{8,1}$	$\frac{16,0}{8,5}$	$\frac{14,9}{8,2}$	$\frac{28,4}{8,9}$	$\frac{5,9}{10,4}$	$\frac{6,2}{10,7}$	$\frac{5,8}{10,2}$	$\frac{49,0}{11,3}$
4	$\frac{45,9}{2,9}$	$\frac{47,5}{3,0}$	$\frac{46,6}{2,7}$	$\frac{11,4}{3,0}$	$\frac{29,9}{5,4}$	$\frac{31,8}{5,7}$	$\frac{28,1}{5,2}$	$\frac{10,9}{5,8}$	$\frac{16,8}{8,3}$	$\frac{17,9}{8,6}$	$\frac{15,0}{8,0}$	$\frac{30,7}{8,8}$	$\frac{8,6}{10,5}$	$\frac{8,9}{11,0}$	$\frac{8,3}{10,8}$	$\frac{47,0}{11,5}$

Примітка: у чисельнику кількість досліджуваних певного рівня якості знань у відсотках, а у знаменнику середній бал оцінки.

Експериментальні дані, що представлені у таблиці 2 та на рисунку 1, переконливо доводять перевагу результатів формувального дослідження в експериментальних групах.

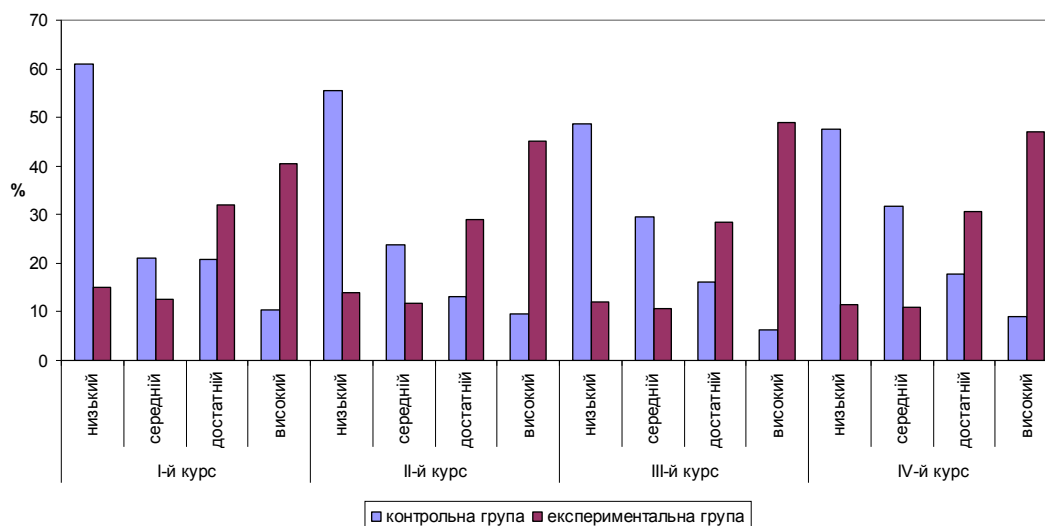


Рис. 1. Порівняльна динаміка ефективності впливу професійно-орієнтованих технологій навчання у процесі фахової підготовки майбутніх економістів (гуманітарний цикл)

Аналогічна динаміка експериментальних даних впливу професійно-орієнтованої технології навчання у процесі формування знань з природничо-наукового циклу фахової підготовки майбутніх економістів, що у повному обсязі подані у таблиці 3.

Таблиця 3

Експериментальна динаміка якості знань з циклу природничо-наукової підготовки майбутніх економістів під впливом професійно-орієнтованих технологій навчання (n = 315)

Курси навчання	Рівні сформованості знань															
	низький				середній				достатній				високий			
	КГ		ЕГ		КГ		ЕГ		КГ		ЕГ		КГ		ЕГ	
	до ек-та	після ек-та	до ек-та	після ек-та	до ек-та	після ек-та	до ек-та	після ек-та	до ек-та	після ек-та	до ек-та	після ек-та	до ек-та	після ек-та	до ек-та	після ек-та
1	40,0	39,5	39,0	5,0	29,8	30,2	28,9	20,0	21,8	22,0	20,6	33,8	9,9	10,3	9,7	39,0
	2,3	2,4	2,6	2,9	4,9	5,4	4,8	5,7	7,2	7,7	8,0	8,9	9,5	10,8	9,3	11,2
2	39,8	38,6	40,0	6,0	30,1	31,8	30,5	19,8	20,9	21,8	19,7	34,2	9,7	10,0	9,6	38,2
	2,1	2,3	2,0	3,0	4,7	5,0	4,5	5,6	7,1	7,4	8,2	8,8	9,6	10,2	9,3	10,9
3	38,5	37,9	39,1	5,9	31,8	32,9	29,7	20,0	20,3	22,0	19,7	33,6	9,4	10,5	9,2	39,0
	2,2	2,4	2,1	3,0	4,5	4,9	4,3	5,7	7,4	7,8	7,2	8,5	9,8	10,8	9,5	11,2
4	39,2	38,2	40,7	6,1	32,5	33,1	31,9	18,9	19,8	21,1	18,9	32,7	9,5	9,9	9,3	40,5
	2,1	2,3	2,0	2,9	4,3	4,8	4,3	5,6	7,6	7,9	7,3	8,7	10,1	11,2	9,9	11,4

Примітка: у чисельнику кількість досліджуваних певного рівня якості знань у відсотках, а у знаменнику середній бал оцінки.

Порівняльний аналіз отриманих результатів експериментального впливу професійно-орієнтованої технології навчання свідчить, що вищеозначена дидактична система є ефективною з ознаками інноваційності. Це узагальнення базується на встановленій позитивній динаміці сформованості природничо-наукових знань в експериментальних групах I-IV курсів, яка відображена на рисунку 2.

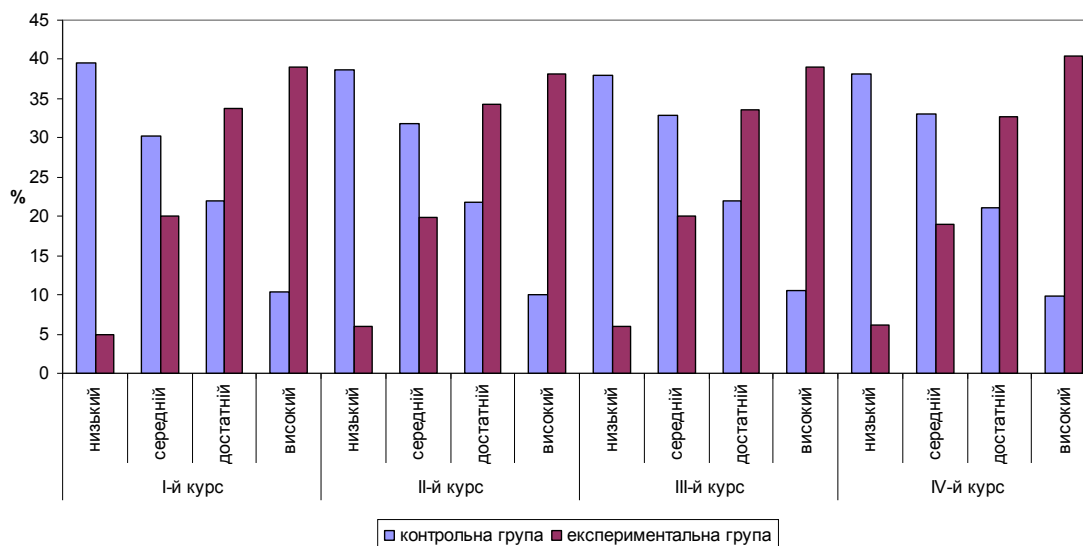


Рис. 2. Порівняльна динаміка ефективності впливу професійно-орієнтованої технології навчання в процесі фахової підготовки майбутніх економістів (природничо-науковий цикл).

Вивчення вищеозначеної динаміки сформованості природничо-наукових знань під впливом професійно-орієнтованої технології навчання дозволяє стверджувати, що їх інноваційна сутність полягає у дидактичній властивості інтегровано впливати на суб'єктів фахової підготовки і при цьому диференційовано формувати (за циклами професійної підготовки) їх професійні знання та компетентності.

Викладені результати формульованого педагогічного дослідження базуються на порівняльному аналізі отриманих результатів експериментального впливу вищеозначеної дидактичної системи на студентів експериментальних груп. За результатами формульованого дослідження можна стверджувати, що професійно-орієнтовані технології навчання є ефективними та інноваційними у порівнянні з традиційними формами професійної підготовки майбутніх економістів.

Наступний крок у дослідженні ефективності дидактичного впливу вищеозначеної технології в процесі фахової підготовки майбутніх економістів спрямовувався на дослідження цієї педагогічної системи в умовах формування їх професійно-практичних знань.

Отримані результати педагогічного експерименту відносно ефективності професійно-орієнтованої технології щодо формування знань

професійно-практичного циклу дисциплін фахової підготовки майбутніх економістів статистично опрацьовано та у повному обсязі подано в таблиці 4.

Таблиця 4

Експериментальна динаміка якості знань з циклу професійно-практичної підготовки майбутніх економістів під впливом професійно-орієнтованої технології навчання (n = 315)

Курси навчання	Рівні сформованості знань															
	низький				середній				достатній				високий			
	КГ		ЕГ		КГ		ЕГ		КГ		ЕГ		КГ		ЕГ	
	до ек-та	після ек-та	до ек-та	після ек-та	до ек-та	після ек-та	до ек-та	після ек-та	до ек-та	після ек-та	до ек-та	після ек-та	до ек-та	після ек-та	до ек-та	після ек-та
1	39,2 1,9	38,6 2,0	40,0 1,8	4,7 2,9	40,8 4,8	39,5 4,9	41,2 4,5	28,3 5,6	20,0 8,3	21,4 8,6	19,0 7,9	30,0 8,9	10,1 10,3	10,5 10,9	9,8 9,9	38,0 11,6
2	41,3 2,1	40,0 2,8	41,9 2,0	5,0 2,8	40,0 4,6	39,8 4,8	41,5 4,4	27,9 5,8	15,8 8,1	16,4 8,9	14,3 7,8	31,6 8,9	9,8 10,5	11,0 10,8	9,8 10,1	40,8 11,3
3	38,5 1,7	37,3 2,0	39,7 1,5	5,3 2,6	41,8 4,3	43,5 5,3	42,5 4,1	28,0 6,0	18,9 7,7	21,4 8,5	18,1 7,6	33,1 8,7	10,0 10,3	10,7 11,1	9,7 10,1	34,0 11,5
4	39,8 1,7	39,3 1,9	40,2 1,6	6,0 2,5	41,3 4,2	42,5 4,9	41,9 4,8	26,9 5,3	19,8 7,8	20,4 8,1	18,3 8,0	32,8 9,0	11,0 10,1	11,3 11,5	10,3 10,0	35,3 11,6

Примітка: у чисельнику кількість досліджуваних певного рівня якості знань у відсотках, а у знаменнику середній бал оцінки.

Аналіз вищеозначених результатів таблиці 4 та експериментальних даних таблиць 2 й 3 дозволив встановити, що вони доповнюють один одного і виявляють позитивний інтегрований ефект від застосування професійно-орієнтованої технології навчання у фаховій підготовці майбутніх економістів.

Як впливає зі змісту таблиці 4, вплив професійно-орієнтованої технології навчання в процесі фахової освіти майбутніх економістів переконливо забезпечує (статистично достовірно) в експериментальних групах I-IV курсів перевагу у порівнянні з традиційною методикою професійної підготовки вищеозначених фахівців у контрольних групах. Візуалізація показників рівня професійно-практичної підготовленості майбутніх економістів, яка представлена рисунком 3, дозволяє стверджувати, що ефективність цієї дидактичної системи визначається розвитком у суб'єктів формувального експерименту проективно закладеної в структуру професійно-орієнтованої технології системи фахових знань.

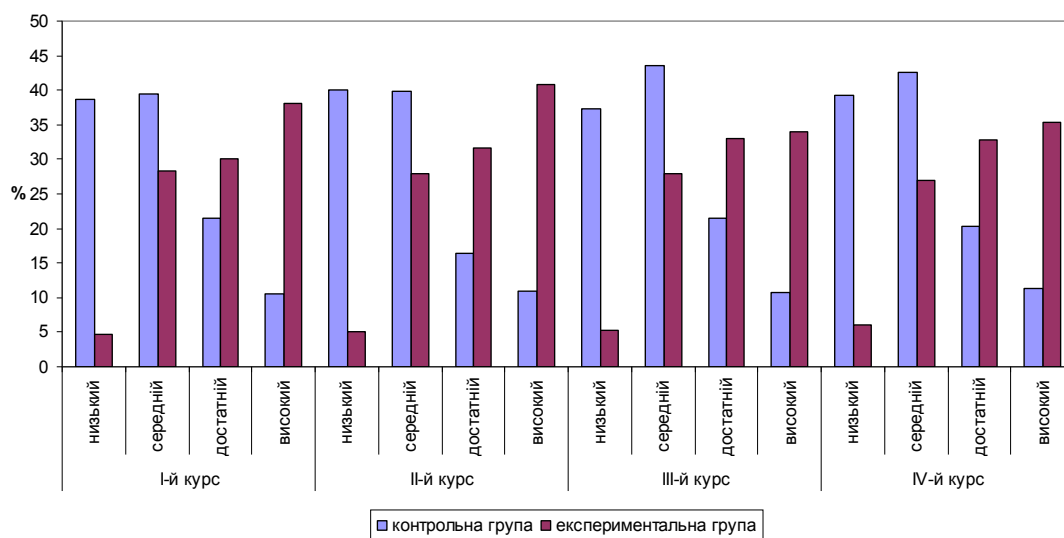


Рис. 3. Порівняльна динаміка ефективності впливу професійно-орієнтованої технології навчання в процесі фахової підготовки майбутніх економістів (професійно-предметний цикл)

Виявлену позитивну динаміку ефективного впливу професійно-орієнтованої технології навчання у процесі фахової підготовки майбутніх економістів ми обґрунтовуємо з позиції наступної аргументації:

– змістовний компонент вищезначеної дидактичної системи побудований відповідно до структури професійної діяльності майбутніх економістів;

– процесуально-діяльнісний компонент експериментальної технології реалізується на основі суб'єкт↔суб'єктної форми взаємодії, співпраці, співтворчості студентів та викладачів ВНЗ, в умовах яких домінуючу позицію обіймає діалогово-комунікативна форма спілкування;

– діагностично-коригуючий компонент забезпечує оптимальне управління професійно-орієнтованою технологією навчання у формі індивідуалізованого планування, організації, оцінки, контролю, регулювання, зворотного зв'язку, корегування базових параметрів фахової підготовки майбутніх економістів;

– мотиваційно-стимулюючий компонент професійно-орієнтованої технології навчання, який обіймає наскрізну позицію у структурі цієї дидактичної системи, обумовив системне їх спонукання до якісної пізнавально-виховної діяльності, інтеріоризованого засвоєння цілей вивчення гуманітарного, природничо-наукового та професійно-практичного циклів дисциплін, яке у процесі формувального експерименту супроводжувалось когнітивною мотивацією, мотиваційною інтерпретацією його результатів, дій, фахових компетентностей майбутніх економістів.

Конструктивний вплив вищезначених структурно-функціональних компонентів професійно-орієнтованої технології в процесі фахової освіти

майбутніх економістів підтверджується позитивною динамікою показників якості знань з професійно-практичного циклу в експериментальних групах.

Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок у даному напрямку. Результати формувального педагогічного експерименту переконливо довели, що професійно-орієнтована технологія навчання у системі професійної підготовки майбутніх економістів є ефективною та інноваційною. Базовими індикаторами якості цієї дидактичної системи є наступні показники фахової підготовленості студентів ВНЗ економічного профілю:

– рівень навчальних досягнень майбутніх економістів з гуманітарного, природничо-наукового, професійно-практичного циклів дисциплін їх фахової підготовки;

– рівень сформованості у студентів I-IV курсів пізнавально-виховної мотивації під впливом експериментальної професійно-орієнтованої технології навчання, формування особистості майбутнього економіста;

– стимулюючий вплив професійно-орієнтованої технології навчання, що включає реалізацію педагогічного моніторингу фахових досягнень майбутніми економістами, з'ясування чинників, які потрібні для розвитку та удосконалення системи професійної освіти, мета якої полягає у формуванні компетентної особистості фахівця.

Література

1. Артюшина М. В. Психологічні та педагогічні основи підготовки студентів економічних спеціальностей до інноваційної діяльності /М. В. Артюшина: монографія. – К.: КНСУ, 2009.– 271 с.

Медведєва І.

кандидат педагогічних наук, доцент кафедри українознавства та гуманітарної освіти Донбаської державної машинобудівної академії

УДК 378.147

НАУКОВИЙ АНАЛІЗ ТА ОБҐРУНТУВАННЯ ВИБОРУ ЛІНГВІСТИЧНИХ МЕТОДІВ ДОСЛІДЖЕННЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ (ЗА ПРОФЕСІЙНИМ СПРЯМУВАННЯМ)

У статті представлені результати наукового аналізу методів дослідження мовних та мовленнєвих явищ професійного мовлення інженерів технічної сфери діяльності. Автором виділені основні види методів, серед яких загальнонаукові, лінгвістичні та методи дослідження суміжних наук. Особливу увагу дослідника привернули лінгвістичні методи як найважливіші у ході вивчення мовних явищ. У статті подано загальну

характеристику таким методам як: описовий, порівняльно-історичний, дистрибутивний аналіз, трансформаційний, комплексно-процесуальний. Обґрунтовано їх вибір відповідно до тем науково-дослідної (курсowej) роботи з української мови (за професійним спрямуванням). Сформовані прийоми використання лінгвістичних методів при дослідженні тем професійного спілкування. Визначено інструментарій здійснення наукового пошуку. У статті підкреслюється особливість вибору й обґрунтування методів дослідження при вивченні конкретних мовних явищ.

Ключові слова: методи дослідження, лінгвістика, прийоми, мовні одиниці.

Медведева И.

кандидат педагогических наук, доцент кафедры украиноведения и гуманитарного образования

**НАУЧНЫЙ АНАЛИЗ И ОБОСНОВАНИЕ ВЫБОРА
ЛИНГВИСТИЧЕСКИХ МЕТОДОВ ИССЛЕДОВАНИЯ
УКРАИНСКОГО ЯЗЫКА (ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ
НАПРАВЛЕННОСТИ)**

В статье представлены результаты научного анализа методов исследования профессиональной речи инженеров. Автором выделены основные виды методов, среди которых общенаучные, лингвистические и методы, используемые другими науками. Особое внимание уделено лингвистическим методам как наиболее важным при исследовании речевых явлений. В статье подчеркиваются особенности выбора и применения каждого из рассматриваемых лингвистических методов

Ключевые слова: методы исследования, лингвистика, приемы, речевые единицы.

Medvedeva I.

Ph.D., Associate Professor of Ukrainian Studies and Humanities

**Scientific analysis and justification of choice LINGUISTIC METHODS
UKRAINIAN LANGUAGE (professional directions)**

The results of scientific analysis methods for studying professional speech engineers. The author highlights the main kinds of methods, including general science, language and methods used in other sciences. Particular attention is given to linguistic methods as the most important in the study of speech phenomena. The article highlights the features of the selection and application of each of the considered linguistic methods

Key words: research methods, linguistics, techniques, speech units

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок із важливими науковими чи практичними завданнями. Організація науково-дослідної діяльності з української мови (за професійним спрямуванням) є процесом формування нових знань, спеціальним видом

пізнавальної діяльності, спрямованої на розкриття об'єктивних закономірностей розвитку мови, як системи мовних одиниць на всіх її лінгвістичних рівнях – фонетичному, лексико-семантичному, словотвірному, граматичному, синтаксичному, стилістичному тощо. Наукове дослідження з української мови (за професійним спрямуванням) у вищому технічному навчальному закладі спрямоване на підвищення інтересу студентів до мовних аспектів і проблем їх розвитку, глибокому вивченню історичних і сучасних процесів, які відбуваються у мовному середовищі, формування стійкої системи лінгвістичних знань і навичок та їх використання у професійному мовленні, і, нарешті, усвідомлення закономірностей і принципів наукового пошуку, визначення методів і методології дослідження.

Процес організації й проведення наукового дослідження з української мови (за професійним спрямуванням) у форматі курсової роботи у вищих технічних навчальних закладах є відносно новим курсом, що перебуває у стані формування й потребує досконалого методичного розроблення й науково-методичного супроводу діяльності студентів у цьому напрямку.

Початковим етапом наукового дослідження для студента є визначення й узгодження з керівником науково-дослідного апарату. Необхідно вміти правильно визначити методи дослідження, які є інструментом пошуку наукової істини. Студенту технічного вч передусім бракує досвіду у визначенні методів наукового пізнання, застосуванні логічних законів і правил, нових засобів і технологій. Тому ми вважаємо за потрібно більш докладно розглянути питання щодо визначення й вибору методів наукового дослідження для виконання курсової роботи з курсу українська мова (за професійним спрямуванням).

Метод у перекладі з грецької мови – це шлях до пізнання, система правил і прийомів підходу до вивчення явищ і закономірностей природи, суспільства і мислення. Метод використовуюється як у широкому загальнонауковому значенні, так і у спеціальному, що стосується кожної окремої науки: фізики, хімії, математики, історії, літературознавства, мовознавства тощо. Загальнонаукові методи пізнання базуються на знанні універсальних законів природи, суспільства і мислення. У спеціально-науковому значенні слово «метод» означає шлях пізнання і тлумачення явищ, який використовується в певній конкретній науці (математичні методи, соціологічні методи, лінгвістичні методи тощо).

Кожен спеціальний дослідницький метод втілюється в певну систему логічних дій науковця, стандартизованих прийомів збору, обробки й узагальнення фактів. Таку систему прийомів, яку слід називати методикою наукового дослідження, нерідко називають методом.

Аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми і на які спирається автор, виділення невідіслених раніше частин загальної проблеми, котрим присвячується означена стаття. Аналіз наукової літератури дозволяє стверджувати, що питання пошуку та визначення методів мовних та мовленнєвих досліджень є достатньо актуальними й різноманітними. Серед методів дослідження української мови за професійним спрямуванням виділяються такі групи:

- лінгвістичні;
- загальнонаукові;
- методи суміжних наук, таких як психологія, соціологія, педагогіка, антропологія, культурологія, історія, акустична фізика, математика тощо.

Найбільшу групу представляють методи лінгвістичного дослідження. Їх вивчали відомі вітчизняні й зарубіжні науковці, зокрема: В. Богородицький, К. Бругман, Г. Пауль, О. Потєбня, П. Фортунатов, В. Шерер, Г. Шлейхер та ін.

Формулювання цілей статті (постановка завдання). Мета статті полягає в розкритті основних аспектів вибору й застосування лінгвістичних методів наукового дослідження у процесі виконання курсової роботи з української мови (за професійним спрямуванням) у вищому технічному навчальному закладі.

Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів. До лінгвістичної групи належать такі методи як: описовий, порівняльно-історичний, методи дистрибуції та мовностилістичної абстракції, трансформаційний, структурний, комплексно-процесуальний тощо. Найчастіше вживаними серед них є:

1. Описовий метод.

Одним із найпоширеніших мовознавчих методів є описовий, який полягає у планомірному дослідженні одиниць мови і поясненні особливостей їх будови та функціонування на певному етапі розвитку мови.

В описовому методі розрізняють такі послідовні етапи:

1) виділення одиниць аналізу (фонем, морфем, лексем, синтаксичних конструкцій тощо) й дослідження умов, за яких вони функціонують. Такий прийом є актуальним при розгляді наступних тем курсових робіт: «Засоби евфонії української мови у мовленні фахівців технічної сфери», «Лексика іншомовного походження в текстах технічного спрямування», «Порушення граматичної норми у мовленні студентів технічного напрямку підготовки», «Акцентологічні норми у мовленні інженерів», «Словотворчі та модальні частки у писемному мовленні фахівців технічної сфери», «Вживання

складних слів і абревіатур у технічних текстах» тощо. Зразками використання цього методу може послужити виділення фонем, які впливають на милозвучність в українській мові та дослідження умов, за яких буде відбуватися процес евфонії;

2) членування виділених одиниць (вторинна сегментація), поділ речення на словосполучення, словосполучення на словоформи, словоформи на морфеми, морфеми на фонемі, фонемі на диференційні ознаки й дослідження їх як окремих сегментаційних одиниць. Такий прийом доречно використовувати при науковому вивченні тем: «Синтаксичні варіанти як засіб увиразнення тексту документів виробничої сфери», «Структура і мовленнєві особливості наукової доповіді студентів», «Актуальні проблеми перекладу технічних термінів», «Типи фразеологізмів у мовленні фахівців технічного напрямку підготовки». Наприклад, виділення із офіційно-ділового мовлення синтаксично зрощених одиниць і дослідження їх як особливої форми фразеології;

3) наступний прийом полягає у класифікації й інтерпретації виділених мовних одиниць, їх якісному аналізі, систематизації й описі набутих фактів, що створює теорію. Цей прийом є актуальним при науковому дослідженні тем, які потребують узагальнення й систематизації матеріалу, його класифікації, наприклад, «Пароніми і синоніми в українському діловому мовленні інженерів», «Терміни та їх місце в професійному мовленні інженерів», «Типи фразеологізмів у мовленні фахівців технічного напрямку підготовки», «Роль словників у підвищенні мовної культури фахівців технічної сфери». Прикладом використання цього прийому описового методу може послужити дослідження класифікації словників, фразеологізмів, паронімів і синонімів з описанням сфери використання й застосування у професійному мовленні.

Описовий метод доречно використовувати й при дослідженні нормативно-стилістичних аспектів мови, історичному вивченні мови, наприклад: «Застарілі слова та їх стилістичні функції в текстах технічного напрямку підготовки», «Історія виникнення технічних термінів в українському професійному мовленні»).

2. Порівняльно-історичний метод.

Порівняльно-історичний метод представляє сукупність прийомів і процедур історико-генетичного дослідження мовних сімей і груп, а також окремих мов для встановлення закономірностей їх розвитку.

Цей метод ґрунтується на наукових прийомах відтворення (реконструкції) не зафіксованих писемністю наявних у минулому мовних фактів шляхом планомірного порівняння відповідних пізніших фактів двох чи більше конкретних мов, відомих за писемними пам'ятками або безпосередньо за їх уживанням у мовленні. Як свідчить сам термін, техніка

порівняльно-історичного методу складається з двох паралельних процедур: порівняння мовних явищ (причому для цього залучають тільки споріднені мови) і їх розгляд в історичному аспекті.

Порівняльно-історичному методові відповідає певна теорія мови, основний зміст якої зводиться до таких чотирьох положень (прийомів):

1) прийом порівняння мов на підставі виявлення їх спорідненості, тобто походження від одного джерела - мови-основи (прамови). Практичне застосування цього методу можна використовувати при дослідженні тем: «Історія виникнення технічних термінів в українському професійному мовленні», «Лексика іншомовного походження в текстах технічного спрямування», «Традиції вживання мовно-етикетних структур в Україні та їх сучасне використання у мовленні інженерів» та ін. Конкретним прикладом може послужити історичне порівняння як прийом дослідження особливої форми звертання, властивій на сучасному етапі тільки українській мові, а в історичному минулому розповсюджений у багатьох формах праслов'янською мовою. Історичне підтвердження студенти можуть знайти в літописі «Слово о полку Ігоревім», де використовуються форми слів «княже», «друже». На сучасному етапі в російській мові особливі форми звертання збереглися лише у конфесійному стилі, наприклад, «Отче», «Святий Боже», «Царю небесный». В українській мові така форма звертання збереглася у повному обсязі й використовується в усіх мовних стилях;

2) прийом порівняльно-історичного аналізу на основі дослідження мовних сімей, груп і підгруп для виявлення історичного джерела походження слова за рівнем спорідненості. Цей прийом порівняльно-історичного методу можна використовувати, наприклад, при дослідженні теми «Особливості української і російської мовних систем у професійному мовленні інженерів»;

3) в основі наступного прийому лежить процес виявлення відмінностей у споріднених мовах через дослідження хоча і паралельних, але всеж таки окремих шляхів розвитку мов. Такий прийом порівняльно-історичного методу можна використати при дослідженні особливостей використання прийменникових конструкцій у мовленні інженерів. Для запобігання помилок у мовленні інженерів варто дослідити відмінності використання прийменникових конструкцій української й російської мов;

4) прийом дослідження мови на звуковому рівні для виявлення розвитку мов у процесі еволюції мовного середовища. Прикладом може послужити вивчення процесу зміни звуків у споріднених мовах (мовної асиміляції, дисиміляції), що має строго закономірний характер, наприклад, дослідження історичного чергування голосних і приголосних звуків, спрощення в групах приголосних. Цей прийом можна використовувати

при дослідженні тем: «Порушення граматичних норм у мовленні студентів технічного напрямку підготовки», «Щодо правильності відтворення прізвиськ відомих фахівців технічної сфери української мови», «Суржик у мовленні фахівців технічного напрямку підготовки».

Порівняльно-історичний метод був і залишається найважливішим інструментом встановлення спорідненості мов і пізнання їх історії. Для встановлення спорідненості до порівняння найчастіше залучаються морфеми, а не слова, бо подібність словника не є доказом спорідненості: слово легко запозичується з однієї мови й вкорінюється в іншу.

Інструментарій порівняльно-історичного методу підходить і для дослідження тем граматичного циклу. Наприклад, при дослідженні теми: «Грамматичні норми використання іменників у мовленні фахівців» порівняльний аналіз використовується для запобігання помилок у відмінкових закінченнях іменників Д.в., М.в, Р.в.. У темі «Особливості використання прикметників у мовленні фахівців» порівняльно-історичний метод дає можливість виявити й запобігти використанню російських форм якісних прикметників. При дослідженні теми «Особливості використання числівників у мовленні фахівців» порівняльний аналіз дає можливість виявити різницю у відмінкових формах кількісних числівників української та російської мов, а також служить основним методом дослідження форм числівників при їх узгодженні з іменниками.

3. Метод дистрибуції (від лат. *distributio* «розподіл») Дистрибутивний аналіз – це методика дослідження мови на основі вивчення оточення та впливу на одиницю мови (фонему, морфему, лексему). Варто використовувати при вивченні процесів мовної асиміляції й дисиміляції, наприклад, при аналізі мовного матеріалу для теми «Засоби евфонії української мови у мовленні фахівців». Цей метод застосовується при дослідженні діалектного та сленгового мовлення студентської молоді та молодіжного середовища, наприклад, при дослідженні тем «Суржик у мовленні фахівців технічного напрямку підготовки», «Порушення граматичної норми у мовленні студентів», «Молодіжний сленг у середовищі студентів».

4. Трансформаційний аналіз - експериментальний прийом визначення синтаксичних і семантичних подібностей і відмінностей між мовними об'єктами. Суть цієї методики полягає в тому, щоб дослідити можливість однієї структури перетворюватися на іншу (наприклад, активна конструкція може трансформуватися в пасивну) та умови, за яких цей процес відбувається. Трансформаційний аналіз можна використовувати при дослідженні тем стосовно використання у професійному мовленні дієслівних форм (дієприкметників та дієприслівників). Наприклад, сучасній українській мові невластиві активні

дієприкметники теперішнього часу. Слова із суфіксами -уч-(-юч-), -ач-(-яч-) звичайно є віддієслівними прикметниками, які вказують не на дію, а на постійну ознаку: правлячий, квітучий. Слова на зразок голосуючий, прагнучий, бажаючий тощо є штучними утвореннями. При перекладі з російської мови активні дієприкметники теперішнього часу відтворюються підрядними означальними реченнями або замінюються відповідними частинами мови: ведущий – який веде, провідний.

5. Комплексно-процесуальний метод. Комплексно-процесуальний метод ми трактуємо як один з методів опису мовної діяльності на основі стилістичного функціонування мови, який активно використовується й при дослідженні комунікативних якостей мови: правильності, точності, логічності, чистоти, виразності, доречності; етики ділового спілкування, культури мовлення, а саме: «Мистецтво слова фахівців у документах офіційно-ділового стилю», «Мовленнєвий етикет інженерів як усталена норма виробничої сфери», «Синтаксичні варіанти як засіб увиразнення тексту документів виробничої сфери», «Традиції вживання мовно-етикетних структур в Україні та їх сучасне використання у мовленні інженерів», «Комунікативні якості публічного мовлення інженерів», «Культура мовлення в мережі Інтернет: основні особливості», «Види усного ділового спілкування виробничої сфери», «Лексичні норми професійного мовлення» тощо.

Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок у даному напрямку. Отже, аналіз методів дослідження української мови (за професійним спрямуванням) дозволяє зробити висновки, що у сучасному мовознавстві широко використовують загальнонаукові методи дослідження, але перевага віддається спеціальним лінгвістичним методам таким як описовий, порівняльно-історичний, дистрибутивний, трансформаційний, структурний, власне лінгвістичний, комплексно-процесуальний, методи мовностилістичної та лінгвостилістичної абстракцій тощо. Методи лінгвістичних досліджень дозволяють з'ясувати різні аспекти мови й мовлення, об'єктивні закономірностей розвитку мови на всіх її рівнях, сприяють формуванню стійкої системи лінгвістичних знань і навичок та їх використання у професійному мовленні.

Література

1. Білуха М.Г. Основи наукових досліджень: Підручник для студ. екон. спец. вузів / М.Г. Білуха. – К.: Вища школа., 1997. – 271 с.
2. Крушельницька О.В. Методологія та організація наукових досліджень: Навч. посібник / О.В. Крушельницька. — К.: Кондор, 2003. — 192 с.
3. П'ятницька-Позднякова І.С. Основи наукових досліджень у вищій школі: Навч. посібник / І.С. П'ятницька-Позднякова. — К., 2003. — 116 с.

4. Дистрибутивний аналіз. Методика безпосередніх складників. Трансформаційний аналіз - методи лінгвістичних досліджень [Електронний ресурс] - Режим доступу : <http://www.bestreferat.ru/referat-163373.html2>.
5. Методология лингвистики [Електронний ресурс] - Режим доступу : http://www.krugosvet.ru/enc/gumanitarnye_nauki/lingvistika/METODOLOGIYA_LINGVISTIKI.html?page=0,9
6. Методы лингвистических исследований [Електронний ресурс] - Режим доступу : <http://www.ranez.ru/article/id/420>

Олеярник О.

кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри ЕСА, Донбаська державна машинобудівна академія

Марілов М.

старший викладач кафедри ЕСА, Донбаська державна машинобудівна академія

УДК 378.147.88

АКТИВІЗАЦІЯ ПІЗНАВАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СТУДЕНТІВ ПРИ ВИКОНАННІ ЛАБОРАТОРНИХ РОБІТ З КУРСУ „ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ЕЛЕКТРОТЕХНІКИ”

Ця стаття присвячується спробі активізувати пізнавальну діяльність студентів при виконанні лабораторних робіт з дисципліни „Теоретичні основи електротехніки”; доведено, що проблема є актуальною та потребує ретельного дослідження.

Ключові слова: активізація, пізнавальна діяльність, студент.

Олеярник А.

кандидат педагогических наук, старший преподаватель кафедры ЭСА, Донбасская государственная машиностроительная академия

Марилов Н.

старший преподаватель кафедры ЭСА, Донбасская государственная машиностроительная академия

АКТИВИЗАЦИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ ПРИ ВЫПОЛНЕНИИ ЛАБОРАТОРНЫХ РАБОТ ПО КУРСУ „ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ЭЛЕКТРОТЕХНИКИ”

Данная статья посвящена попытке активизировать познавательную деятельность студентов при выполнении лабораторных работ по дисциплине „Теоретические основы электротехники”; доказано, что проблема актуальна и требует тщательного исследования.

Ключевые слова: активизация, познавательная деятельность, студент.

Oleyarnik A.

an associate professor of educational sciences, older teacher department of ESA of Donbass state engineering academy

Marilov N.

older teacher department of ESA of Donbass state engineering academy

THE ACTIVIZATION OF COGNITIVE STUDENT'S ACTIVITIES DURING THE LABOR WORKS UNDER TOPIC „THE THEORETICAL FOUNDATIONS OF ELECTRICAL ENGINEERING”

This article devotes to effort of activization of cognitive student's activities during the labor works under the topic „the theoretical foundations of electrical engineering”; it was proved the problem is actual and need the prompt researching.

Keywords: *activization, the cognitive activity, student.*

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок із важливими науковими чи практичними завданнями. Одним з основних завдань, що стоять перед сучасною системою вищої освіти, є навчання майбутніх фахівців самостійно мислити, швидко адаптуватися до умов ринкових відносин, які стали невід'ємною частиною нашого життя.

Курс держави на європейську інтеграцію, перебудова соціально-економічних і політичних умов розвитку суспільства вимагають реорганізації структури навчального процесу, удосконалення методики викладання спеціальних дисциплін, що створюватимуть сприятливі умови навчання, під час якого студенти прагнуть творчого розв'язання практичних задач.

Процес навчання має формувати вміння досліджувати, інтегрувати знання, бачити і розуміти практичне застосування отриманих знань та робити спроби відшукувати шляхи нових застосувань набутих умінь. Саме таке навчання забезпечує високоякісну підготовку молодого спеціаліста, здібного вирішувати професійні задачі, які йому належить виконувати в майбутній трудовій діяльності.

Актуальність останніх досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми і на які спирається автор, виділення невирішених раніше частин загальної проблеми, яким присвячується означена стаття. Проблема професійної підготовки майбутніх фахівців знайшла своє відображення у працях науковців: концептуальні положення неперервної освіти висвітлювали А. Алексюк, С. Архангельський, В. Бондар, І. Зязюн, Н. Ничкало.

Умови ефективної організації навчально-пізнавальної діяльності студентської молоді розглядали П. Автономов, В. Буряк, Л. Петренко, М. Скаткін, А. Сорокін; форми та методи активізації навчально-пізнавальної діяльності знайшли відображення в працях М. Єнікеєва, В. Лозової, В. Онищука, Л. Степашко, І. Харламова, Т. Щукіної та ін.

Удосконаленню навчального процесу у вищій школі присвячені праці А. Алексюка, Ю. Бабанського, А. Вербицького, В. Вергасова, М. Ярмаченка та ін.

Формулювання цілей статті. Враховуючи актуальність дослідження, пропонуємо розглянути активізацію пізнавальної діяльності студентів під час виконання лабораторних робіт з курсу „Теоретичні основи електротехніки”.

Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів. Щоб людина творчо мислила, їй потрібно цьому навчити. Важливою ланкою такого навчання є створення відповідних умов, за яких у студентів виникає потреба в пізнанні, бажання подолати труднощі заради нового, невідомого.

Такі умови виникають, коли необхідно виконати якесь навчальне завдання, але знань недостатньо, і щоб досягти мети, свою діяльність треба спрямувати на пошук нових знань чи способів дії.

Основою змісту підготовки майбутніх фахівців у вищому навчальному закладі були і залишаються знання. Становлення творчих якостей майбутнього фахівця в процесі навчання у вищому технічному навчальному закладі є однією з важливих складових загально-професійної підготовки спеціаліста [5].

Однією з головних рис сучасного спеціаліста, як відмічає О. Матюшкін, стає не просто великий обсяг професійних знань, навичок та умінь, але і здібність до творчого розв’язування професійних задач, тобто до нових винаходів та відкриттів [3].

Якість викладання окремих дисциплін суттєво впливає на розвиток пізнавальної діяльності майбутніх спеціалістів. Так, при вивченні дисципліни „Теоретичні основи електротехніки” невід’ємною частиною є виконання студентами лабораторних робіт, які характеризують вміння працювати з електровимірювальними приладами, можливість застосовувати отримані знання на практиці, порівнювати результати експериментальних даних з розрахунковими тощо.

При виконанні лабораторної роботи на тему „Послідовне з’єднання приймачів змінного струму” виникає необхідність у визначенні параметрів котушок (двополюсників). Існує три методики визначення параметрів:

- визначення параметрів двополюсників за допомогою амперметра, вольтметра та ватметра або фазометра у ланцюгах з відомою частотою напруги;
- визначення параметрів двополюсників за допомогою амперметра, вольтметра та двох джерел: постійного та синусоїдного струму;
- визначення параметрів двополюсників за допомогою амперметра, вольтметра змінного струму та джерела синусоїдної напруги з відомою

частотою, без використання ватметра, фазометра та джерела постійного струму.

Але виникають труднощі, коли допустима потужність двополюсника не перевищує 1 Вт, тому що промисловість випускає ватметри, які дозволяють вимірювати потужність від 50 до 150 Вт. Вимірювання такими ватметрами потужності, меншої ніж 1 Вт, або неможливе, тому що відсутні ватметри на малу потужність, або вимірювання відбувається з величезними похибками. Крім того, не кожна навчальна лабораторія має фазометр.

На кафедрі „Електромеханічні системи автоматизації” Донбаської державної машинобудівної академії було розроблено методику визначення параметрів лінійних RL та RC двополюсників із зосередженими параметрами в електричних ланцюгах синусоїдального струму з відомою частотою за допомогою тільки двох приладів: амперметра та вольтметра.

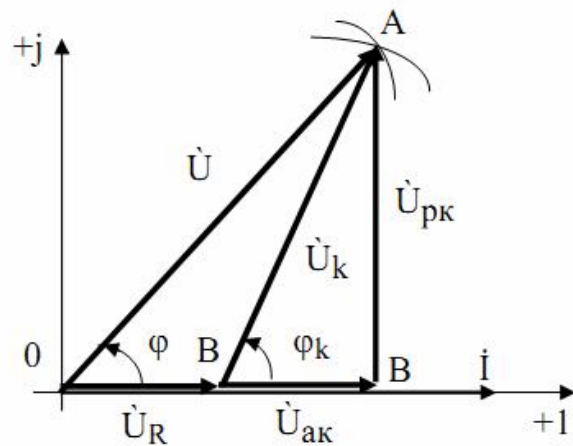
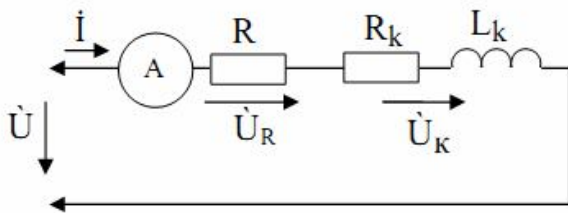


Рис. 1. Схема послідовного електричного ланцюга для визначення параметрів двополюсника R_k та L_k

Рис. 2. Векторна діаграма струмів та напруг для електричного ланцюга (рис. 1)

Запропоновану методику розглянемо на прикладі визначення параметрів котушки (RL- двополюсника). Для цього необхідно послідовно з котушкою включити активний опір R , як показано на рис. 1, та виміряти струм I у ланцюзі та напругу: на активному опорі U_R , на котушці U_K та напругу живлення ланцюга U .

Векторна діаграма щодо досліджуваного ланцюга наведена на рис. 2. Оскільки кут зсуву фаз між векторами струму та напруги котушки φ_k невідомий, будуючи трикутник напруг OAB , скористаємось циркулем для визначення точки „А”, виходячи з того, що вектор \dot{U}_k повинен випереджати

вектор струму \dot{I} на невідомий кут φ_k , а вектор напруги ланцюга \dot{U} дорівнює сумі векторів напруг на активному опорі \dot{U}_R та котушці \dot{U}_K :

$$\dot{U} = \dot{U}_R + \dot{U}_K \quad (1)$$

Визначивши точку А, можна розкласти вектор напруги \dot{U}_K на активну $\dot{U}_{ак}$ та реактивну \dot{U}_{PK} складові (активна складова співпадає з вектором \dot{I} , реактивна випереджає його на 90°). Трикутник ОАС прямокутний, його гіпотенуза в масштабі напруг є напругою ланцюга U , один з катетів – сума активних напруг $U_R + U_{ак}$, другий – реактивна складова напруги на котушці U_{PK} . Для цього трикутника:

$$U^2 = \left(U_R + U_{ак} \right)^2 + U_{PK}^2, \quad (2)$$

$$\text{або } U^2 = U_R^2 + 2 \cdot U_R \cdot U_{ак} + U_{ак}^2 + U_{PK}^2 \quad (3)$$

Останні два доданки рівняння представляють собою квадрат гіпотенузи трикутника ВАС:

$$U_k^2 = U_{ак}^2 + U_{PK}^2 \quad (4)$$

Підставляючи значення U_k^2 у попереднє рівняння, отримаємо

$$U^2 = U_R^2 + 2 \cdot U_R \cdot U_{ак} + U_k^2 \quad (5)$$

Звідси визначимо активну складову напруги в котушці:

$$U_{ак} = \frac{U^2 - U_R^2 - U_k^2}{2U_R}; \quad (6)$$

реактивна складова котушки:

$$U_{pk} = \sqrt{U_k^2 - U_{ak}^2}. \quad (7)$$

Визначивши активну та реактивну складову напруги, за допомогою відомих співвідношень можна визначити параметри котушки та всі необхідні величини двополюсника. Активна та реактивна складові котушки:

$$R_k = \frac{U_{ak}}{I}; \quad (8)$$

$$X_k = \omega \cdot L_k = \frac{U_{pk}}{I}. \quad (9)$$

Індуктивність котушки $L_k = \frac{X_k}{\omega}$. Кут зсуву фаз котушки

$$\varphi_k = \arctg \frac{X_k}{R_k} = \arctg \frac{U_{pk}}{U_{ak}}. \quad (10)$$

Параметри двополюсників можна визначити навіть при паралельному включенні двополюсника та активного опору R . У подальшому використанні цієї методики можна звільнити студентів від побудови векторної діаграми (див. рис. 2), достатньо запам'ятати та використовувати співвідношення (6), яке є ключовим.

Запропонована методика дозволяє за допомогою нескладних експериментів та не використовуючи ватметр та фазометр визначити параметри лінійних двополюсників RL та RC у ланцюгах синусоїдального струму з відомою частотою. Найпоширеніше застосування дана методика має при роботі з електричними ланцюгами, якщо потужність, що споживається, менша за 1 Вт.

Застосування наведеної вище методики визначення параметрів двополюсників сприяє спрямуванню діяльності студентів на пошук нових знань, активізує пізнавальну діяльність, що значно підвищує рівень практичної підготовки майбутніх фахівців інженерів-електромеханіків.

Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок у даному напрямку. Інтелектуальний потенціал має велике значення для розвитку будь-якого суспільства. Навчальна робота є важливим засобом формування у студентів установки на активізацію пізнавальної діяльності. Навчальний матеріал повинен привертати увагу постановкою питання і спрямувати мислення на пошук відповіді [1; 2].

Під час розв'язування задач ефективно відбувається розвиток мислення, що є важливим у підготовці фахівця технічного профілю, здібного до творчого розв'язання професійних задач у майбутній діяльності, особливо,

як це відображено у вище наведеній методиці, коли недостатньо електровимірвальних приладів для визначення параметрів котушок.

Література

1. Валова О. Деякі аспекти методики організації та проведення позакласних занять з вивчення основ голографії / Олена Валова, Степан Величко // Наукові записки. – Випуск 51. – Серія: Педагогічні науки. – Кіровоград. – 2003. – Ч. 1. – С.98 – 105.
2. Лазаренко А. Засоби активізації пізнавальної діяльності учнів під час вивчення фізики / А. Лазаренко // Гуманізація навчально-виховного процесу : зб. наук. праць / [за заг. ред. проф. **В. І. Сипченка**]. – Слов'янськ. – 2011. – Вип. LVI. – С. 383 – 391.
3. Матюшкин А.М. Проблемные ситуации в мышлении и обучении / А. М. Матюшкин. – М. : Директ-Медиа, 2008. – 392 с.
4. Теоретические основы электротехники. В 3 т. Т. 1. : учебник для вузов / К. С. Демирчан, Л. Р. Нейман, Н. В. Коровкин, В. Л. Чечурин.– 4-е изд. – СПб. : Питер, 2003. – 464 с.
5. Хабарова Г. Б. Розвиток творчих здібностей і формування основ професійно-творчої діяльності шляхом інтелектуалізації вищої технічної освіти / Г.Б. Хабарова // Вісник ЛНПУ ім. Тараса Шевченка. – 2009. – № 9. – С. 53 – 57.

Паршакова О.

кандидат історичних наук, доцент кафедри українознавства та гуманітарної освіти Донбаської державної машинобудівної академії

УДК 378.14

РОЛЬ СПЕЦКУРСУ «ІНФОРМАЦІЙНІ ВІЙНИ» У ФОРМУВАННІ ІНФОРМАЦІЙНОЇ КУЛЬТУРИ, КОРПОРАТИВНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ Й МОРАЛЬНИХ ЯКОСТЕЙ СТУДЕНТІВ

У цій статті проводиться думка про те, що на сучасному українському ринку праці, крім спеціальних знань, найбільш затребуваними стають такі якості молодих фахівців, як інформаційна культура, корпоративна компетенція, професійна етика. Водночас розглядається роль, яку відіграє спецкурс «Інформаційні війни» у формуванні перелічених якостей у студентів технічного вишу.

***Ключові слова:** інформаційне суспільство, інформаційні війни, інформаційна культура, корпоративна компетенція, моральні якості.*

Паршакова Е.

кандидат исторических наук, доцент кафедры украиноведения и гуманитарного образования Донбасской государственной машиностроительной академии

РОЛЬ СПЕЦКУРСА «ИНФОРМАЦИОННЫЕ ВОЙНЫ» В ФОРМИРОВАНИИ ИНФОРМАЦИОННОЙ КУЛЬТУРЫ, КОРПОРАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ И МОРАЛЬНЫХ КАЧЕСТВ СТУДЕНТОВ

В настоящей статье проводится мысль о том, что на современном украинском рынке труда, помимо специальных знаний, наиболее востребованными становятся такие качества молодых специалистов, как информационная культура, корпоративная компетенция, профессиональная этика. Одновременно рассматривается та роль, которую играет спецкурс «Информационные войны» в формировании этих качеств у студентов технического вуза.

Ключевые слова: *информационное общество, информационные войны, информационная культура, корпоративная компетенция, моральные качества.*

Parshakova E.

a Candidate of Historical Sciences, an Associate Professor of Humanities department of the Donbas State Engineering Academy

THE ROLE OF THE COURSE “INFORMATION WAR” IN THE FORMATION OF INFORMATIONAL CULTURE, CORPORATE COMPETENCE AND MORAL QUALITIES OF STUDENTS

An article arises the idea of the most popular qualities of young professionals such as informational culture, corporate competence, professional ethics which are required in the modern Ukrainian labor market apart specialized knowledge. At the same time the role played by the course "Information War" in the formation of these qualities in students of a technical college is considered.

Key words: *information society, information war, informational culture, corporate competence, moral character.*

Постановка проблемы. Последние исследования отечественных учёных показывают, что на современном украинском рынке труда особо котируются специалисты нового типа, то есть обладающие, помимо специальных знаний, высокой информационной культурой, корпоративной компетенцией, профессиональной этикой. Как видится, спецкурс «Информационные войны», благодаря своей содержательной части и игровым формам проведения семинарских занятий, имеет большой потенциал в деле формирования столь востребованных качеств.

Анализ последних исследований и публикаций. Прямых исследований в области воспитательного потенциала спецкурса «Информационные войны» не существует, однако есть множество работ, косвенно связанных с данной темой. В частности, есть труды, посвящённые проблемам информационной и корпоративной культуры, профессиональной этики, морали и нравственности. В данной статье используются материалы исследований таких авторов как Л.Н. Евменова, И.С. Халитова, А. Кардаков, Н.В. Морзе, Н.И. Гущина, П.Н. Киричек, М. Сенченко, О. Алёхина, А. Ефименко, В.А. Спивак, И.М. Кузнецов и др.

Формулирование целей статьи. Основная цель публикации – показать ту роль, которую играет спецкурс «Информационные войны» в формировании информационной культуры, корпоративной компетенции и моральных качеств студентов технического вуза. При этом рассматриваются различные учебные методики, способствующие достижению данной цели. Особое внимание уделяется формированию гуманитарно-философской составляющей информационной культуры, без которой невозможно становление социально ответственного работника в информационном обществе.

Изложение основного материала. Современный этап общемирового развития характеризуется возрастающей ролью информационной среды. По сути, информация превратилась в глобальный, в принципе, неисчерпаемый ресурс человечества, вступившего в новую эпоху развития цивилизации – эпоху интенсивного освоения этого информационного ресурса.

Переход к глобальному информационному обществу был зафиксирован в «Окинавской хартии», принятой 22 июля 2000 г. лидерами стран «большой восьмёрки». [1]

Украина присоединилась к общемировому процессу, приняв 9 января 2007 г. Закон «Об основаниях развития информационного общества в Украине на 2007 – 2015 гг.». [2]

Вхождение Украины в глобальное информационное пространство приводит к коренной перестройке как в сфере политики и бизнеса, так и в области отечественной системы высшего образования.

В настоящее время цель профессионального образования студентов заключается в подготовке компетентного специалиста, конкурентоспособного на рынке труда и успешного в построении профессиональной карьеры.

Казалось бы, цель высшего образования не особенно изменилась по сравнению с советской системой образования. Однако сегодня палитра качеств, навыков и умений, характеризующих профессионализм и компетенцию специалиста любого (в том числе и технического) профиля стала гораздо богаче и разнообразнее. Об этом свидетельствуют многочисленные исследования, проведенные на украинском рынке труда.

В частности, обнаружилось, что «если раньше при трудоустройстве инженерных работников 90% уделялось их технической компетенции, а 10% - всем остальным: культурным, языковым, коммуникационным, умению работать в команде..., то сейчас эта пропорция значительно изменилась» [3]

Собственно говоря, какие качества выпускника технического вуза, помимо специализированных знаний, стали актуальными для украинских работодателей?

Когда выпускник приходит к работодателю, он попадает в корпоративную среду: человеческую и информационную. И первое, в чём заинтересован работодатель – это получить специалиста, понимающего, что такое информационная культура, и обладающего соответствующими навыками. В этом нет ничего удивительного, поскольку в новом «информационном» веке настоящий профессионализм невозможен без высокого уровня информационной культуры в области информационных технологий.

Второе, на что следует обратить внимание. Многочисленные исследования, в том числе И.С. Халитовой [4], показали, что политика процветающих компаний, которые хорошо знают своё дело и имеют ясные цели и чётко выраженные принципы, обязательно включает в себя представление о корпоративной культуре как залого успеха организации.

Современные работодатели отдают предпочтение выпускникам вузов, владеющим основами корпоративной культуры отрасли. По их мнению, молодые специалисты, у которых сформированы представления о ценностях сферы профессиональной деятельности, быстрее включаются в работу, а период их адаптации значительно сокращается.

По утверждению И.С. Халитовой, сформированная корпоративная компетенция позволяет удовлетворять интересы будущего специалиста в развитии и повышении своих конкурентных преимуществ на рынке труда путём приращения знаний, умений, навыков, полномочий, формирования ценностей и норм поведения той профессиональной сферы, в которой он будет работать после окончания вуза.

Следует обратить внимание ещё на одно важное качество современного инженера, которое, к сожалению, не всегда приветствуется украинским работодателем, но которое является чрезвычайно востребованным с точки зрения общественного интереса. Это духовно-нравственный облик молодого специалиста.

Сегодня становится всё яснее, что путь технократического развития общества представляет опасность для человечества и с неизбежностью ведёт к техногенным катастрофам. Исторический опыт, вопреки сиюминутным интересам бизнес-структур, убеждает, что эффективно, социально ответственно профессиональной деятельностью могут заниматься только универсально мыслящие люди, способные различать и понимать весьма широкий спектр проявлений социальной действительности, воспринимать мир в целостности.

Специалист, не подготовленный к своей профессии морально, не может полноценно выполнять свои обязанности, поскольку развитие техники неминуемо влечёт за собой повышение ответственности людей, связанных с ней.

Как прекрасно заметила Л.Н. Евменова, «совесть специалиста – это есть умение давать самооценку своим действиям, поступкам и помыслам, критически оценивать своё поведение, соизмерять его с общественным благом и предвидеть последствия своей деятельности» [5].

Как видим, такие качества как информационная культура, корпоративная компетенция, духовно-нравственный облик молодого специалиста либо уже ценятся, либо, в силу своей высокой социальной значимости, будут востребованы в недалёкой перспективе на украинском рынке труда.

Если основы духовности закладываются у ребёнка с раннего возраста, то профессиональная этика, информационная культура, корпоративная компетенция по настоящему начинают формироваться на стадии становления специалиста, то есть в период профессионального обучения в вузе и в рамках той корпоративной культуры, которая сложилась в данном учебном заведении. Отсюда главная цель современного высшего образования - подготовить человека, который был бы одновременно и культурным, и высокообразованным, и деловым. Именно таким должен быть специалист нового типа.

Сознательно абстрагируясь от всех других средств, способов, видов деятельности, практикуемых в Донбасской государственной машиностроительной академии и направленных на становление специалиста нового типа, обратим внимание на ту роль, которую играет спецкурс «Информационные войны» в формировании информационной культуры, корпоративной компетенции и духовно-нравственного облика выпускника Академии.

Спецкурс «Информационные войны» относится к разряду дисциплин «свободного выбора» студентов и составляет полтора учебных кредита. Однако, несмотря на небольшой объём аудиторных часов, выделенных учебными планами на изучение данной дисциплины, воспитательный потенциал этого спецкурса достаточно велик.

Прежде всего, спецкурс «Информационные войны» вносит значительный вклад в формирование информационной культуры студентов как технических, так и гуманитарных специальностей.

Конечно, ознакомление студентов с основами современных информационных технологий, тенденциями их развития, обучение принципам построения информационных моделей, проведению анализа полученных результатов, применению современных информационных и

коммуникативных технологий в профессиональной деятельности начинается в рамках дисциплины «Информатика» и продолжается на других общетехнических и специальных дисциплинах. По большому счёту, здесь рассматриваются информационно-технические аспекты будущей профессиональной деятельности, что само по себе неплохо. Хороший специалист должен понимать, что такое новые информационные технологии и, по мере возможности, овладевать ими. Очевидно, что построение информационного общества в Украине невозможно без информатизации.

Однако есть опасение, что политика построения информационного общества в Украине может быть подменена политикой простой информатизации. На эту опасность указывают С. Азаров и Т. Попова: «... политики демонстрируют полное непонимание того, что информационное общество и Интернет – совершенно различные, хоть и взаимосвязанные вещи. И это притом, что достаточно просто внимательно почитать документы всемирного Саммита ООН, чтобы прозреть и осознать, что информационное общество – это на 20% ИКТ-рынок, а на 80% – социально-ориентированные проблемы, решаемые с помощью ИКТ (информационно-коммуникативных технологий – авт.). В Декларации Саммита ООН, доступной на русском языке, так и сказано: ИКТ-рынок – всего лишь инструмент и необходимый экономический базис». [6]

Отсюда следует, что при формировании информационной культуры специалиста необходимо учитывать не только информационно-технический аспект, но и её гуманитарно-философскую составляющую. Именно такая задача возлагается на спецкурс «Информационные войны».

Содержание дисциплины выстроено таким образом, чтобы акцентировать внимание студентов не столько на достижениях научно-технического прогресса, сколько на тех проблемах, которые несёт за собой построение глобального информационного общества и быстрое, малоконтролируемое развитие новых ИКТ. Одна из самых серьёзных проблем, связанных с глобализацией информационного пространства, – это развязывание широкомасштабных и разрушительных информационных войн, которые ныне ведутся во всех сферах человеческой деятельности. Развитие новых технологий приводит к возникновению всё более опасных видов информационного оружия, последствия применения которого вообще малопредсказуемы. Уже хорошо известны факты использования информационного оружия в целях массового манипулирования людьми в политических и преступных целях. Применение психотропного, психотронного, суггестивного видов информационного оружия приводит к разрушению психики и подрыву физического здоровья населения. Всё более очевидными становятся перспективы духовного разложения и

гуманитарного порабощения отдельных народов в результате информационных войн. Всё это должны осознать студенты в результате изучения предложенного спецкурса.

Как уже ранее отмечалось, украинское общество, утрачивающее сегодня многие нравственные ориентиры, остро нуждается в возрождении духовных ценностей. Большие надежды в этом плане возлагаются на молодое поколение технической и гуманитарной интеллигенции. Крайне важно, чтобы молодые специалисты, особенно в области новых информационных технологий, понимали меру социальной ответственности за свой труд, обладали гражданской позицией, профессиональной совестью и действовали в рамках существующего законодательства.

Спецкурс «информационные войны» вносит свой достойный вклад в формирование системы ценностей выпускников ДГМА. В этом плане показателен следующий пример. Группе студентов, пожелавших изучать данный предмет, было предложено на первом же занятии выполнить творческое задание. Студенты должны были представить себя руководителем какой-либо корпорации и выработать стратегию выживания своего предприятия в условиях информационных войн. По правде говоря, результат студенческого «творчества» ошеломил! Чтобы оставаться на плаву, новоиспечённые руководители солидных компаний готовы были прибегать к услугам «жёлтой прессы», «чёрному пиару», физическому запугиванию конкурентов, промышленному шпионажу, подкупу чужих сотрудников, взяточничеству, нарушению закона и другим противоправным действиям. То есть, к тем способам и методам, которые сегодня процветают в украинском бизнесе.

Совершенно иначе подошли к решению той же самой задачи студенты, прослушавшие полностью данный спецкурс. Пришло осознание того, что необходимо вкладывать средства в информационную безопасность предприятия, в эффективную рекламу, стремиться к повышению качества выпускаемой продукции и созданию положительного имиджа своего предприятия, тщательно относиться к подбору кадров, заботиться о здоровом микроклимате в коллективе, поощрять инициативы лучших работников, расширять сферу своего сотрудничества и, наконец, всячески содействовать процессу формирования международного и национального законодательства в области информационной безопасности и ограничения информационных войн. Конечно, намерения – это ещё не результат деятельности, но зато – значительная подвижка сознания в сторону общественно-значимых ценностей и нравственных ориентиров.

Кроме того, преподавание спецкурса «Информационные войны» нацелено на достижение ещё одной важной цели – формирование корпоративной компетенции будущих специалистов. Частично эта задача

решается при помощи игровых технологий. Семинарские занятия по курсу проводятся в виде командных игр, где студенты получают навыки коллективной работы, выработки совместной стратегии, научаются прислушиваться к чужому мнению и отстаивать собственную позицию. Готовясь к игре, студент понимает, что коллектив, его команда возлагает на него ответственность за определённый «фронт работы» и он просто не может подвести своих товарищей. Это очень ценное качество, являющееся необходимым элементом корпоративной культуры. В учебной игре чрезвычайно важным моментом является подведение итогов и распределение баллов. Соотнесение самооценки каждого игрока с командной оценкой его работы имеет огромное воспитательное значение. В результате устанавливается не формальный, а реальный статус каждого игрока, выявляются истинные лидеры мнения, интеллектуальные центры, группы исполнителей.

Выводы. Как видим, возможности спецкурса «Информационные войны» в становлении специалиста нового типа достаточно велики. Однако надо учитывать, что информационная культура и корпоративная компетенция начинают формироваться, прежде всего, в рамках корпоративной культуры высшего учебного заведения. А это та среда, в которой поведенческие установки преподавателей передаются студентам. Не трудно понять, что все воспитательные функции учреждения, включая и воспитательные возможности спецкурса «Информационные войны», будут сводиться к нулю, если преподавательский корпус вуза сам по себе не будет обладать высокими моральными и профессиональными качествами, если в вузе будут процветать взяточничество и коррупция, нарушения трудовой дисциплины и нездоровая конкуренция. Каждый преподаватель, каждый сотрудник учебного заведения, если он заинтересован в повышении имиджа своего вуза, должен осознать меру личной ответственности за выпуск молодых специалистов с востребованными обществом профессиональными характеристиками.

Литература

1. Окинавская хартия глобального информационного общества [Электрон. ресурс].- Доступно на: <http://www.ifap.ru/ofdocs/rest/okinhar.htm>
2. Закон України «Про Основні засади розвитку інформаційного суспільства в Україні на 2007 – 2015 роки» [Електронний ресурс].- Режим доступу : <http://zakon.rada.gov.ua/cgi-bin/laws/main.cgi?nreg=537-16>
3. Кардаков А. Проблемы IT-образования в Украине [Электронный ресурс]. - Доступно на: http://ru.osvita.ua/vnz/high_school/17048/
4. Халитова И.С. Формирование корпоративной компетенции студентов технического вуза в процессе внеучебной деятельности : автореф. дис. на соискание уч. степени канд. пед. наук : спец. 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования» [Электронный ресурс] / И.С. Халитова. –

Казань, 2009. – 20 с. - Доступно на : <http://www.dissercat.com/content/formirovanie-korporativnoi-kompetentsii-studentov-tekhnicheskogo-vuza-v-protssesse-vneuchebno>

5. Евменова Л.Н. Духовно-нравственная подготовка инженера в вузе [Электронный ресурс] / Л.Н. Евменова // Новая университетская жизнь. – 2010. - № 11 от 10.06. - Доступно на : <http://gazeta.sfu-kras.ru/node/2327>
6. Азаров С., Попова Т. Информационное общество Украины: неотложные политические задачи [Электронный ресурс]. - Доступно на : <http://proit.com.ua/telecom/2006/04/13/121148.html>

Стешенко Н.

кандидат історичних наук, Відмінник освіти України, доцент кафедри українознавства та гуманітарної освіти Донбаської державної машинобудівної академії

УДК 378.147:004

РОЛЬ ДИСЦИПЛІН ВІЛЬНОГО ВИБОРУ СТУДЕНТІВ У РОЗВИТКУ ГУМАНІТАРНОГО СЕРЕДОВИЩА ТЕХНІЧНОГО ВИШУ

У дослідженні з'ясовано ставлення студентів технічних спеціальностей вищих навчальних закладів до вивчення ними вибіркового гуманітарних дисциплін та розроблено рекомендації щодо підвищення ролі зазначених дисциплін у розвитку гуманітарного середовища вишу.

Ключові слова: *гуманітарні дисципліни за вибором студентів та вищого навчального закладу, гуманітарне середовище ВТНЗ, соціологічне дослідження.*

Стешенко Н.

кандидат исторических наук, Отличник образования Украины, доцент кафедры украиноведения и гуманитарного образования Донбасской государственной машиностроительной академии.

РОЛЬ ДИСЦИПЛИН СВОБОДНОГО ВЫБОРА СТУДЕНТОВ В РАЗВИТИИ ГУМАНИТАРНОЙ СРЕДЫ ТЕХНИЧЕСКОГО ВУЗА

В исследовании выявлено отношение студентов технических специальностей высших учебных заведений к изучению ими гуманитарных дисциплин по выбору и разработаны рекомендации относительно повышения роли указанных дисциплин в развитии гуманитарной среды ВУЗа.

Ключевые слова: *гуманитарные дисциплины по выбору студентов и высшего учебного заведения, гуманитарная среда технического ВУЗа, социологическое исследование.*

Steshenko N.

the candidate of historical sciences, high Achiever of formation of Ukraine, associate professor of department of Ukraine and humanitarian education of the Donbass State Engineering Academy.

ROLE OF DISCIPLINES OF FREE CHOICE OF STUDENTS IN DEVELOPMENT OF HUMANITARIAN ENVIRONMENT OF TECHNICAL INSTITUTION OF HIGHER LEARNING.

In research attitude of students of technical specialties of higher educational establishments is educed toward a study by them selective humanitarian disciplines and worked out to recommendation in relation to the increase of role of the indicated disciplines in development of humanitarian environment of Institution of higher learning.

Key words: *humanitarian disciplines on the choice of students and higher educational establishment, humanitarian environment of technical Institution of higher learning, sociological research.*

Постановка проблеми. Соціологічні дослідження, які проведено в технічних вишах, засвідчують, що переважна більшість студентів прагне вивчати гуманітарні дисципліни за вільним вибором як студента, так і ВТНЗ, але у дійсності зазначені заняття подекуди не викликають зацікавленості та усвідомлення переваги докладених зусиль. Студенти всіляко намагаються приділяти вибірково гуманітарним дисциплінам менше уваги, у порівнянні зі спеціальними вибірковими, адже вони не розуміють зв'язку зі своєю майбутньою спеціальністю.

Проблемна ситуація, складається з певних протиріч: у свою чергу, бажання викладачів технічних вишів надати студентам можливість свідомо обрати різноманітні вибіркові гуманітарні дисципліни; з іншого боку, студентам складно приділяти відповідну увагу їх вивченню. Стан проблеми розглянуто у площині гуманізації та гуманітаризації сучасної вищої освіти в Україні у світлі національної доктрини освіти.

Становище ще більш ускладнюється у зв'язку з тим, що на наступний навчальний 2012–2013 рік у технічних вишах студентам пропонується вивчати зазначені дисципліни на комерційній основі. У такий спосіб, наприклад, у Донбаській державній машинобудівній академії (ДДМА) їх фактично виключили з переліку.

Аналіз останніх публікацій А. І. Дзундзи, В. М. Дудатьєвої та інших фахівців свідчить, що проблема гуманітаризації вищої освіти технічного профілю вивчається в цілому [1 – 3]. Отже на сьогоднішній день спеціальне самостійне дослідження зазначеної проблеми відсутнє, що й викликало появу даної статті.

Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів. Дисципліни за

вибором студентів та ДДМА орієнтовані на гуманістичні ідеї та ідеали, концепції соціального, політичного, правового устрою життя людини.

Хочемо зазначити, що гуманітарні дисципліни за вільним вибором студентів та ДДМА – група академічних дисциплін: «Ділова риторика», «Етика ділового спілкування», «Етика та естетика», «Етика сімейних відносин», «Правознавство». Вибіркові дисципліни вишу – «Болонський процес і вища школа», «Методика викладання у вищій школі», «Психологія і педагогіка», «Психологія і педагогіка вищої школи», «Технології психічної саморегуляції та взаємодії», «Соціологія», «Інформаційні війни», «Історія політичних вчень».

Знати розвиток та наслідки становлення філософії в Україні та світі, вплив на подальше формування світоглядних засад сучасності; нагальні питання, диференціації та інтеграції наук стосовно людини як цілісності; засади процесу наукового пошуку, видимості й методи наукового пізнання та управління дозволяють дисципліни вільного вибору – «Логіка», «Філософія і наука», «Філософія управління», «Філософія думки», «Філософія здоров'я», «Релігієзнавство».

Гуманітарний потенціал інженерної освіти підвищують історичні дисципліни вільного вибору студентів – «Героїчні особистості в історії України», «Політична історія ХХ – ХХІ ст.», «Історія Донбасу».

Мета дослідження: необхідно з'ясувати ставлення студентів технічних спеціальностей вищих навчальних закладів до вивчення ними вибіркового гуманітарних дисциплін на прикладі ДДМА (кафедри українознавства та гуманітарної освіти, кафедри філософії) та розробити рекомендації щодо підвищення ролі зазначених дисциплін у розвитку гуманітарного середовища вишу.

Завдання дослідження:

– визначити кількість студентів технічних спеціальностей ДДМА, котрі позитивно підходять до вивчення вибіркового гуманітарних наук та кількість студентів, які негативно відносяться до їх вивчення, а також проаналізувати співвідношення серед них;

– з'ясувати стрижневі причини негативного ставлення до вивчення гуманітарних дисциплін;

– установити, які вибіркові гуманітарні дисципліни студенти прагнуть вивчати в першу чергу.

Тема соціологічного дослідження: Роль дисциплін вільного вибору студентів у розвитку гуманітарного середовища технічного вишу.

Об'єктом дослідження є студенти технічних спеціальностей ДДМА.

Предметом дослідження – ставлення зазначених студентів до опрацювання вибіркового гуманітарних наук, а також роль останніх у розвитку гуманітарного середовища технічного вишу.

Гіпотези дослідження. Гіпотеза-підстава: у технічних ВНЗ України більшість студентів схвально ставляться до вивчення вибіркового гуманітарних дисциплін, як за вибором студентів, так і ВТНЗ. Гіпотези наслідки: для найбільшого задоволення побажань студентів припустимі наступні варіанти:

- а) збільшити кількість вибіркового гуманітарних предметів;
- б) надати студентам реальну можливість обирати гуманітарні предмети, які вони бажають вивчати.

Метод дослідження. Окрему інформацію можна здобути, розглянувши документи, передусім, відомості, з яких можна взяти інформацію:

- перелік вибіркового гуманітарних предметів, які студенти вивчають у ДДМА;
- визначена кількість академічних годин, для їх вивчення;
- кількість балів з зазначених дисциплін, за якими можна довідатися та проаналізувати, у якій мірі студенти ставляться до вивчення вибіркового гуманітарних дисциплін і наскільки відповідально приділяють їм увагу.

Специфікою дослідження не передбачено застосування методу спостереження чи експерименту. Виходячи із завдань запланованих завдань, доцільніше, на думку автора, вжити **метод опитування**. Використаємо як основний і вивчимо детальніше його застосовування в нашому дослідженні.

Обчислення вибірки. Генеральну сукупність встановлюємо як безкінечну. Немає потреби розбивати вибірку на фрагменти, оскільки виходячи з принципів даного дослідження база генеральної сукупності є доволі однорідною.

Відповідно маємо: $N = ?$; $n = 111$ при $D = 0,03$; $P = 0,954$.

Таким чином, для отримання ступеня репрезентативності 3% при імовірності довіри 0,954, необхідно опитати 111 респондентів, користуючись нижче наведеними опитувальними анкетами.

Очікувані результати дослідження. У нашому дослідженні було розглянуто ставлення студентів технічних вишів на прикладі ДДМА до опрацювання вибіркового гуманітарних дисциплін, визначена кількість студентів технічних спеціальностей, які схвально ставляться до вивчення гуманітарних курсів та кількість молоді, які негативно ставиться до їх заучування. Також проаналізовано співвідношення поміж ними, з'ясовані основні причини негативного ставлення до вивчення гуманітарних дисциплін, визначено, які гуманітарні дисципліни імпонують студентам найбільше.

Анкета 1

Шановний студенте!

Ми – викладачі кафедри українознавства та гуманітарної освіти Донбаської державної машинобудівної академії, просимо Вас взяти участь у соціологічному опитуванні, мета якого вивчити ставлення студентів технічних спеціальностей до вивчення гуманітарних дисциплін за вибором студентів та ДДМА, а також узнати вашу особисту думку щодо підвищення ролі зазначених дисциплін у розвитку гуманітарного середовища нашого вишу Анкета є анонімною, усі підсумки дослідження будуть існувати в узагальненому виді.

Детально ознайомитися з питаннями. Обведіть відповіді, які максимально сходяться з Вашим ставленням або допишіть власний варіант відповіді, проте, не обирайте більше двох варіантів відповіді.

Заздалегідь спасибі за співробітництво.

1. Ваше ставлення до вивчення вибіркових гуманітарних дисциплін у технічному виші (ДДМА)?

- а) їх необхідно вивчати;
- б) не бачу в цьому проблеми, але не думаю, що вони обов'язкові;
- в) вони їх цілком непотрібні (перейти до питання 7).

2. У чому доцільність для студентів технічного ВНЗ вивчати гуманітарні науки за вибором студентів або вишу?

- а) окремі обов'язково прийдуться в професійній діяльності;
- б) для загального та громадського розвитку;
- в) Ваш варіант відповіді _____.

3. Скільки часу та зусиль Ви витрачаєте на вивчення гуманітарних наук за вибором студента у ДДМА?

- а) стільки ж, як і на другі дисципліни;
- б) іноді більше, іноді менше, ніж на основні дисципліни, залежно від того, наскільки подобається курс;
- в) набагато менше, ніж на предмети за своєю спеціальністю;
- г) Ваш варіант відповіді _____.

4. Сучасна ситуація, при якій студент має право самостійно обрати гуманітарні предмети для вивчення – Ваше ставлення до цього?

- а) бажано отримувати більше інформації про майбутні вибіркові курси;
- б) викладачі більш професійно визначають, які вибіркові гуманітарні дисципліни варто вчити;
- в) не впевнений, що запровадження зазначеної системи внесе позитивні зміни;
- г) Ваш варіант відповіді _____.

5. Впишіть назви гуманітарних курсів за вільним вибором студентів або вишу, які б Ви вибрали для вивчення.

6. Як Ви відвідуєте лекції та семінари з гуманітарних дисциплін за вільним вибором?

- а) систематично відвідую;
- б) зрідка пропускаю;
- в) не відвідую;

7. На Вашу думку, які існують причини у технічному ВНЗ, щоб не вивчати гуманітарні дисципліни за вибором студента та ДДМА?

- а) не бачу від них нічого корисного для себе;
- б) бракує часу на навчання без того;
- в) вони не дозволяють зосередитися на предметах, безпосередньо пов'язаних з моїм фахом;

г) Ваш варіант відповіді _____

8. Укажіть:

Ваш вік _____ .

Ваша стать _____

Ваша майбутня спеціальність _____

Студентам, які вже вивчали гуманітарні вибіркові дисципліни запропоновано було визначитися щодо значення цих дисциплін у підготовці фахівця (в % до числа опитаних). Узагальнені дані:

Анкета 2

Значення гуманітарних вибірових дисциплін у підготовці фахівця

№ з/п	Запитання	Відповіді (%)		
		«так»	«ні»	«не можу відповісти»
1	Гуманітарні вибіркові дисципліни допомагають розібратися в навколишній дійсності, у самому собі й інших людях?	67,2	22,8	9,4
2	Збагачують політичну, моральну, естетичну культуру гуманітарні дисципліни за вибором студента та ДДМА?	47,2	32,8	20,0
3	Гуманітарні дисципліни за вибором студента та ДДМА сприяють розвитку самостійного мислення й формуванню світогляду?	52,1	27,9	20,0

4	Полегшують вивчення природних і спеціальних наук, засвоєння їхньої методології гуманітарні вибіркові дисципліни?	10,6	64,6	24,8
5	Гуманітарні дисципліни за вибором недостатньо озброюють для майбутньої діяльності?	13,1	70,5	16,4
6	Чи перевантажують читанням додаткової літератури зазначені дисципліни?	30,0	57,7	12,3

Проведений аналіз показав, що переважна більшість студентів позитивно характеризують роль вибіркових гуманітарних дисциплін у формуванні індивідуальності інженера, цінять моральні та індивідуальні якості, професіоналізм викладачів, відзначають збільшення потреб суспільства в соціально-гуманітарних знаннях.

Студенти ДДМА усвідомлюють, що без опанування суспільними науками неможливо стати здібним майбутнім фахівцем, справжнім громадянином і патріотом своєї держави, знати культурно-національні духовні цінності України, врешті-решт – загальнолюдські цінності.

За запитаннями анкети найбільш пріоритетним у діяльності технічної інтелігенції студенти прагнуть бути цивілізованою людиною, для чого визначають широкий вплив на формування якостей особистості саме викладання гуманітарних дисциплін за вільним вибором студентів, убачають збільшення потреб у зазначених знаннях.

Майбутнім кваліфікованим спеціалістам, студентам технічних вишів бракує знань з основ психології, адже це першочергово впливає на формування індивідуальності.

Студенти убачають непересічну роль гуманітарних курсів у формуванні вмінь об'єктивно аналізувати, синтезувати та оцінювати події у світі, для того, щоб бути культурної людиною, яка живе в гармонії з природою, науковим оточенням, суспільством. Тому молодь бажає більшої гуманітаризації й демократизації навчання (85 %).

Студенти бажають одержати знання та вміння етичної поведінки в суспільстві, природному середовищі, а це можливо лише при вивченні гуманітарних наук. Нарешті, студенти виступають за ясний і доступний виклад матеріалу, вміння визвати та підтримувати інтерес до студента як особистості освітнього процесу.

Щодо відвідування студентами лекцій з гуманітарних дисциплін: систематично відвідують 92% опитаних; зрідка пропускають – 7%; не відвідують – 1%.

Проте, існує ряд суттєвих проблем. При викладанні вибіркового гуманітарних наук кількість лекційних і практичних занять різко скорочено. Результати проведеного соціологічного дослідження засвідчило, що 20 % студентів вважають, що подібні знання в подальшому практично не використовуються. Наближено стільки ж студентів наголошує, що вони використовують їх дуже рідко, найчастіше практичні знання використовують – з психолого-педагогічних, рідко – гуманітарних, і подекуди – суспільно-політичних.

Наша молодь не готова навчатися за європейською системою. Проблема полягає в тому, що західноєвропейський студент вчиться з метою отримання знань, а український для отримання оцінки, стипендії або диплому. Провідна причина – це брак свідомого вибору майбутньої професії, відсутність стимулів до навчання й даних про майбутнє працевлаштування.

Сьогодні істотно зросла необхідність посилення співпраці між викладачами гуманітарних і природничо-наукових дисциплін, що розвивається по декількох напрямках: проведення спільних науково-методичних конференцій, розробка міждисциплінарних курсів тощо. Важливість такої співпраці усвідомлена більшістю гуманітаріїв. Викладачі висловилися за розвиток міжкафедральної співпраці.

Потребують подальшого вдосконалення структура вибіркового гуманітарного циклу і зміст дисциплін, що викладаються. Так, курси психології, етики та естетики необхідно б зробити нормативними. Необхідне також введення курсу психології на профільному рівні. Доцільно виділити базові кафедри по гуманітарних спеціальностях для виконання координаційних функцій, проведення методологічних і теоретичних семінарів викладачів. Потенціал гуманітарної освіти вимагає свого подальшого розвитку і вдосконалення.

Більшість студентів мають надто низький рівень знань з вітчизняної та світової історії, літератури тощо. Невисокий ступінь знань не дозволяє студентам відповідно сприймати матеріал, що читається на лекціях з курсів логіки, релігієзнавства тощо. Унаслідок цього залишкові знання з цих дисциплін низькі. Оскільки обсяг годин, що виділяються на вибіркові дисципліни, увесь час скорочують, а ступінь навантаження на викладача збільшено, педагог не має часу, щоб компенсувати зазначені прогалини освіти студентів.

Серйозним недоліком гуманітарної навчання в сучасних умовах є брак предметно-тематичного напрямку. Це стосується як вибіркового, так і нормативних дисциплін. Чинними навчальними програмами орієнтовані на те, що студент повинен знати «основи». У такий спосіб навчальний матеріал із гуманітарних дисциплін за вибором студентів та ВНЗ не засвоюється

системно. Це є причиною невідповідності між викладанням вибіркового гуманітарних дисциплін у технічних вишах і потребами практики.

Аналіз досвіду викладання вибіркового гуманітарних дисциплін і опитування студентів інженерних спеціальностей ДДМА, дозволили нам зробити певні висновки щодо потенціальних напрямів удосконалення зазначених дисциплін.

На думку автора слід приділити увагу мотиваційному фактору. З першого заняття студенти повинні усвідомити, що, наприклад, педагогіка та психологія для них професійно значуща дисципліна, адже чималий ряд функцій їх майбутньої інженерної практики містить елементи психологічної та педагогічної діяльності. Головне, щоб мотивація підтримувалася впродовж всього процесу навчання. І навіть назвою дисципліни можна підвищити мотивацію, через зв'язок із професією, наприклад, «Психологія в інженерній діяльності» або «Основи правознавства в інженерній практиці».

Проте, найголовніше, для ефективності вивчення вибіркового гуманітарних курсів є їх професійно раціональна суть. У такий спосіб, другий напрям покращання педагогічної підготовки є формування професійно доцільного змісту дисципліни. Це має бути представлено в змісті та навчальній програмі курсу [4–6].

Таким чином, результати дослідження доцільно використати для планування діяльності вищих навчальних закладів технічного спрямування.

Отже, з'ясувавши ставлення студентів технічних спеціальностей вищих навчальних закладів до вивчення ними вибіркового гуманітарних дисциплін на прикладі ДДМА (кафедри українознавства та гуманітарної освіти, кафедри філософії) можна надати наступні **висновки та рекомендації** щодо підвищення ролі зазначених дисциплін у розвитку гуманітарного середовища вишу:

1. Сучасна гуманітарна освіта покликана системно інформувати студентів із нагромадженими світовими культурними знаннями про громадянське гуманне суспільство, соціальне покликання людини, генеруючи у молоді людини гуманістичні навички цивілізованого співіснування.

2. Роль і місце вибіркового гуманітарних дисциплін визначає їх вплив на процес соціалізації. Вони повинні допомогти студенту:

- розуміти себе, визначити психологічні механізми власної поведінки (психологія);
- з'ясувати сутність характеру суспільства, фундаментальні його елементи, закони та правила взаємодії поміж ними, посада та роль людини в громаді, засади соціальної взаємодії (соціальна філософія, етика, право, соціологія);

– засвоїти здобутки української та світової культури (українознавство, культурологія, релігієзнавство);

– допомогти студентській молоді усвідомити себе патріотами, громадянами України, продукувати морально-етичні принципи, помагати самостійно оцінювати історичні події та явища, що відбуваються в Україні та за її межами, незалежно орієнтуватися в суспільно-політичному житті (вибіркові курси з історії України);

– навчити цивілізованому контактуванню з навколишнім середовищем (екологія, соціальна екологія);

– навчити думати, розуміти цілісність і багатомірність всесвіту, суть людського буття (філософські дисципліни).

3. Гуманітарне середовище має формувати в людині науковий світогляд, ціннісні орієнтації і життєві позиції студентської молоді. Воно є основним стрижнем гуманітаризації всієї системи вищої технічної освіти. Не можна недооцінювати роль вибіркового гуманітарних дисциплін у цьому процесі.

Література

1. Дзундза А. І. Гуманітаризація освіти як ефективний засіб формування інформаційної культури майбутніх фахівців / А. І. Дзундза // Гуманізація навчально-виховного процесу : Зб. наук. праць / [за заг. ред. проф. **В. І. Сипченка**]. – Вип. XII. – Слов'янськ : Видав. центр СДПУ, 2004. – С. 117 – 124.
2. Дудатьєва В. М. Вплив гуманітарної складової на якість вищої освіти фахівців технічного профілю / В. М. Дудатьєва // Шляхи розвитку духовності та професіоналізму за умов глобалізації ринку освітніх послуг : Зб. наук. праць / Ін-т інновац. технологій і змісту освіти МОН України; ВСЕУ Університету «Україна». – Спец. випуск № 48. – Ч. 1. – К. – Вінниця, 2007. – С. 69 – 71.
3. Про організацію вивчення гуманітарних дисциплін за вільним вибором студента : Наказ МОН № 642 від 09.07.09 р. (Зі змінами, внесеними згідно наказів МОН №259 від 29.03.2010, №831 від 25.08.2010) [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.mon.gov.ua>.
4. Стешенко Н. Л. Гуманістичні стратегії навчання у технічному виші на заняттях з історії України / Н. Л. Стешенко // Матеріали VII Міжнародної конференції [«Стратегія якості у промисловості і освіті»], (Варна, Болгарія, 3 – 10 червня 2011 р.): у 3-х томах. – Том III. – Дніпропетровськ – Варна, 2011. – С. 513 – 516.
5. Стешенко Н. Л. Історичні дисципліни вільного вибору ВТНЗ та їх роль у формуванні системи загальнолюдських цінностей / Н. Л. Стешенко // Корпоративна культура організацій XXI ст. : Зб. наук. праць / [за ред. **С. В. Ковалевського**]. – Краматорськ : ДДМА, 2010. – С. 143 – 149.
6. Стешенко Н. Л. Особливості гуманітарної підготовки студентів на дисциплінах вільного вибору у технічному виші / Н. Л. Стешенко // Матеріали Міжнародної науково-методичної конференції [«Якість освіти – управління, сертифікація, визнання»], (Краматорськ, 31 жовтня – 2 листопада 2011 р.) – Краматорськ: ДДМА, 2011, – С. 457 – 462.

Стоянов В.

асистент кафедри фізичного виховання Слов'янського державного педагогічного університету

УДК 378.016:796

**МОДЕРНІЗАЦІЯ СИСТЕМИ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ
УЧИТЕЛІВ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ НА ОСНОВІ
КУЛЬТУРОЛОГІЧНОГО ПІДХОДУ**

У статті зроблено спробу довести необхідність оновлення системи професійної підготовки учителів фізичної культури. На думку автора таким інноваційним підходом має стати культурологічний підхід. Автор зазначає, що нові соціокультурні умови змінили роль і сутність фізичної культури, яка виступає як елемент цілісної педагогічної системи. В статті доводиться необхідність підвищення рівня культури майбутніх учителів за допомогою послідовної гуманізації освітнього процесу на загальнокультурному, професійному та особистісному рівнях. Автор аналізує сучасні наукові підходи до проблеми вдосконалення системи вищої професійної фізкультурної освіти. На думку автора послідовність загальнокультурного, професійного та особистісного рівнів підготовки учителів в процесі цілеспрямованої педагогічної діяльності студентів дає можливість створити реальні передумови для їх загального розвитку, становлення професійної майстерності і підвищення культури особистості. В статті розкривається сутність культурологічної концепції вдосконалення підготовки учителів фізичної культури.

Ключові слова: професійна підготовка, фізична культура.

Стоянов В.

*ассистент кафедры физического воспитания Славянского
государственного педагогического университета*

**МОДЕРНИЗАЦИЯ СИСТЕМЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ
ПОДГОТОВКИ УЧИТЕЛЕЙ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ НА
ОСНОВЕ КУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКОГО ПОДХОДА**

В статье сделана попытка доказать необходимость модернизации системы профессиональной подготовки учителей физической культуры. По мнению автора таким инновационным подходом должен стать культурологический подход. В статье раскрывается сущность культурологической концепции совершенствования подготовки учителей физической культуры.

Ключевые слова: профессиональная подготовка, физическая культура.

Stoyanov V.

*assistant of the department of physical education of Slovyansk State
Pedagogical University*

MODERNIZATION OF THE SISTEM OF PROFESSIONAL PHYSICAL CULTURE ON THE BASIS OF CULTUROLOGICAL APPROACH

In the artic the author tried to prove the necessity of modernization of professional training of teachers of physical education. According to the author's opinion such novelty approach should be culturological approach. The article reveals the core of culturological conception of improvement of training the teachers of physical culture.

Keywords: *professional training, physical culture.*

Прогресивні традиції світової культури та освіти визначають роль і місце фізичної культури як їх невід'ємної частини. Система освіти як одна з підсистем суспільства, відбиває його сучасні особливості і проблеми.

На межі століть відбувся нечуваний розрив між культурою, освітою, традиціями, людьми, епохами. На зміну знанієцентричній школі, що виникла ще в добу Просвітництва, прийшла культуроцентрична школа, мета якої – засвоєння цінностей культури, досягнення основних типів свідомості людства, що відображає етапи його духовного розвитку.

Освіта є одним з діючих каналів трансляції культурних цінностей і чинником подальшого розвитку культури. Тому дедалі наполегливіше виділяється культуроцентричний зміст освіти.

Розвиток соціальних потреб в області фізичної культури, загострення конкуренції на ринку праці значно підвищують вимоги до рівня кваліфікації спеціалістів, які працюють в цій галузі. У зв'язку із цим вдосконалюється система вищої спеціальної фізкультурної освіти, зокрема, система підготовки учителів фізичної культури. Її розвиток відбувається в період радикальних соціально-економічних, політичних змін і духовної кризи в суспільстві. Учителя фізичної культури змушені працювати в умовах, коли в суспільстві формуються ринкові відносини, переважають матеріальні інтереси. Незважаючи на негативну атмосферу соціуму, сучасний учитель повинен бути не тільки професійно компетентним, але й бути культурною особистістю.

Проблема полягає в тому, що різноманітні напрямки та аспекти дослідження фізичної культури як області загальної культури та освіти, були представлені в контексті різноманітних соціокультурних теорій, але не виступали традиційним та загально визначеним предметом аналізу. Культурологічний напрямок, який ми вважаємо важливим для сучасних досліджень, був майже відсутній, і фізична культура в ньому не розглядалась. Вона виступала як поза культурне явище людського існування, що привело до не сформованості культурологічного напрямку у

вивченні фізичної культури в умовах модернізації освіти, оскільки процеси національного відродження суспільства та освіти по новому поставили та вирішують проблеми соціокультурної сфери і фізичної культури зокрема. Нові умови змінили роль і сутність фізичної культури, яка виступає елементом цілісної педагогічної системи.

Разом з тим, система професійної фізкультурної освіти, що існує в нашій країні, не забезпечує в повній мірі випуск спеціалістів, які відповідають сучасним запитам суспільства. Причини такої ситуації полягають в тому, що для традиційного підходу до підготовки фахівців були характерні: абсолютизація знань, які одержують студенти, сувора стандартизація процесу освіти, пріоритетність зовнішнього світу в пізнанні, авторитарність у стосунках між викладачами і студентами, переважна спрямованість освіти на рухову підготовку, недостатнє врахування виховного і розвиваючого впливу освіти на формування особистості спеціаліста.

В той же час підвищення рівня культури учителя стає нагальною вимогою. Таким чином, склалося наявне протиріччя між об'єктивною необхідністю підвищення рівня культури особистості спеціалістів і фактичним рівнем підготовленості педагогічних кадрів.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Визначений нами напрямок дослідження тільки починає привертати увагу науковців, чому сприяють праці І. Биховської, М. Візітея, В. Видріна, В. Столярова. Спробу осмислити фізичну культуру в контексті культурологічного напрямку зробили В. Бальсевич, М. Віленський, Ю. Ніколаєв, Н. Зволинська, В. Маслов, М. Кошман, О. Білоусов, О. Бойчевський, Т. Чичикин.

В останній час вища фізкультурна освіта стає об'єктом уваги вітчизняних спеціалістів. Досліджуються проблеми вищої фізкультурної освіти, фізичної підготовки майбутніх учителів фізичної культури (О. Новосельцев, В. Стрілець, О. Горелов, В. Федоров, Г. Шашкін, В. Приходько, О. Лотоненко). Найбільшу цінність представляють роботи, присвячені підготовці фізкультурних кадрів (М. Прохоров, Ю. Железняк, В. Костюченко).

Зараз в культурологічному аспекті досліджується проблема формування фізичної культури особистості учителів М. Віленським.

Але в практиці професійної фізкультурної освіти культурний і духовний розвиток студентів переважно замикається на вузькопрофесійній та руховій підготовці, обмежуючи загальнокультурний та особистісний розвиток майбутніх фахівців. Тому проблема підвищення рівня культури майбутніх учителів за допомогою послідовної гуманізації освітнього процесу на загальнокультурному, професійному та особистісному рівнях представляється **актуальною**.

Мета нашої статті полягає в тому, щоб встановити реальні передумови для створення культурологічного підходу в підготовці майбутніх учителів фізичної культури.

Мета нашого дослідження визначила **завдання**: виявити сучасні наукові підходи до проблеми вдосконалення системи вищої професійної фізкультурної освіти.

Виклад основного матеріалу. Розвиток фізичної культури аналогічний поступу культурного розвитку суспільства. Її функціонування відбувається паралельно з культурою як формою суспільної свідомості, яка має відносну самостійність. Це дає можливість виділити підсистему «людина – культура – освіта» як підсистему єдиної гуманітарної освітньої системи. Виокремлення підсистеми «людина» як окремого системного елемента, вважають науковці, зокрема, І. Биховська, є принциповим та істотним, підкреслюючи той факт, що в цілісній освітній системі людина виступає суб'єктом по відношенню і до культури, і до освіти [1, с. 295].

На сучасному етапі вдосконалення підготовки учителів фізичної культури найбільший розвиток одержали наступні підходи: медико-біологічний, психолого-педагогічний, акмеологічний, інформаційний, соціологічний. У відповідності зі своєю методологією вони дають можливість розглядати фізичну культуру з різних позицій:

- як одну з форм культури;
- як соціальний інститут;
- як галузь наукового знання.

Концепція фізичної культури, яка свого часу розроблялась О. Новиковим, виходила з розуміння її суспільного змісту, і полягала в тому, що будь-яка система фізичної культури визначає метод та організацію фізичних вправ для реалізації певних завдань особистісної спрямованості [3]. Важливою можна вважати теорію В. Видріна, який розглядав фізичну культуру як частину загальної культури, що виступає внутрішньою мірою рівня розвитку фізичних сил і рухових навичок [2].

Подальшого розвитку у визначенні сутності фізичної культури набула особистісна спрямованість, яка передбачає такий рівень діяльності:

- самостійний вибір мети;
- самостійний вибір засобів, методів, шляхів досягнення мети діяльності;
- самостійну реалізацію вибраної мети

Натомість Б. Шиян фізичну культуру особистості визначає як сукупність властивостей людини, що формуються у процесі фізичного виховання і втілюються в її активній діяльності, спрямованій на всебічне удосконалення своєї фізичної природи та ведення здорового способу життя [4]. Ця теорія стикається з теорією І. Биховської, яка досліджуючи тілесно-

рухові якості людини, не пов'язує фізичну культуру безпосередньо з фізичними вправами, а з духовним, внутрішнім світом людини, що дає можливість розглядати фізичну культуру та людську тілесність в контексті розвитку соціокультурного простору.

Послідовність загальнокультурного, професійного та особистісного рівнів підготовки учителів в процесі цілеспрямованої педагогічної діяльності студентів дає можливість створити реальні передумови для їх загального розвитку, становлення професійної майстерності і підвищення культури особистості за допомогою формування у майбутніх спеціалістів уявлення про культуроцентричні функції системи освіти, дослідження специфіки особистості та діяльності учителя фізичної культури, а також дослідження індивідуальних особливостей студентів та їх свідомого самовдосконалення.

Культурологічний підхід представляє собою концепцію, де розроблені на її основі теоретичні інтерпретації і педагогічні технології, спрямовані на вдосконалення підготовки учителів фізичної культури в процесі педагогічної і фізкультурної діяльності студентів. Це теоретико-концептуальна конструкція, яка включає методологічні ідеї, категорію «культура», «фізична культура», підходи до її тлумачення.

В основі культурологічної концепції вдосконалення підготовки учителів фізичної культури лежить формування культури особистості спеціалістів за допомогою поетапної гуманізації навчально-виховного процесу на загальнокультурному, професійному та особистісному рівнях, послідовність яких забезпечується інтеграцією мотиваційно-морального, пізнавального та рухового компонентів особистості.

Заняття, які проводяться із застосуванням культурологічного підходу, покликані створити уявлення про фізичну культуру як феномен культури, який розвивається; розглянути основні тенденції і перспективи розвитку професійної діяльності; показати специфіку особистості учителя фізичної культури та його професійної діяльності; дослідити зміст професійної майстерності учителя фізичної культури і вказати основні шляхи її досягнення; сприяти поступовому розвитку індивідуальних властивостей особистості студентів.

Гуманізація викладання спортивних дисциплін на факультетах фізичної культури полягає у виявленні біосоціального характеру фізкультурної діяльності, педагогічних можливостей спортивних дисциплін і формуванні у студентів індивідуальних пізнавальних потреб в цій галузі. Підвищення рівня культури спеціалістів повинно відбуватися шляхом росту духовної складової особистості, розвитку самоцінності студентів, інтеграційного розвитку сутнісних сил особистості,

варіативності засобів, вдосконалення оцінювання діяльності студентів, реалізації діяльнісного та індивідуального підходів в процесі освіти.

Висновки. Підсумовуючи вищевикладене зазначимо, що на специфічному рівні основна цінність – учитель фізичної культури взаємодіє з цінностями фізичної культури (інтелектуальними, руховими, технологічними) і цінностями мотиваційно-моральної сфери людини – (моральність, мотивація), пізнавальної сфери (освіченість, вміння досліджувати об'єкти і явища) і рухової сфери (всебічність, універсальність здібностей, здатність до самостійної творчої діяльності), що може служити методологічною моделлю розробки культурологічних концепцій в підготовці майбутніх учителів фізичної культури, що і становить **перспективу** нашого дослідження.

Література

1. Биховская И. М. Физическая культура / И. М. Быховская // Культурология. XX век: Энциклопедия. Т. 2. – СПб.: Университетская книга, 1998. – С. 294 – 296.
2. Выдрин В. М. Физическая культура студентов вузов / В. М. Выдрин. – Воронеж: Изд-во ВГУ, 1991. – 127 с.
3. Новиков А. Д. Физическое воспитание / А. Д. Новиков // Теория и методика физического воспитания. Т. 1.: Общие основы теории и методики физического воспитания. – М.: ФИС, 1976. – 303 с.
4. Шиян Б. М., Папуша В. Г. Методика викладання спортивно-педагогічних дисциплін у вищих навчальних закладах фізичного виховання і спорту: Навчальний посібник / Б. М. Шиян, В. Г. Папуша. – Х.: «ОВС», 2005. – 208 с.

Шелудешева М.

аспірантка кафедри педагогіки Слов'янського державного педагогічного університету

УДК 316.35 – 053.2: [378.016:79]

РОЛЬ І МІСЦЕ ДИТЯЧИХ ГРОМАДСЬКИХ ОБ'ЄДНАНЬ В СИСТЕМІ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІЙ ВЧИТЕЛІВ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ ТА ЇХ КЛАСИФІКАЦІЯ

Розкрито основні напрями діяльності сучасних молодіжних об'єднань. Розглянуто варіативність програм і напрями діяльності організацій. Конкретизовано сутність понять «дитяче громадське об'єднання» та «дитяча громадська організація». Визначено загальні завдання діяльності сучасних організацій. Розглянуто критерії класифікації дитячих та молодіжних організацій. Досліджено напрями діяльності дитячих громадських об'єднань щодо здоров'я і фізичного розвитку дитини. Досліджено програми спортивно-оздоровчої спрямованості.

Ключові слова: дитячі громадські об'єднання, організації, класифікація.

Шелудешева М.

аспирантка кафедри педагогіки Славянського державного педагогічного університета

РОЛЬ И МЕСТО ДЕТСКИХ ОБЩЕСТВЕННЫХ ОБЪЕДИНЕНИЙ В СИСТЕМЕ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ И ИХ КЛАССИФИКАЦИЯ

Раскрыты основные направления деятельности современных молодежных объединений. Рассмотрена вариативность программ и направления деятельности организации. Конкретизирована сущность понятий «детское общественное объединение» и «детская общественная организация». Определены общие задачи деятельности современных организаций. Исследованы направления деятельности детских общественных объединений относительно здоровья и физического развития ребенка.

Ключевые слова: детские общественные объединения, организации, классификация.

Sheludesheva M.

past-graduate student, the department of Pedagogies of Slovyansk State Pedagogical University

ROLE AND PLACE OF CHILDREN'S PUBLIC ASSOCIATIONS IN SYSTEM OF PREPARATION OF FUTURE TEACHERS OF PHYSICAL CULTURE AND THEIR CLASSIFICATION

The main activities of modern youth associations are opened. Variability of programs and activity of the organizations is considered. The essence of concepts «children's public association» and «children's public organization» is concretize. The general problems of activity of the modern organizations are defined. Activities of children's public associations concerning health and physical development of the child are investigated.

Keywords: children's public associations, organizations, classification.

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок з важливими науково-практичними завданнями. З кожним роком кількість всеукраїнських дитячих і молодіжних об'єднань, відповідно до даних Міністерства освіти, науки, молоді і спорту України та Міністерства юстиції України невпинно зростає.

Станом на 1 січня 2010 року в Україні було зареєстровано 195 всеукраїнських громадських дитячих та молодіжних організацій і спілок. Водночас динамічно відбувається процес становлення регіональних структур. На регіональному рівні у сучасних умовах функціонує понад 7 тис. громадських дитячих та молодіжних організацій. Процес регіоналізації - позитивне явище, оскільки відповідає загальному

спрямуванню соціальної політики, наближує молодіжні та дитячі організації до особистості, розв'язання її проблем.

Щороку в Україні збільшується і кількість громадських дитячих та молодіжних організацій, які мають статус міжнародних. Зокрема, станом на 2010 р. у Міністерстві юстиції України було зареєстровано 24 такі організації.

Зважаючи на постійне зростання в Україні кількості громадських дитячих та молодіжних організацій, багато дослідників приділяють увагу їх класифікації, виокремлення основних груп чи типологій. Зважаючи на актуальність даного напрямку ми обрали цю тему.

Аналіз останніх досліджень і публікацій, у яких започатковано розв'язання порушеної проблеми й на які спирається автор. Теоретико-методологічні основи підготовки майбутніх учителів фізичної культури до спортивно-оздоровчої роботи в дитячих громадських об'єднаннях не можливо розглядати без визначення класифікації дитячих та молодіжних організацій та таких понять, як «об'єднання» та «організації».

Конкретизуємо сутність понять «дитяче громадське об'єднання» та «дитяча громадська організація». Підставою для цього є те, що у працях науковців з питань дитячого та молодіжного руху (І. Андрухів, М.Баяновська, С.Бобришов, Л.Борисов, І.Валгаєва, Т.Вернигорова, А.Волохов, М.Головатий, В.Головенько, М.Гур'янова, М.Квітков, Н.Коробкіна, А.Куличков, М.Окарінський, Н.Онищенко, О.Панагушина, Ю.Поліщук та ін.) терміни «дитячі громадські організації (об'єднання)» і «молодіжні громадські організації (об'єднання)», досить часто ототожнюються, підміняються одне одним, тобто стосовно одних і тих же об'єднань вживаються поняття «дитяча громадська організація» та «молодіжна громадська організація».

Формулювання цілей статті: розкрити роль і місце дитячих громадських об'єднань в системі підготовки майбутній вчителів фізичної культури та їх класифікація.

Завдання дослідження:

- конкретизувати сутність понять «дитяче громадське об'єднання» та «дитяча громадська організація»;
- визначити загальні завдання діяльності сучасних організацій;
- дослідити класифікацію ДГО за їх організаційними формами, кількісним і якісним складом, суб'єктом створення, громадським статусом;
- розглянути варіативність програм і напрямів діяльності організацій
- дослідити напрями діяльності дитячих громадських об'єднань щодо здоров'я і фізичного розвитку дитини;
- розкрити основні напрями діяльності сучасних молодіжних об'єднань;

Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів. У загальному розумінні «організація» (франц. *organisation* від сер.-віч. лат. *organizo* – повідомляю стрункий вигляд, влаштовую) визначається як об'єднання людей, які спільно реалізують програму чи ціль та діють на основі визначених правил і процедур [3, с. 473]. У сучасній науці існує низка наукових підходів щодо вивчення теорії організації, відповідно існують розходження і у визначенні самого поняття «організація», яка розглядається як вид кооперації людей; як спільність індивідів, які взаємодіють між собою; як соціальне об'єднання; як соціальна група; як формалізована структура [18, с. 222].

Громадська організація (надалі Г.О.) – як об'єднання громадян утворюються для спільної реалізації спільних інтересів (культурних, економічних, вікових, гендерних, регіональних, релігійних, професійних, соціальних тощо). [6]. Організація це фактично об'єднання людей. Таким чином, «об'єднання» є більш загальним поняттям відносно «організації».

Використовуючи метод співставлення статутних документів різних дитячих та молодіжних громадських організацій, проводячи контент-аналіз їх змісту можна сформулювати такі загальні завдання діяльності сучасних організацій:

–включення дітей у суспільно-корисні справи, формування відповідального ставлення до праці, забезпечення потреби кожного члена організації в самореалізації;

–формування гуманної особистості, свідомого і активного громадянина-патріота України;

–збереження і примноження історико-культурної спадщини українського народу і його природного довкілля;

–надання допомоги освітнім та позашкільним закладам у вирішенні їх завдань;

–забезпечення гармонії фізичного, соціального та духовного розвитку підростаючого покоління;

–організація змістовного розвиваючого дозвілля, формування навичок здорового способу життя, запобігання неповнолітніми правопорушень;

–захист свобод і прав дітей та молоді, виконання ними своїх обов'язків.

Завдання прогнозують подальший розвиток організації і реалізуються у змісті діяльності.

Отже, під дитячою громадською організацією розуміємо особливий вид дитячих громадських об'єднань, який створюється на засадах самоврядування, має певну структуру й членство, документ програмного

характеру, норми і правила, котрі регулюють його діяльність та фіксуються у Статуті.

Важливою ознакою громадських дитячих та молодіжних організацій є структурованість за інтересами, віковим чи територіальним критеріями. Чітко виражена структура визначає статус кожного члена організації, дозволяє зорієнтувати дитину, підлітка, молоду людину в перспективах особистісного зростання.

Нині існує кілька підходів до визначення критеріїв класифікації дитячих та молодіжних організацій: марксистський, психологічний, юридичний, ідеологічний та ін. Відповідно до них громадські дитячі та молодіжні організації класифікують за їх організаційними формами, кількісним і якісним складом, суб'єктом створення, громадським статусом тощо.

Російський педагог Л.Алієва запропонувала класифікувати дитячі громадські організації за кількома критеріями.

Згідно з цілями, завданнями і змістом діяльності виокремлюють об'єднання:

- орієнтовані на соціалізацію особистості дитини, її громадянське становлення, гармонізацію особистісного і суспільного, індивідуального і колективного начал;

- соціально-індивідуальної спрямованості;

- пов'язані з початковою професійною підготовкою дітей;

- зорієнтовані на патріотичне, громадянське виховання, політичні (для молоді);

- культурологічного і практичного спрямування;

- зосереджені на утвердженні здорового способу життя (спортивні, туристичні).

За ідеологічною ознакою організації поділяють на:

- світські;

- релігійні;

- загальнолюдської спрямованості;

- вузько національної орієнтації.

За ступенем самостійності, відкритості, демократичності виокремлюють:

- відносно самостійні об'єднання, що мають статус юридично оформленої структури і діють як партнери з іншими структурами;

- базові організації численних дорослих громадських організацій чи рухів.

За характером взаємозв'язку з державними і громадськими структурами розрізняють об'єднання:

– які взаємодіють з державними структурами: школами, установами додаткової освіти, дитячими будинками - інтернатами, закладами культури, науки тощо;

– які взаємодіють з дорослими і молодіжними громадськими об'єднаннями та рухами;

– які взаємодіють з приватними, комерційними структурами. [1, С. 20–26.]

З метою створення комплексної типології молодіжних об'єднань український дослідник Валентин Якушик згрупував головні критерії їх класифікації у блоки:

– соціальна база молодіжного об'єднання;

– специфіка генези організаційних принципів та структури молодіжного об'єднання;

– особливості системи функцій, здійснюваних молодіжним об'єднанням;

– роль молодіжного об'єднання в суспільстві;

– вплив молодіжного об'єднання на суспільні процеси. [11]

Багато науковців, зокрема О.Корнієвський, П.Мартин, А.Скрипник, основним критерієм розроблених ними типологій молодіжних організацій у сучасній Україні обрали функції, які виконують ці об'єднання у суспільстві.[7; 10]

В. Кулик [8] класифікує молодіжні об'єднання за характером діяльності:

– молодіжні філії політичних партій;

– громадсько-політичні організації молоді;

– молодіжні релігійні організації;

– молодіжні фахові об'єднання, організації за інтересами;

– благодійні фонди для молоді та молодіжні благодійні фонди;

– національні молодіжні організації;

– студентський рух;

– молодіжні партії.

У нашому дослідженні ми спиралась на детальну класифікацію громадських дитячо-молодіжних об'єднань, яку пропонує Ю. Поліщук. [13] Орієнтуючись на пріоритет діяльності, особливості світоглядних позицій, національний і віковий, склад він виокремлює 20 груп громадських молодіжних організацій:

– спрямовані на поглиблення демократичних процесів та побудову громадянського суспільства в Україні;

– саморозвивальні та самовиховні;

– професійні;

– правозахисні;

- науково-дослідницькі;
- зорієнтовані на розвиток міжнародного співробітництва з молоддю інших країн;
- волонтерські;
- соціальної взаємодопомоги;
- об'єднання студентської молоді;
- об'єднання жіночої молоді;
- мистецько-культурологічні;
- фольклорні;
- екологічні;
- історично-просвітницькі;
- патріотичні;
- об'єднання національних меншин;
- спортивно-туристичні;
- об'єднання світського характеру, але релігійної спрямованості;
- релігійні;
- об'єднання молоді окремих підприємств.

Ю. Поліщук також окремо виділяє чотири групи об'єднань, які займаються виховною роботою з дітьми та підлітками:

- виховні і саморозвивальні;
- спортивно-туристичні;
- екологічні;
- патріотично-виховні. [13]

Аналіз різних наукових підходів до класифікації громадських дитячих і молодіжних організацій дає змогу побачити спектр сучасного дитячого і молодіжного руху, виділити тенденції та перспективи його розвитку. А для нашого дослідження це дає можливість виявити потреби у кваліфікованих кадрах, розмаїтість професійної спрямованості майбутніх вчителів фізичної культури та можливості подальшого працевлаштування.

Розглянемо варіативність програм і напрямів діяльності організацій. У 90-ті роки ХХ ст. значно розширилась база функціонування дитячих та молодіжних громадських організацій, порушивши гегемонію школи у цій сфері. Нині дитячі та молодіжні громадські організації створюються та функціонують як при загальноосвітніх навчальних закладах, так і при позашкільних установах різного типу, центрах соціальних служб для сім'ї, дітей та молоді, що зумовлено специфікою і особливостями цих закладів у забезпеченні умов для розвитку особистості:

- функціонуванням у режимі вільного часу;
- найповнішим задоволенням попиту на культурно-освітні, інформаційні, дозвільні послуги;
- вільний вибір занять за інтересами і здібностями;

- добровільний і неформальний характер діяльності та міжособистісного спілкування;
- соціокультурна спрямованість процесу;
- різноманітність видів і форм діяльності;
- можливість тісного контакту дітей та дорослих.

Сучасні громадські організації орієнтуються на задоволення насамперед інтересів і потреб своїх учасників, перетворення їх на активних суб'єктів соціовиховного процесу. З кожним роком збільшується кількість й урізноманітнюється зміст програм, які реалізують громадські дитячі та молодіжні організації; запроваджуються інноваційні форми і методи роботи в дитячому та молодіжному середовищах. У діяльності дитячих громадських організацій реалізується варіативно-програмний підхід, концепцію якого розробив російський науковець Олексій Волохов [4].

Стратегія цього підходу орієнтує керівництво організацій на врахування соціально-економічних, політичних змін у навколишньому середовищі, надання кожній дитині можливості випробувати себе в різних соціальних ролях, обрати вид діяльності відповідно до своїх потреб і досвіду. Варіативно-програмний підхід передбачає можливість дітей переходити з одного об'єднання до іншого, реалізовувати будь-яку вподобану програму або кілька програм, навіть кілька напрямів з різних програм, а також змінювати їх залежно від інтересів. Наприклад, Федерація дитячих організацій України, реалізуючи варіативно-програмний підхід у своїй діяльності, у межах комплексної програми «Я - родина – Батьківщина» ефективно виконує такі програми-орієнтири, як «Червона калина», «Лідер», «Берегиня», "Краю мій лелечий", «Повір у себе», «Помагай», «Котигорошко», «Канікули», «Ми дружимо». Використання найрізноманітніших форм, методів і засобів діяльності дає змогу кожному члену організації обрати справу до душі, реалізувати свої здібності, проявити себе.

Нашу увагу привертають програми спортивно-оздоровчої спрямованості, наприклад гра «Котигорошко», яку проводять ФДО. Мета гри: активізація розвитку громадянського, патріотичного виховання підростаючого покоління; пропаганда у дитячому середовищі здорового, активного способу життя; формування у дітей навиків орієнтування у повсякденному житті, під час надзвичайних ситуацій, що спричинено техногенними, природними катастрофами; участь дитячих громадських організацій у процесі професійної орієнтації дітей на спеціальності рятувальників, захисників кордонів, військовослужбовців, правоохоронців.

Застосовують варіативно-програмний підхід в організації діяльності й інші сучасні дитячі громадські організації, у яких значну увагу приділено реалізації програм різного спрямування із залученням активних форм і

методів роботи індивідуального, колективного та масового характеру (конкурси, фестивалі, вечори, колективні творчі, практичні справи, екскурсії, походи, таборування, конференції, творчі виставки тощо). В основі діяльності більшості дитячих громадських організацій - ігровий метод як особливий вид об'єктивних суспільних відносин, притаманних дитячим об'єднанням. Як вказує російська дослідниця Ірина Фрішман [17], ігрова взаємодія в дитячих об'єднаннях забезпечує поглиблення й урізноманітнення змісту їх діяльності, формує способи практичної реалізації ігрових проектів і програм, які використовують у практиці дитячих громадських організацій. У процесі ігрової взаємодії члени організації не тільки виконують різні соціальні ролі, а й інтеріоризують певні настанови, які перетворюються на їхні внутрішні переконання, входять до структури особистості, стають внутрішньою сутністю.

Спираючись на аналіз програм молодіжних громадських організацій за 2005-2010 рр., розроблений науковцем Лісовцем О., розкриємо основні напрями діяльності сучасних молодіжних об'єднань [9]:

– підвищення громадської активності молоді та формування лідерських якостей («Школа молодого лідера «Почни з себе - зміни країну!»» (Християнсько-демократична молодь України), «Всеукраїнська мережа шкіл молодіжних лідерів" (ВГО «Нова Генерація»), «Освічена молодь - міцна держава», рольовий семінар для лідерів молодіжного громадського руху «Академія лідерів» (Союз молоді регіонів України) тощо);

– соціальний захист молоді та представників інших вікових груп, які потребують допомоги («Здоров'я молоді та залучення громадськості до соціальної профілактики» (МГО «Демократичні перетворення України»), «Соціальна адаптація неповнолітніх, які скоїли злочин» (Соціалістичний конгрес молоді), «Ресоціалізація та соціальний супровід неповнолітніх та молоді, які перебувають або звільнилися з місць позбавлення волі" (Європейська інтеграція), програма підтримки молоді з особливими потребами «Ти потрібен» (Українська федерація молодих медиків) та ін.);

– оздоровлення молоді, спортивно-туристична робота («Здоров'я студентів» (Всеукраїнська рада студентів), «Зелений туризм в сільській місцевості» (Спілка селянської молоді), щорічний Всеукраїнський студентський спортивний фестиваль (Асоціація молодих депутатів України) та ін.);

– екологічний захист довкілля («Відновлення первісності малих річок та озер за сучасними екобіотехнологіями молодими аграріями України» (Спілка молодих аграріїв України), Всеукраїнський молодіжний мистецький соціально-екологічний фестиваль «Біле озеро» (Республіканський культурно-освітній центр «Молодь України») тощо);

– мистецький, культурологічний розвиток дітей, підлітків та молоді (Всеукраїнський молодіжний фестиваль «Перлини сезону» (Всеукраїнський молодіжний мистецький центр «Перлини сезону»), «Український фольклор виконує молодь» (Всеукраїнська асоціація молодих дослідників фольклору) та ін.).

Виходячи із завдань нашого дослідження, ми досконаліше вивчаємо напрями діяльності дитячих громадських об'єднань щодо здоров'я і фізичного розвитку дитини. Варто зазначити, що спортивно-оздоровчому напрямку роботи з дітьми приділяють багато об'єднань та організацій, але нас цікавлять найбільш чисельні організації, такі, наприклад, як ВМГО НОСУ (Національна організація скаутів України), до якої входять: Національна скаутська організація України – Пласт [12], Асоціація гайдів України (АГУ) [2], Організація українських скаутів (ОУС) [5] Всеукраїнська молодіжна громадська організація «СПОК» [15], УМСА [19]; а також цікавими для нас є козацькі організації [14], яких теж велика кількість і розмаїтість та Федерація дитячих організацій (Спілка піонерських організацій) України [16].

Характерною особливістю молодіжного руху в Україні є надзвичайно широка палітра діяльності різних дитячих об'єднань та молодіжних організацій. Членство в різноманітних дитячих та молодіжних об'єднаннях – ступінь до повноцінної громадської діяльності, школа виховання майбутніх активних громадян, становлення лідерів. В Україні ж простежується недостатність підготовленості фахівців у структурі вищої школи до даного виду діяльності. Цей чинник є однією із причин малочисельності, непопулярності, пасивності в роботі багатьох сучасних громадських дитячих та молодіжних організацій України. Одним із шляхів вирішення окресленої проблеми є професійна підготовка майбутніх вчителів фізичної культури до спортивно-оздоровчої роботи в дитячих громадських об'єднаннях.

Висновки й перспективи подальших досліджень у даному напрямку. Визначаючи основною проблемою нашого дослідження створення оптимальної системи формування готовності майбутніх вчителів фізичної культури до спортивно-оздоровчої роботи в громадських дитячих об'єднаннях, ми, насамперед, сформуvalи науково-теоретичну та методичну базу даного дослідження.

Проаналізувавши та уточнивши такі термінологічні поняття як громадська організація, дитяче громадське об'єднання, ми визначили, що неузгодженість дефініцій свідчить про багатоаспектність явищ у дитячому та молодіжному середовищі, що значно ускладнює як розробку проблеми загалом, так і її науково-понятійного апарату зокрема.

– Визначили, що громадські дитячі та молодіжні організації класифікують за їх організаційними формами, кількісним і якісним складом, суб'єктом створення та громадським статусом.

– Виходячи із завдань нашого дослідження, ми досконаліше вивчили напрями діяльності дитячих громадських об'єднань щодо здоров'я і фізичного розвитку дитини.

Література

1. Алиева Л. Детское общественное объединение как пространство развития субъективности ребенка / Л. Алиева // Воспитательная работа в школе. – 2003. – № 5. – С. 20–26.
2. Асоціація гайдів України – www.girlguiding.org.ua/ua/scarb/norway
3. Большая советская энциклопедия : в 30-ти томах. – [3-е изд.]. – М. : Советская энциклопедия, 1970. – Т. 18. – 1974. – 632 с.
4. Волохов А. В. Вариативно-програмный подход к деятельности детских общественных объединений / А. В. Волохов, И. И. Фришман // Воспитание школьников. – 2003. – № 3. – С. 56
5. Всеукраїнська молодіжна громадська організація – www.scout-uso.narod.ru
6. Електронні ресурси:
7. Закон України «Про об'єднання громадян» (Стаття 1) м. Київ, 16 червня 1992 року № 2460-XII
8. Корнієвський О. Молодіжний рух та політичні об'єднання в сучасній Україні / О. Корнієвський, В. Якушик. – К. : Київське братство, 1997. – 130 с.
9. Кулик В. Молода Україна : сучасний організований молодіжний рух та неформальна ініціатива / В. Кулик, Т. Голобуцька, О. Голобуцький. – К. : Центр досліджень проблем громадянського суспільства, 2000. – 457 с. с. 77
10. Лісовець О.В. Формування готовності майбутніх соціальних педагогів до роботи з громадськими дитячими та молодіжними організаціями: дис. ... канд. пед. наук : 13.00.05 / Лісовець Олег Васильович. – Ніжин, 2008. – С.25 – 35
11. Мартин П. М. Організаційно-педагогічні особливості фізичного виховання старшокласників у сучасних молодіжних організаціях: дис. ... канд. наук з ф.в. і спорту : 24.00.02 / Петро Михайлович Мартин – Львів, 1999. – 186 л.
12. Механізми залучення молоді до громадського життя та підвищення її політичної активності. Всеукраїнський довідник. – Чернігів: Управління у справах молоді та спорту Чернігівської облдержадміністрації, 2007. – С. 16
13. Пластовий портал. Пласт – НСОУ [Електронний ресурс] // [сайт] / Пластовий портал. – Режим доступу: <http://www.plast.org.ua>
14. Поліщук Ю. Й. Соціально-педагогічна діяльність сучасних громадських молодіжних об'єднань в Україні: монографія / Ю. Й. Поліщук ; за ред. Н. Г. Ничкало. – Т. : ТИПУ, 2005. – С. 123-124
15. Список козацьких організацій [Електронний ресурс] // [сайт] / Список козацьких організацій. – Режим доступу: http://uk.wikipedia.org/wiki/Список_козацьких_організацій
16. Спілка дитячих та юнацьких організацій м. Києва «СПОК» [Електронний ресурс] // [сайт] / «СПОК». – Режим доступу: spok.org.ua/news2009.php
17. Федерація дитячих організацій України [Електронний ресурс] // [сайт] / ФДОУ. – Режим доступу: <http://www.fdo.org.ua/kot.htm>

18. Фришман И. И. Методика работы педагога дополнительного образования : учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. завед. / И. И. Фришман. – М. : Изд. центр «Академия», 2001. – С. 65 – 87
19. Фролов С. С. Социология. Учебник для высших учебных заведений / С. С. Фролов. – М. : Издательская корпорация «Логос», 1998. – С. 222.
20. YMCA [Електронний ресурс] // [сайт] / YMCA. – Режим доступа: http://www.ymca.org.ua/about/kto_mi/pro_nas

Хоменко П.

докторант кафедри культурології та методики викладання культурологічних дисциплін Полтавського національного педагогічного університету імені В.Г. Короленка

УДК 387.22:796:[5(072)]

МЕТОДОЛОГІЧНІ ПІДХОДИ ДО ПРИРОДНИЧОНАУКОВОЇ ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦЯ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ

У статті виявлено необхідність використання системи сучасних методологічних підходів у процесі природничонаукової підготовки фахівця фізичної культури та обґрунтовано шляхи їх оптимального поєднання. Узагальнено провідні тенденції, що визначають стратегію професійної підготовки, визначено умови добору та раціонального поєднання методологічних підходів. Розроблено компетентнісний системно-синергетичний підхід, який дозволяє подолати існуючі суперечності та недоліки методології природничонаукової підготовки фахівця фізичної культури.

Ключові слова: *методологічний підхід, компетентнісний системно-синергетичний підхід, природничонаукова підготовка, майбутній фахівець фізичної культури.*

Хоменко П.

докторант кафедри культурології та методики преподавания культурологических дисциплин Полтавского национального педагогического университета имени В.Г. Короленко

МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ К ЕСТЕСТВЕННОНАУЧНОЙ ПОДГОТОВКЕ СПЕЦИАЛИСТА ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ

В статье выявлена необходимость использования системы современных методологических подходов в процессе естественнонаучной подготовки специалиста физической культуры и обоснованы пути их оптимального сочетания. Обобщены ведущие тенденции, которые определяют стратегию профессиональной подготовки, определены условия отбора и рационального сочетания методологических подходов. Разработано компетентносный системно-синергетический подход, который позволяет преодолеть существующие противоречия и

недостатки методологии естественнонаучной подготовки специалиста физической культуры.

Ключевые слова: методологический подход, компетентносный системно-синергетический подход, естественнонаучная подготовка, будущий специалист физической культуры.

Khomenko P

Doctoral candidate of the cult urology department of Poltava National Pedagogical University named after V.G. Korolenko

METHODOLOGICAL APPROACHES TO NATURAL-SCIENCE EDUCATION OF PHYSICAL TRAINING SPECIALISTS

The necessity of the usage of the modern methodological approaches system in the process of education of physical training specialists and ways of their optimal combination are revealed in the article. Leading tendencies? Which define the strategy of professional education are generalized, and the condition of selection and reasonable combination of methodological approaches are defined. An adequate system-synergetic approach, which let to overcome the existing contradiction and drawbacks of the methodology of natural-science education of physical training specialists is worked out.

Key words: methodological approaches, adequate system-synergetic approach, natural-science education, would-be specialist of physical training.

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок з важливими науковими чи практичними завданнями. Одним з головних завдань удосконалення системи вищої педагогічної освіти є пошук перспективних методологічних підходів і наукових основ змісту, технологій та управління підготовкою фахівця фізичної культури, зокрема – природничонаукового компонента цієї підготовки. Сучасна підготовка фахівця фізичної культури відбувається в єдності природничонаукового, соціально-гуманітарного та професійно-практичного компонентів. Важливим фактором її ефективності є цілісність та системність знань, що досягається шляхом побудови інтеграційного комплексу навчальних дисциплін різних циклів. Дослідження виконане відповідно до плану наукових досліджень Полтавського національного педагогічного університету імені В.Г. Короленка з теми «Методолого-теоретичні основи та організаційно-методичні механізми модернізації системи освіти Полтавщини».

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. Дослідженням проблем професійної підготовки фахівців завжди приділялась належна увага, зокрема таким її аспектам, як: теоретико-методологічні засади неперервної професійної освіти (С. Гончаренко; І. Зязюн; В. Монахов; Н. Ничкало; С. Сисоєва та ін.);

впровадження освітніх технологій у процес професійної підготовки фахівців (В. Беспалько, О. Євдокимов, В. Паламарчук); модульні технології професійної підготовки фахівців (А. Алексюк, Ф. Козак, Б. Свирида, П. Сікорський, Н. Шиян).

Свій внесок у розробку методолого-теоретичних засад професійної підготовки фахівців здійснювали вчені В. Байденко, Н. Бібік, Е. Зеєр, І. Зимня, Л. Кравченко, А. Маркова, О. Овчарук, В. Петрук, О. Пометун, С. Раков, М. Розов, О. Савченко, А. Хуторський та ін.; впровадженням сучасних наукових підходів у професійну підготовку фахівців значну увагу приділили А. Алексюк, В. Бондар, Н. Дем'яненко, В. Євдокимов, А. Капська, Л. Кравченко, М. Лазарєв, Л. Нічуговська, В. Олійник, О. Романовський, В. Сидоренко та ін. В той же час невирішеними залишаються питання модернізації системи методологічних підходів до природничонаукової підготовки фахівця фізичної культури.

Формулювання цілей статті (постановка завдання). Метою даної статті є обґрунтування необхідності використання системи сучасних методологічних підходів у процесі природничонаукової підготовки фахівця фізичної культури та визначення шляхів їх оптимального поєднання.

Виклад основного матеріалу. Професійна підготовка майбутніх фахівців фізичного виховання та спорту – процес, який відображає науково й методично обґрунтовані заходи вищих навчальних закладів, спрямовані на формування протягом періоду навчання рівня професійної компетентності особистості, достатнього для організації фізичного виховання різних верств населення регіону й успішної праці в усіх ланках спортивного руху з урахуванням сучасних вимог ринку праці [8, с.41]. Природничонаукову підготовку фахівця фізичної культури визначаємо як спеціально організований процес оволодіння предметними медико-біологічними компетентностями та формування на цій основі професійних якостей, необхідних для майбутньої професійної діяльності.

Процес природничонаукової підготовки фахівця фізичної культури має враховувати причинно-наслідкові зв'язки і залежності, які проявляються у формі провідних тенденцій та визначають стратегію цього процесу, серед яких: гуманізація – залежність процесу професійної підготовки майбутніх фахівців до професійної діяльності у вищому навчальному закладі від ступеня спрямованості освітнього процесу на особистість студента, орієнтацію на особистісну складову професійної підготовки; фундаменталізація – перерозподіл пріоритетів змісту професійної підготовки із вузькоспеціальних та спеціалізованих компонентів знань на загальнонаукові й загальноспеціальні, які є основою професіоналізму майбутніх фахівців з фізичної культури; гуманітаризація, викликана зміною ролі вищої школи як соціального інституту, який

сьогодні покликаний готувати широкоосвічених особистостей з високим рівнем загальної культури, активною громадянською позицією, що означає необхідність підвищення загальнокультурного рівня майбутніх фахівців з фізичної культури; ідея неперервності освіти, яка суттєво змінює роль вищої школи, цілі її діяльності і функції, парадигму освіти «на все життя» на освіту «впродовж життя»; міждисциплінарний та інтернауковий характер знань в сучасних освітніх системах, зумовлений системністю і глобальністю соціальних та професійних проблем, переважно синтетичним характером розвитку сучасної науки і практики; інтелектуалізація, яка реалізується через форми проблемного, активного, розвивального навчання, в діяльнісному підході та інших формах навчальної діяльності, має технологічну основу, зумовлену пріоритетом інтелектуальної діяльності майбутніх фахівців з фізичної культури; динамічність і гнучкість як необхідність перманентного реагування системи професійної підготовки майбутніх фахівців на зміни соціально-професійної практики та прогресивні зміни в діяльності вищої школи, що передбачає постійне трансформування змісту підготовки, методичного апарату та інших характеристик її функціонування [2].

Визначені стратегічні напрями модернізації природничонаукової підготовки фахівця фізичної культури є основою методології даної галузі взагалі та орієнтиром розробки, наукового обґрунтування й упровадження методологічних підходів як комплексу засобів концептуалізації проблеми дослідження.

Методологія в загальнонауковому сенсі визначається як система принципів наукового дослідження, сукупність методів дослідження і обробки даних; вчення про принципи, форми і способи науково-дослідної діяльності [9, с. 365]. У вузькому сенсі методологія розглядається як теорія наукового пізнання в конкретній науковій дисципліні [1, с. 54]. Методологія науки дає характеристику компонентів наукового дослідження, його об'єкта, предмета аналізу, завдань дослідження, сукупності дослідницьких засобів, необхідних для їх вирішення, а також формує уявлення про послідовність дій у процесі вирішення дослідницьких завдань [3].

У сучасній філософії поняття методологічного підходу розглядається по-різному. Так, Н. Стефанов розуміє методологічний підхід як «сукупність (систему) принципів, які визначають загальну мету і стратегію відповідної діяльності» [7, с. 27]. Е. Юдін та І. Блауберг розглядають методологічний підхід як «принципову методологічну орієнтацію дослідження, як точку зору, з якої розглядається об'єкт вивчення (спосіб визначення об'єкта), як поняття або принцип, керований загальною стратегією дослідження» [3, с. 74]. Методологічний підхід – це

загальнонаукова категорія, що має два значення: 1) початковий принцип, вихідна позиція, основне положення або переконання, що становить основу дослідницької діяльності; 2) напрям вивчення об'єкта (предмета) дослідження – за А. Петровим [6, с. 54-58]. Л. Кравченко під методолого-теоретичним науковим підходом розуміє інтегрований філософсько-соціальний засіб концептуалізації наукової проблеми, який надає можливість виявити її методологічний, теоретичний і технологічний аспекти, розробити концепцію вивчення об'єкта дослідження та модель упровадження результатів пошуку в соціально-педагогічну практику [5].

У структурі методологічного підходу як цілісного явища виділяють два рівні: концептуально-теоретичний, що включає базові, початкові концептуальні положення, ідеї і принципи, які становлять гносеологічну основу діяльності, що здійснюється з позицій і у рамках цього підходу, є ядром її змісту; процесуально-діяльнісний, що забезпечує вироблення і застосування в процесі такої діяльності доцільних, адекватних її концептуально-орієнтованому змісту способів і форм реалізації [6, с. 54-58].

Аналіз сучасних досліджень системи професійної підготовки майбутнього фахівця фізичної культури дозволив нам виділити низку провідних методологічних підходів, що лежать в основі вивчення даної системи: технологічний, ресурсний, інтеграційний, інформаційний, діяльнісний, особистісно-орієнтований, акмеологічний, аксіологічний, рефлексивний, системний.

Запропоновані підходи стосуються системи професійної підготовки фахівця фізичної культури загалом і потребують, на нашу думку, суттєвого переосмислення та адаптації їх саме до природничонаукової освіти такого фахівця. Також актуальним є питання раціонального вибору методологічних підходів. Спираючись на дослідження Н. Іпполітової [4], нами виділено ознаки оптимізації такого вибору:

1) обрані методологічні підходи мають бути адекватними, тобто повною мірою відповідати цілям і завданням дослідження;

2) для отримання об'єктивної і цілісної картини досліджуваного явища необхідно використовувати не один, а декілька підходів, відповідних усім рівням методології;

3) сукупність методологічних підходів, що застосовуються в дослідженні природничонаукової освіти фахівця фізичної культури, не має містити взаємовиключних наукових позицій;

4) методологічні підходи мають доповнювати один одного, що дозволяє вивчити конкретний об'єкт усебічно і в усіх його взаємозв'язках.

Розроблений нами з урахуванням даних попереднього аналізу компетентнісний системно-синергетичний підхід дозволяє подолати існуючі суперечності та недоліки методології природничонаукової

підготовки фахівця фізичної культури. В структурі підходу пропонуємо виділяти три складові: компетентнісну, синергетичну та системну, засновані на ідеях усіх попередньо означених методологічних підходів.

Компетентнісна складова. Спрямованість навчального процесу з дисциплін природничонаукового циклу на формування та розвиток ключових і предметних медико-біологічних компетентностей, які в своїй сукупності виступають інтегрованою характеристикою професіоналізму майбутнього фахівця фізичної культури. Реалізація компетентнісної складової підходу здійснюється на засадах поліфункціональності, багатовимірності, надпредметності та спрямованості на особистісний розвиток фахівця.

Критеріями професійної компетентності є мотиваційний, теоретичний, діяльнісний, професійно-прикладний та оцінно-корекційний. Рівні сформованості компетентностей фахівця фізичної культури (високий, достатній, середній, низький) оцінюються за такими характеристиками, як системність і коефіцієнт засвоєння знань, ступінь вирішення професійних завдань, ступінь самостійності та самооцінки, потреба у самовдосконаленні, інтерес до професії та мотивація навчання.

Компетентнісна складова також передбачає особистісно-орієнтовану спрямованість навчального процесу, результатом якого є цілісне педагогічне знання, розвиток мотивації самореалізації, прагнення до збагачення і поповнення знань, усвідомлення ролі і цінності цих знань у майбутній професійній діяльності і культурі. Предметні природничонаукові компетенції розглядаються нами як сукупність знань, умінь та навичок у межах предмета, які формують професійні якості фахівця фізичної культури, необхідні для якісного виконання ним професійних функцій. Компетентність інтегрує в собі такі аспекти – когнітивний (знання), операційний (способи діяльності і готовність до її здійснення) і аксіологічний (наявність визначених цінностей).

Саме компетентнісна складова є провідною у структурі методологічного підходу й основою компетентнісно-формульованого навчального процесу.

Синергетична складова. Процес природничонаукової підготовки розглядається як розвиток складної педагогічної системи, що відбувається під впливом процесів самоорганізації та саморозвитку. Синергетичний компонент розробленого методологічного підходу передбачає трактування природничонаукової підготовки як інтегративної міжпредметної системи, в центрі якої знаходиться особистість майбутнього фахівця фізичної культури, що займає активну творчу позицію та реалізує індивідуальну стратегію саморозвитку й самореалізації.

Синергетична складова компетентнісного системно-синергетичного підходу до природничонаукової підготовки фахівця фізичної культури включає такі специфічні елементи як суб'єкт-суб'єктний характер освітнього процесу, природовідповідність, гуманізацію, відкритість до інновацій, спрямованість на самоорганізацію, саморозвиток, креативність виховання, стимулювання освіти та розвитку протягом усього життя, можливість обирати індивідуальну траєкторію розвитку.

Системна складова. Системна складова є об'єднувальною ланкою компетентнісного та синергетичного компонентів розробленого методологічного підходу. Процес природничонаукової підготовки розглядається як цілісна система з сукупністю взаємозв'язків між її компонентами, при цьому ефективність функціонування цієї системи залежить від кінцевої мети, внутрішньої структури і впливу зовнішнього середовища. Функціонування природничонаукової підготовки як цілісної системи передбачає врахування сукупності умов і засобів, необхідних для реалізації потенційних можливостей системи і особистості. Системна складова узгоджує також зовнішні і внутрішні ресурси людини, що підкреслює зв'язок з ідеями ресурсно-диференційованого підходу. Системна складова передбачає вивчення особистості фахівця фізичної культури в контексті його культурного існування, що консолідує компетентнісний системно-синергетичний підхід із культурологічним підходом в єдності аксіологічних та акмеологічних позицій.

Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок у даному напрямку. Отже, в сучасній системі професійної підготовки фахівця фізичної культури виділяють достатню різноманітність методологічних підходів, які визначають різні напрями дослідження і саму специфіку дослідницької діяльності з обраної проблеми. Запропонований компетентнісний системно-синергетичний підхід об'єднує три складові: компетентнісну, синергетичну та системну і дозволяє подолати існуючі суперечності та недоліки методології природничонаукової підготовки фахівця фізичної культури. Перспективи подальших досліджень полягають у розробці практичних рекомендацій, щодо реалізації розробленого підходу на предметному, міжпредметному та транспредметному рівнях інтеграції природничо-наукових знань майбутнього фахівця фізичної культури.

Література

1. Безрукова В. С. Словарь нового педагогического мышления / В. С. Безрукова; Свердлов. обл. ин-т усовершенствования учителей. — Екатеринбург, 1992. — 93 с.
2. Белікова Н. О. Концептуальні підходи до формування готовності майбутніх фахівців з фізичної реабілітації до здоров'язбережувальної діяльності /

- Н. О. Белікова // Педагогіка, психологія та медико-біологічні проблеми фізичного виховання і спорту. — 2012. — №1. — С.17-21
3. Блауберг И. В. Становление и сущность системного подхода / И. В. Блауберг, Э. Г. Юдин. — М. : Наука, 1973. — 270 с.
 4. Ипполитова Н. В. Взаимосвязь понятий «методология» и «методологический подход» / Н. В. Ипполитова // Вестник Южно-Уральского государственного университета. Серия Образование. Педагогические науки. — № 13 (146). — 2009. — 80 с.
 5. Кравченко Л. М. Неперервна педагогічна підготовка менеджера освіти : [монографія] / Л. М. Кравченко ; Полт. держ. пед. ун-т ім. В. Г. Короленка. — Полтава: Техсервіс, 2006. — 420 с.
 6. Петров А. Основные концепты компетентностного подхода как методологической категории / А. Петров // Alma mater. — 2005. — № 2. — С. 54-58
 7. Стефанов Н. Мультипликационный подход и эффективность / Н. Стефанов. — М.: Прогресс, 1976. — 251 с.
 8. Сущенко Л. П. Теоретико-методологічні засади професійної підготовки майбутніх фахівців фізичного виховання та спорту у вищих навчальних закладах: дис. ... доктора пед. наук: 13.00.04 / Людмила Петрівна Сущенко. — К., 2003. — 650 с.
 9. Философский энциклопедический словарь / под ред. Л. Ф. Ильичева и др. — М. : Сов. энциклопедия, 1983. — 840с.

Ягупець Ю.

кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри загальнотехнічних дисциплін і технічної графіки Слов'янського державного педагогічного університету

Пліско Ю.

асистент кафедри промислових технологій Слов'янського державного педагогічного університету

УДК 371.01

ГОТОВНІСТЬ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ТЕХНОЛОГІЙ ДО ЗАСТОСУВАННЯ ТЗН (НА ПРИКЛАДІ ПСИХОЛОГО- ПЕДАГОГІЧНИХ ДИСЦИПЛІН)

У статті проаналізовано блок психолого-педагогічних дисциплін. Вказано їх на недоліки при підготовці студентів до професійної діяльності. Авторами подано пропозиції щодо ефективного використання ТЗН майбутніми вчителями технологій.

Ключові слова: *технічні засоби навчання, наочність, учитель технологій.*

Ягупец Ю.

кандидат педагогических наук, старший преподаватель кафедры общетехнических дисциплин и технической графики Славянского государственного педагогического университета

Плиско Ю.

ассистент кафедры промышленных технологий Славянского государственного педагогического университета

ГОТОВНОСТЬ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ ТЕХНОЛОГИЙ К ПРИМЕНЕНИЮ ТСО (НА ПРИМЕРЕ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ДИСЦИПЛИН)

В статье проанализирован блок психолого-педагогических дисциплин. Указаны недостатки при подготовке студентов к профессиональной деятельности. Авторами представлены предложения об эффективном использовании ТСО будущими учителями технологий.

Ключевые слова: *технические средства обучения, наглядность, учитель технологий.*

Yagupets Y.

an Associate Professor of Educational Sciences a Senior Lecturer of the department of General Engineering Disciplines and Technical Graphics of Slovyansk State Pedagogical University

assistant of the Department of industrial technology of Slovyansk State Pedagogical University

THE READINESS OF THE FUTURE TEACHERS OF TECHNOLOGY TO THE APPLICATION OF THE TMT (ON THE EXAMPLE OF THE PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL DISCIPLINES)

The article considers the block of psychological-pedagogical disciplines. Identifies shortcomings in the preparation of students for professional work. The authors of the submitted proposals on the effective use of TMT future teachers of technology.

Keywords: *technical means of training, presentation, the teacher of technology.*

Постановка проблеми у загальному вигляді. Останнім часом у навчальних планах вишів спостерігається тенденція до скорочення годин, відведених на опанування студентами психолого-педагогічного циклу, а саме такої дисципліни як «Технічні засоби навчання». Навчальні плани і програми мають одноманітний, фрагментарний характер, що унеможлиблює проводити цілеспрямовану підготовку студентів до використання технічних засобів навчання у майбутній педагогічній діяльності.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Питання розробки і визначення оптимальних педагогічних умов формування готовності студентів до використання технічних засобів навчання у майбутній

педагогічній діяльності розглядалися у працях Л. Панченка, М. Духовної, Л. Григоренка, М. Дьяченко, Л. Кандибович та інших. У дослідженнях учених визначено внутрішні та зовнішні педагогічні умови формування у студентів системи знань, умінь та навичок використовувати технічні засоби навчання і обчислювальну техніку у сучасній школі.

Зокрема, «останнім часом виконано чимало праць із питань використання електронно-обчислювальної і комп'ютерної техніки в навчально-виховному процесі чи для управління школами. Тим часом необхідна для реалізації результатів таких досліджень матеріальна база є лише в поодиноких школах і вони практично ні на що не впливають» [4, с. 6–7].

Формулювання цілей статті. Виявити і обґрунтувати прогалини у навчанні студентів до готовності ефективного застосування технічних засобів навчання і використання наочностей у навчально-виховному процесі школи.

Виклад основного матеріалу дослідження. Зазначимо, що у період з 1985 р. по 1999 р. темпи розвитку науково-технічного прогресу і виробництва комп'ютерів значно випереджають такі ж показники для нових видів ТЗН, а дослідження у цій галузі не враховують реальний стан справ у системі освіти і можливість розв'язання проблеми існуючими методами педагогічної науки.

Пропозиції щодо усунення недоліків з використання технічних засобів навчання було викладено у науковому доробку М. Духовної [5], які, на наш погляд, є доцільними і слушними. Нами вони більш конкретизовані, а також запропоновано алгоритм удосконалення професійної підготовки майбутніх учителів трудового навчання з вищезазначеної проблеми.

1. **Обов'язковим є формування педагогічних умінь використання ТЗН у навчально-виховній роботі при вивченні студентами дисциплін психолого-педагогічного циклу (Вступ до педагогіки, Педагогіка, Історія педагогіки, Педагогічна психологія, Психологія, Методика виховної роботи, Вступ до спеціальності, Основи педагогічної майстерності, фахові методики тощо).**

Вивчаючи курс «Педагогіка» студенти знайомляться з методами навчання. Вони вивчають роль, місце, значення, види, організацію та методику застосування наочних методів навчання; ТЗН і дидактичні вимоги до них; методи програмованого навчання; комплексне використання різноманітних методів і засобів навчання в організації навчально-виховної роботи у школі.

Опановуючи дисципліну «Історія педагогіки» студенти знайомляться з дидактичними системами відомих педагогів, які визнавали ефективність наочних методів навчання, з розвитком цих методів в історико-педагогічному аспекті.

Курси «Педагогічна психологія» та «Вікова психологія» необхідні майбутнім учителям трудового навчання для знань психологічних особливостей використання у навчально-виховному процесі наочності і ТЗН. Під час вивчення розділів: «Психологія навчання», «Вікова психологія», «Психологія педагогічної діяльності» проблема використання ТЗН і наочності розглядається з точки зору основних психологічних категорій: чуття, сприйняття, уваги, пам'яті, мислення, з урахуванням вікових особливостей та індивідуальних можливостей учнів, а також з урахуванням особливостей педагогічної діяльності вчителя, яка суттєво впливає на ефективність навчання взагалі і зокрема в умовах використання технічних засобів.

З цією метою для покращення професійної підготовки студентів з питань ефективного запровадження ТЗН у навчально-виховний процес сучасної школи доцільно:

– викладачам, які проводять лекційні курси, виділяти і вказувати у робочих планах теми занять (лекційних, семінарських чи практичних), що можуть проводитися на матеріалі, який формував би педагогічні знання, уміння і навички у роботі з ТЗН;

– проводити семінарські та практичні заняття за цими темами, розглядаючи та аналізуючи конкретні приклади використання ТЗН з відповідних тем, розділів шкільної програми;

– розробляти систему індивідуальних занять з педагогіки, психології, фахових методик з конкретно визначеними прикладами застосування ТЗН у навчально-виховному процесі;

– розробляти методичні рекомендації щодо виконання студентами індивідуальних завдань з проблем використання ТЗН у навчально-виховному процесі, в яких обов'язково вказати зміст, етапи виконання цих завдань та список рекомендованих джерел: розробляти критерії оцінки виконання індивідуальних завдань;

– складати схеми аналізу виховного заходу, на якому використовувалися ТЗН;

– оцінювати виконання індивідуальних завдань та враховувати ці результати на екзамені з педагогіки та психології;

– постійно вести спостереження за формуванням у студентів відповідних педагогічних умінь ефективно працювати з ТЗН у процесі вивчення психолого-педагогічних дисциплін;

– під час вивчення психологічних дисциплін доцільно обґрунтувати існування у педагогів психологічного бар'єру ефективного використання технічних засобів;

– систематично знайомити студентів з новинками ТЗН, які розробляються Науково-методичним центром засобів навчання та з їхніми педагогічними можливостями;

– у курсі фахових методик розкривати методичні проблеми використання ТЗН, висвітлювати проблеми і перспективи розвитку навчальної техніки та методики її використання у навчанні;

– запроваджувати проведення для студентів уроків з використанням ТЗН;

– до змісту курсу (спецкурсу) з основ педагогічної майстерності включити теми, які б розкривали питання ефективного застосування ТЗН у сучасній школі;

– практикувати виступи перед студентами кращих вчителів з демонструванням ефективних педагогічних рішень при викладанні конкретних тем з використанням перспективних видів ТЗН;

– у процесі здійснення науково-дослідної роботи студентів (наукові гуртки, проблемні групи) практикувати проведення студентських конференцій; проводити конкурси кращих студентських робіт (рефератів, тез та матеріалів доповідей на студентських наукових конференціях), де висвітлювалися б питання використання ТЗН у навчально-виховному процесі;

– проводити щорічні конкурси студентських виробів, приладів, пристроїв, удосконалених видів ТЗН тощо; практикувати проведення конкурсів сценаріїв шкільних виховних заходів, на яких передбачається застосувати технічні засоби навчання;

– мати на кафедрах комплект зразків розроблених уроків та виховних заходів з використанням ТЗН;

– розробити тематику курсових і дипломних робіт щодо застосування ТЗН у навчально-виховному процесі загальноосвітньої школи;

– забезпечити випускників методичними рекомендаціями щодо застосування навчальної техніки у сучасній школі з урахуванням специфіки роботи майбутніх учителів;

– у «Папці випускника» передбачити наявність інформаційних матеріалів, які висвітлювали б існуючий фонд ТЗН: каталоги кіно- та відеофільмів, діафільмів та діапозитивів; інформаційні листки виробничого об'єднання «Промінь», Науково-методичного центру засобів навчання; рекомендації щодо самостійного виготовлення діафільмів, діапозитивів, кодопозитивів з вказівкою стандартів шрифтів і ліній, що використовуються з цією метою; відомості про державні та приватні підприємства, де можна замовити готові навчально-інформаційні матеріали тощо.

2. Формування у студентів педагогічних умінь у ході виконання лабораторного практикуму на заняттях з ТЗН має такі структурно-самостійні частини:

– планування змісту курсу ТЗН та лабораторно-практичних занять або лабораторного практикуму з урахуванням фаху обраної спеціальності;

– повідомлення педагогом найскладніших питань нового навчального матеріалу, який студенти повинні самостійно опрацювати з використанням сучасних видів технічних засобів навчання (в тому числі при вивченні самих ТЗН);

– перевірка рівня підготовки майбутніх учителів трудового навчання до проведення лабораторно-практичних занять на основі лекційного матеріалу;

– обов'язковість самостійної діяльності студентів з метою засвоєння необхідного обсягу навчальної інформації (обов'язковість виконання лабораторних робіт);

– виконання студентами індивідуальних завдань, які розподіляються педагогом (складання планів-конспектів уроків згідно діючих шкільних програм, виготовлення дидактичного матеріалу до розроблених занять);

– обов'язковість і систематичність контролю виконання лабораторно-практичних та індивідуальних завдань.

Висновки з даного дослідження. Проведений теоретичний аналіз літератури [1, 3, 7] з питань використання комп'ютерної техніки в освіті, а також ознайомлення із філософськими дослідженнями [6, 8] комп'ютеризації суспільства і перспективами створення штучного інтелекту, дає підстави стверджувати, що проблему передачі знань наступним поколінням на сучасному етапі слід вирішувати не вичікуванням нових, ефективніших засобів, а за допомогою існуючих технічних пристроїв, що доступні конкретному навчальному закладу.

Література

1. Барыбина И.А., Гринченко С.И., Колягин Ю.М. Методические проблемы компьютеризации школьного обучения / И.А. Барыбина, С.И. Гринченко, Ю.М. Колягин // Информатика и компьютерная грамотность. – М. : Наука, 1988. – С. 138 – 152.
2. Величко С.П. Царенко, О.М. Формування у майбутніх учителів умінь застосовувати технічні засоби у навчально-виховному процесі / С.П. Величко, О.М. Царенко // Наукові записки КДПУ ім. В.Винниченка: педагогічні науки. – Вип. 14. – Кіровоград 1998. – С. 95 – 101.
3. Вильямс Р., Маклин К. Компьютеры в школе / Р. Вильямс, К. Маклин; [пер. с англ., общ. ред. и вступ, статья **В.В.Рубцова**]. – М. : Прогрес, 1988. – 336 с.
4. Гончаренко С.У. Педагогічні дослідження : Методологічні поради молодим науковцям / С.У Гончаренко. – К. : Вид. АПН, 1995. – 45 с.
5. Духовная М.М. Формирование у студентов педагогических умений в использовании технических средств обучения в школе : дис. кандидата пед. наук : 13.00.01 / М.М. Духовная. – Л., 1973. – 246 с.
6. Зуев К.А. Компьютер и общество / К.А. Зуев. – М. : Политиздат, 1990. – 314с.
7. Компьютер в обучении: Психолого-педагогические проблемы (круглый стол) // Вопросы психологи. – 1987. – № 1. – С.60 – 99.
8. Ракитов А.И. Философия компьютерной революции / А.И. Ракитов. –М. : Политиздат, 1991. – 287 с.

Чередніченко Г.

кандидат педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри ділової іноземної мови та міжнародної комунікації Національного університету харчових технологій

УДК 378.091.33-028.22:81'243**СТВОРЕННЯ ТА ВИКОРИСТАННЯ ЕЛЕКТРОННИХ ПІДРУЧНИКІВ ДЛЯ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ**

Автор статті розкриває важливість використання електронного підручника як цінного джерела навчання студентів, визначають переваги та проблеми створення та використання електронних підручників, а також виокремлюють основні етапи підготовки електронних підручників (ЕП).

Ключові слова: електронний підручник, мультимедія, гіперпосилання, інтерактивність, іноземна мова.

Чередніченко Г.

кандидат педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой делового иностранного языка и международной коммуникации Национального университета пищевых технологий

СОЗДАНИЕ И ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЭЛЕКТРОННЫХ УЧЕБНИКОВ ДЛЯ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

Автор статьи раскрывает важность использования электронного учебника как ценного источника обучения студентов, определяют преимущества и недостатки создания и использования электронного учебника, а также выделяют основные этапы подготовки электронных учебников (ЭУ).

Ключевые слова: электронный учебник, мультимедия, гиперссылка, интерактивность, иностранный язык.

Cherednichenko G.

candidate of pedagogical Sciences, associate Professor, head of the Department of business foreign language and international communication of the National University of food technologies

THE CREATION AND USE OF ELECTRONIC TEXTBOOKS FOR TEACHING FOREIGN LANGUAGES

Electronic textbook in the process of learning foreign language by students. Author of the article expose importance of the use of an electronic textbook as a valuable source of students' training, and identify advantages and disadvantages of using and developing e-textbooks, and also determine the basic stages of electronic textbooks development (e-textbooks).

Keywords: electronic textbook, multimedia, hyperlink, interactiveness, foreign language.

Постановка проблеми у загальному вигляді. В час бурхливого розвитку комп'ютерних технологій усе більш актуальною задачею є розробка і використання в навчальному процесі електронних навчальних систем, що розробляються з застосуванням гіпертекстових і мультимедійних технологій. Такі системи ще називаються інтерактивними навчальними Web-матеріалами та можуть використовуватися при вивченні різних предметів студентами денної, заочної та дистанційної форм навчання.

Сучасні напрями модернізації вітчизняної системи вищої освіти, актуалізують потребу в електронних підручниках (ЕП), створених з дотриманням основних дидактичних принципів, спрямованих на активізацію пізнавальної діяльності студентів; здійснення ефективного контролю, оцінювання і моніторингу навчальних досягнень; вирішення проблеми індивідуалізації навчання студентів та ефективної організації їхньої самостійної роботи. Ефективність навчання студентів при вивченні такої навчальної дисципліни як іноземна мова може бути досягнута при наявності у студентів повного комплексу навчально-методичних і дидактичних матеріалів, основою якого є ЕП. Водночас проблемі розробки ЕП для навчання студентів іноземній мові не приділялося належної уваги.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблемам проектування та використання засобів навчання, дослідженню взаємозв'язків окремих компонентів системи дидактичних засобів, вивченню їх впливу на результативність навчання присвячені ґрунтовні праці Ю.Бабанського, В.Бейлінсона, Т.Габая, В.Євдокимова, Б.Єсипова, Л.Зоріної, І.Зязюна, В.Краєвського, Ч.Куписевича, І.Лернера, В.Окона, М.Скаткіна, А.Прокопенка, Г.Хозяїнова, Н.Шахмаєва, С.Шаповаленка та ін.

Одним з основних положень дидактики стосовно системи засобів навчання є визнання підручника ядром цієї системи. Дослідження, присвячені визначенню сутності підручника, його структури, дидактичних функцій, ролі та місця в системі засобів навчання, сформували окремий напрям педагогічної науки - теорію підручника, фундаторами якої є В.Бейлінсон, В.Беспалько, С.Бондаренко, Г.Гранік, А.Гречихін, І.Журавльов, Д.Зуєв, І.Зверєв, Л.Концева, В.Краєвський, І.Лернер, Н.Тализіна, І.Товпинець, С.Шаповаленко та ін.

Проблеми теорії та практики створення електронних підручників досліджували українські й зарубіжні вчені, зокрема Л. Гризун, М. Беляєв, В. Вимятін, С. Григор'єв та ін., Ю. Дреус, М. Нельсон, С. Сисоєва, О. Шмегера та ін.

Електронні підручники з соціально-гуманітарних дисциплін аналізували К. Блінова, О. Кирилов, Н. Самаріна, Т. Антонова й О. Харитонов, О. Штомпель і Л. Штомпель та ін.

Мета статті – розкрити важливість використання електронного підручника як цінного джерела навчання студентів у процесі вивчення іноземної мови, визначити переваги та проблеми створення та використання електронних підручників, виокремити основні етапи створення електронного підручника.

Виклад основного матеріалу. Аналіз літературних джерел [4,5,7,8,9] показав, що більшість перших електронних навчальних видань являли собою електронні копії друкованих видань і, здебільшого, не враховували комп'ютерних можливостей подачі матеріалу. Однак, останнім часом значна увага приділяється розробці електронних підручників, роботу над якими можна розглядати як спробу зробити серйозний крок до рішення проблеми створення підручників нового покоління.

Розглянемо головні переваги та проблеми у використанні та створенні ЕП.

Першою перевагою ЕП є новий принцип побудови навчального матеріалу, основними рисами якого є багаторівневість подання інформації, що підлягає засвоєнню, та поєднання інформаційних масивів різних типів на підставі асоціацій в єдине смислове ціле. Це дозволяє тому, хто навчається, сформувати власну систему істотних зв'язків між видами знань, що сприяє засвоєнню не тільки фактологічних відомостей, а й причинно-наслідкових відношень між відповідними інформаційними одиницями; надає можливість навчатися за індивідуальною траєкторією навчання та в найбільш зручному темпі [3: 6].

Друга перевага ЕП полягає в можливості здійснення діяльнісного характеру навчання. Використання гіпермедійних можливостей сучасних комп'ютерних технологій дозволяє включити до складу підручника структурні елементи, які надають можливість комплексного використання в навчанні як традиційних видів навчальної діяльності, так і нових – опрацювання теоретичного матеріалу на динамічних моделях, проведення комп'ютерного експерименту, розв'язування задач в інтерактивному режимі тощо.

Надзвичайно важливими є мотиваційні аспекти комп'ютерного навчання, тобто третьою перевагою використання ЕП є стійке мотиваційне заохочення студента до довготривалого пізнавального спілкування з "електронним вчителем". Інтерес є засобом активізації пізнавальної діяльності, допомагає зробити процес навчання привабливим. Один зі способів зацікавити користувача – надати йому можливість (у певних межах) самостійно встановлювати формат подання матеріалу на екрані або навіть керувати системою в цілому, в тому числі й розміщенням фрагментів тексту, ілюстрацій, тобто повністю конфігурувати екранний інтерфейс.

Використання засобів мультимедіа в ЕП дозволяє збагатити процес навчання наочним високоякісним ілюстративним матеріалом - двохвимірними, об'ємними, статичними та динамічними зображеннями, звуковим супроводом відображеного на екрані матеріалу та дій того, хто навчається. Це зумовлює четверту перевагу електронного гіпертекстового підручника, яка полягає в тому, що аудіовізуальне подання матеріалу включає в систему сприйняття та запам'ятовування образну й емоційну пам'ять і таким чином суттєво впливає на формування уявлень, які займають центральне місце в образному та словесно-логічному мисленні.

П'ята перевага гіпертекстового ЕП полягає у забезпеченні якісного зворотного зв'язку з тим, хто навчається. Цей зв'язок досягається завдяки інтерактивному характеру взаємодії студента з середовищем електронного підручника і наявності автоматизованої системи діагностики знань. Таким чином створюються умови для ефективного самонавчання, самоконтролю, самокорекції студента та підвищення його пізнавальної активності. Накопичені діагностичною системою статистичні дані про хід навчання дають можливість викладачеві аналізувати, коригувати та прогнозувати навчальний процес.

Шоста перевага ЕП полягає в його інтегрованості. ЕП поєднує різні компоненти системи дидактичних засобів: підручник, що містить теоретичний матеріал, задачі для його опрацювання та засвоєння; засоби для проведення комп'ютерного експерименту; тестові завдання для різних видів контролю якості знань. З іншого боку, ЕП цілком природно інтегрує навчальні ресурси, подані в електронній формі, зокрема й ресурси глобальної мережі Інтернет. Це створює сприятливі умови для швидкого оновлення та модифікації представленого в підручнику навчального матеріалу, динамічного збагачення його новим змістом відповідно до рівня сучасної науки.

Сьома перевага ЕП – можливість організації природного взаємозв'язку навчального матеріалу за допомогою гіперпосилань. Наявність їх розгалуженої структури дає змогу отримати додаткову інформацію у процесі його засвоєння і при цьому швидко повернутися до основного тексту. Гіперпосилання допомагають переміщуватися по ЕП, переглядати малюнки, звертатися до інших видань, навіть написати електронного листа авторові з проханням роз'яснити певні моменти [9: 41].

Створення ЕП є найбільш ефективним при поєднанні зусиль трьох фахівців: викладача із певної навчальної дисципліни, що на високому науковому рівні володіє змістом який повинен бути засвоєний студентом та має досвідом організації навчання в тій навчальній аудиторії для якої створюється підручник; педагога-методиста, який володіє методикою складання ЕП та технологією навчання із його застосуванням та

спеціаліста із комп'ютерних технологій, що забезпечить виконання ЕП операцій по представленню студенту навчального матеріалу та керування його навчальними діями [6:196]. Однією з проблем створення ЕП є те, що вищі навчальні заклади України безумовно мають у своєму складі викладачів відповідного фахового рівня, але фахівців з методики побудови електронних підручників та і спеціалістів з комп'ютерних технологій в них поки що не вистачає.

Ще одна проблема створення ЕП, як свідчать педагогічні дослідження та практика, полягає у неготовності викладачів ВНЗ до представлення своїх матеріалів у вигляді, що враховує специфіку сприйняття і засвоєння електронної інформації. Для вирішення цієї проблеми необхідно знати педагогічні вимоги та познайомитися із досвідом накопиченим під час створення електронних підручників з окремих розділів та на їх основі створювати повноцінні навчальні курси [1,2].

Для того, щоб ЕП щонайкраще відповідав пропонованим вимогам, необхідно, щоб він сполучав в собі функції підручника і вчителя, довідково-інформаційного посібника і консультанта, тренажера і контролюючого знання програми.

Для вирішення цієї проблеми запропоновано використовувати системний підхід до створення електронних підручників. Системний підхід розглядає об'єкт як систему, що складається з безлічі взаємозалежних елементів, що утворюють певну цілісність існуючих системних властивостей. Системний підхід дозволяє не орієнтувати навчальний підручник на конкретну групу користувачів, але створювати його таким чином, що ним може скористатися практично кожен. У залежності від потреб і вже наявних знань, користувач сам вибирає матеріал для вивчення, його обсяг, технологію навчання.

На нашу думку, процес створення ЕП, зокрема з іноземної мови, має охоплювати такі основні етапи.

I. Підготовчий етап:

1. Докладне ознайомлення з наявними друкованими й електронними навчальними виданнями з дисципліни.

2. Оцінка часових і матеріальних витрат.

3. Попереднє тестування потенційних користувачів для оцінки рівня їхніх знань та обрання оптимального способу викладу матеріалу.

4. Планування структури видання згідно з навчальною програмою. На підготовчому етапі за основу майбутнього ЕП доцільно взяти таку структуру:

1) вихідні відомості;

2) зміст, у якому всі теми курсу подано як ієрархічну структуру;

- 3) вступ до дисципліни (історія, предмет, актуальність, мета й завдання її вивчення, взаємозв'язок із іншими дисциплінами програми);
- 4) навчальна програма з дисципліни;
- 5) методичні вказівки до самостійного вивчення курсу;
- 6) список умовних позначень і скорочень;
- 7) основний зміст, структурований за розділами (модулями);
- 8) тести, питання (за розділами), завдання для самостійної роботи;
- 9) глумачний словник термінів;
- 10) висновки;
- 11) список літератури (основний, додатковий, факультативний);
- 12) довідковий матеріал, який містить уривки з підручників, наукових статей та іншу інформацію з тематики курсу;
- 13) примітки й коментарі;
- 14) допоміжні покажчики.

II. Основний етап:

1. Написання й редагування тексту.
2. Підготовка статичної ілюстративної частини – малюнків, світлин тощо.
3. Підготовка динамічної ілюстративної частини – відео, анімації.
4. Планування звукового супроводу – "живих лекцій" (їх фрагментів), музики, звукових ефектів.

III. Програмна реалізація гіпермедіа в електронній формі.

IV. Тестування й доопрацювання видання.

Готуючи ЕП, обов'язково слід дотримуватись ієрархії заголовків, не перевантажувати текст складними термінами, ретельно працювати над добором фактичного матеріалу. До того ж підручник треба написати так, щоб його параграфи можна було читати незалежно один від одного. Розділи повинні бути короткими, кожен із них має містити вичерпну інформацію з одного конкретного питання. Зауважимо, що, створюючи електронний підручник чи посібник, треба неодмінно враховувати рівень комп'ютерних знань студентів, їхню загальну підготовку.

Підручник повинен адаптуватися до потреб конкретного користувача в процесі навчання, давати змогу варіювати глибину, складність матеріалу та його прикладну спрямованість залежно від майбутньої спеціальності студентів.

ЕП має бути читабельним, що залежить від гарнітури, розміру шрифту, поєднання кольорів, розташування тексту, наявності вільного простору на поверхні екрана тощо. Будь-яке художнє оформлення доцільно звести до мінімуму й зосередитися на тому, щоб інформація була максимально доступною. Графіка мусить працювати на інформативність, адже будь-який зайвий елемент у графічному оформленні відвертає увагу

від навчального матеріалу. Крім того, студенти повинні мати можливість роздрукувати потрібні фрагменти.

Новостворений ЕП необхідно апробувати в умовах вищої школи. Саме під час апробації виявляються окремі, не помічені розробниками, похибки, некоректність, незручності в експлуатації та ін.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Отже, одним із вирішальних чинників модернізації системи освіти є створення нового покоління засобів навчання, які поєднують досягнення сучасної педагогічної науки з потужним дидактичним потенціалом інформаційних технологій. ЕП дає змогу викласти навчальний матеріал із використанням багатого арсеналу різних форм подання інформації та забезпечує неперервність і повноту дидактичного циклу, а саме: надає теоретичні знання, забезпечує контроль їх рівня, а також інформаційно-пошукову діяльність. Для створення електронного видання недостатньо додати до традиційного підручника навігацію та багатий ілюстративний матеріал і втілити на екрані комп'ютера. ЕП покликаний максимально полегшити розуміння та запам'ятовування (причому активне, а не пасивне) найістотніших понять, тверджень і прикладів, залучаючи інші, можливості людського мозку, зокрема емоційну та слухову пам'ять. При цьому весь матеріал подається в яскравій, захопливій, мультимедійній формі з широким використанням графіки, анімації, в тому числі й інтерактивної, звукових ефектів та відеофрагментів. Неодмінною умовою створення якісного програмного продукту є залучення до цього процесу кваліфікованого редактора.

Проте, організація навчання із використанням електронних навчальних підручників потребує достатньо великих затрат як на технічну підтримку, так і на інформаційне забезпечення. Проектування ефективних ЕП є досить складною справою, що вимагає висококваліфікованих виконавців та великих фінансових затрат.

Насамкінець зауважимо, що ЕП найближчим часом не замінять традиційних друкованих підручників і посібників. Паперові та електронні видання належать до різних засобів навчання, кожен з яких має свої дидактичні можливості.

Подальші дослідження проблеми полягають у визначенні видів роботи з електронним підручником, які доцільно покласти в основу навчально-пізнавальної діяльності студентів з його використанням на практичних заняттях з іноземної мови, а також у позааудиторний час.

Література

1. Беляев М. И. Теоретические основы создания образовательных электронных изданий / М. И. Беляев, В. М. Вымятин, С. Г. Григорьев. - Томск : Изд-во Томского ун-та, 2002. - 86 с.

2. Блинова, Е. К. Принципы организации электронных учебных пособий по истории архитектуры // Университетская книга. - 2003. - № 3. - С. 16-19.
3. Гризун Л. Е. Дидактичні основи створення сучасного комп'ютерного підручника: автореф. дис. ... к. пед. наук : 13.00.09 / Людмила Едуардівна Гризун. –Харків, 2002. – 20 с.
4. Гречихин А. А. Вузовская учебная книга: Типология, стандартизация, компьютеризация : учеб.-метод. пособ. в помощь авт. и ред. / А. А. Гречихин, Ю. Г. Древис. - М. : Логос; Московского гос. ун-т печати, 2000. –255 с.
5. Кириллов, А. В. Новые информационные технологии в базовом гуманитарном образовании // Информатизация базового гуманитарного образования в высшей школе : тез. докл. межвуз. науч.-метод. конф. - М. : НИИВО, 1995. - С. 18-20.
6. Самарина, Н. В. Создание гипертекста в процессе работы над электронным учебником по истории / Н. В. Самарина.– Опыт компьютеризации исторического образования в странах СНГ : сб. ст. / под ред. В. Н. Сидорцова, Е. Н. Балькиной. - Мн. : БГУ, 1999. - С. 195-200.
7. Сисоева, С.О. Створення і впровадження електронних навчальних засобів: теоретичний аналіз проблеми / С.О.Сисоева.– Неперервна професійна освіта: теорія і практика. - 2006. - № 1-2. - С. 131-134.
8. Шмегера, О. В. Особливості класифікації навчальних електронних видань // Документознавство. Бібліотекознавство. Інформаційна діяльність: проблеми науки, освіти, практики : матеріали III Міжнар. наук.-практ. конф. [Київ, 16-18 трав. 2006 р.] / Держ. акад. кер. кадрів культури і мистецтв. - К., 2006. - С. 189-191.
9. Nelson, M. R. E-Books in Higher Education: Nearing the End of the Era of Hype? // EDUCAUSE Review. - 2008. - Vol. 43. - № 2. - P. 40-56.

Ніколаєнко Ю.

кандидат педагогічних наук, доцент кафедри іноземних мов Полтавської державної аграрної академії

УДК 371.134 : 63 : [81' 24]

ОЦІНЮВАННЯ ГОТОВНОСТІ СТУДЕНТІВ АГРАРНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ ДО ПРОФЕСІЙНОГО СПІЛКУВАННЯ В ІНШОМОВНОМУ СЕРЕДОВИЩІ

У статті розглядається проблема визначення результативності іншомовної фахової підготовки майбутніх аграріїв. Автором обґрунтовано критерії та розроблено методичку оцінювання готовності студентів аграрних спеціальностей до професійного спілкування в іншомовному середовищі.

Ключові слова: *готовність до професійного спілкування в іншомовному середовищі, компоненти готовності, критерії готовності, оцінювання готовності.*

Николаенко Ю.

*кандидат педагогических наук, доцент кафедры иностранных языков
Полтавской государственной аграрной академии*

**ОЦЕНИВАНИЕ ГОТОВНОСТИ СТУДЕНТОВ АГРАРНЫХ
СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ К ПРОФЕССИОНАЛЬНОМУ ОБЩЕНИЮ В
ИНОЯЗЫЧНОЙ СРЕДЕ**

В статье рассматривается проблема определения результативности иноязычной профессиональной подготовки будущих аграриев. Автором обоснованы критерии и разработана методика оценивания готовности студентов аграрных специальностей к профессиональному общению в иноязычной среде.

***Ключевые слова:** готовность к профессиональному общению в иноязычной среде, компоненты готовности, критерии готовности, оценивание готовности.*

Nikolayenko Y.

*a candidate of pedagogical sciences, an associate professor of the foreign
languages department of Poltava State Agrarian Academy*

**EVALUATION OF THE READINESS OF STUDENTS OF AGRARIAN
SPECIALITIES FOR PROFESSIONAL COMMUNICATION IN A
FOREIGN LINGUISTIC ENVIRONMENT**

The article deals with the problem of determining the results of professional foreign language training of future agrarian specialists. The author has substantiated the criteria and has developed some methods of evaluation of the readiness of students of agrarian specialities for professional communication in a foreign linguistic environment.

***Key words:** readiness for professional communication in a foreign linguistic environment, readiness components, readiness criteria, readiness evaluation*

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок з важливим науковими чи практичними завданнями. Сучасні інтеграційні процеси, інформатизація суспільства, розширення міжнародного співробітництва та входження України до європейського освітнього простору висувають нові вимоги до якості іншомовної підготовки фахівців. У цьому контексті іноземна мова стає засобом забезпечення ефективної кооперації у будь-якій сфері. Цим зумовлена актуальність вивчення теоретичних та практичних основ підготовки майбутніх фахівців до іншомовного спілкування.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблему формування готовності майбутніх фахівців різного профілю до іншомовного спілкування висвітлено у роботах М.М. Галицької, Л.П. Гапоненко, Н.В. Логутаної, С.В. Мотріної. Різні аспекти комунікативної підготовки

студентів аграрних ВНЗ розкрито у дослідженнях С.М. Амеліної, Л.В. Барановської, В.А. Кручек, В.О. Михайлюк. Особливий інтерес викликає дисертація І.В. Ляшенко, присвячена проблемі формування готовності майбутніх аграріїв до реалізації міжнародних фахових програм. Аналіз цих досліджень свідчить про необхідність удосконалення іншомовної підготовки студентів аграрних спеціальностей, які мають можливість навчатися чи проходити практику закордоном, отримувати корисний досвід та підвищувати свою компетентність.

На нашу думку, одним із головних чинників успішного функціонування студентів аграрних ВНЗ у європейському освітньому просторі є здатність ефективно спілкуватися іноземною мовою. Саме тому ми вважаємо, що питання підготовки майбутніх аграріїв до професійного спілкування в іншомовному середовищі потребує більш детальної розробки.

Формулювання цілей статті. У цій статті ми ставимо за мету теоретично обґрунтувати критерії та розробити методику оцінювання готовності студентів аграрних спеціальностей до професійного спілкування в іншомовному середовищі.

Виклад основного матеріалу дослідження. Ми розглядаємо підготовку студентів аграрних спеціальностей до професійного іншомовного спілкування як обов'язковий компонент їхньої фахової підготовки у вищому навчальному закладі. Метою такої підготовки є формування готовності до професійного спілкування в іншомовному середовищі – складного особистісного утворення, яке сприяє успішному функціонуванню та ефективній взаємодії фахівців за межами рідного лінгвокультурного соціуму.

Компонентами вищезазначеного виду готовності є мотиваційний (мотивація суб'єктів, ставлення до професійного іншомовного спілкування, спрямованість на взаємодію), операційний (професійна комунікативна мовленнєва компетентність), нормативно-рефлексивний (здатність комунікантів до нормативної саморегуляції і самооцінки своєї поведінки у процесі спілкування). З огляду на те, що готовність до професійного спілкування в іншомовному середовищі має складну структуру, для визначення рівня готовності студентів необхідно оцінювати як кожен окремих компонент, так і їхню сукупність.

Як зазначається у Рекомендаціях Ради Європи з мовної освіти, поняття оцінювання (evaluation) є ширшим за поняття контролю (assessment) [7, с. 177]. Програма з англійської мови для професійного спілкування також описує форми і типи оцінювання рівня володіння студентами мовною поведінкою. У цьому документі зазначається, що система оцінювання повинна: надавати надійні вимірники результатів

навчання; бути комунікативно орієнтованою; включати як поточний, так і підсумковий контроль; піддаватися постійному аналізу і подальшому удосконаленню [5, с. 14].

З огляду на вищезазначене, першим кроком у розробці методики оцінювання готовності студентів аграрних спеціальностей до професійного спілкування в іншомовному середовищі є визначення критеріїв готовності.

Критерій у науковій літературі розуміють як мірило для оцінки предмета чи явища, або як ознаку, покладену в основу класифікації. Критерії визначають правильність оцінювання, а, отже, мають ретельно відбиратися. Слушною є думка І.В. Ляшенко про те, що критеріями готовності студентів до реалізації міжнародних фахових програм мають виступати цінності, в яких відображаються цілі, мотиви, установки гідного представника країни за кордоном [3, с. 99]. З нашої точки зору, найбільш точним визначенням є розуміння критерію як дескриптора результативності [5, с. 14].

Ми виділяємо такі критерії готовності студентів до професійного спілкування в іншомовному середовищі: 1) мотиваційний – наявність потреби у професійному іншомовному спілкуванні, сформованість мотивації, ставлення до іншомовного спілкування; 2) операційний – володіння сукупністю комунікативних мовленнєвих компетенцій; 3) регулятивний – нормативність спілкування і рефлексивність особистості.

Як показує практика, у вищих навчальних закладах для визначення рівня володіння іноземною мовою об'єктом оцінювання є знання, уміння і навички студента. На нашу думку, такий підхід є занадто спрощеним. Адже, володіння певним набором знань і умінь з іноземної мови ще не означає, що студент може успішно навчатися чи проходити навчально-виробничу практику в зарубіжній країні. Тому ми повністю погоджуємося з О.Б. Тарнопольським, який вважає забезпечення мотиваційної готовності головною передумовою успішності навчального процесу [6, с. 68]. Отже, оцінювання готовності до професійного спілкування в іншомовному середовищі повинно включати вивчення мотивації студентів.

З метою визначення рівня розвитку потреби у професійному іншомовному спілкуванні пропонуємо студентам відповісти на питання "Чи спілкуєтеся Ви іноземною мовою поза заняттями?", обравши один з варіантів відповідей: 1) ні; 2) майже не спілкуюся, іноді слухаю іноземну музику; 3) так, інколи читаю літературу іноземною мовою, дивлюся фільми, телепередачі, спілкуюся в Інтернеті; 4) так, регулярно знаходжу час, щоб переглянути фільм або телепередачу, поспілкуватися в Інтернеті, почитати іншомовну літературу, не лише художню, але й спеціальну; 4) так, намагаюся спілкуватися іноземною мовою кожен день: відвідую

додаткові заняття, курси, клуби, переглядаю іншомовні сайти в Інтернеті, цікавлюся іншомовною літературою зі своєї спеціальності, беру участь в олімпіадах, студентських конференціях.

Для визначення провідних мотивів, що спрямовують навчальну діяльність у процесі вивчення іноземної мови, пропонуємо студентам продовжити речення – “Я вивчаю іноземну мову для того, щоб ...”. Отримані нами дані дозволили виділити чотири групи провідних мотивів: комунікативні (процес спілкування іноземною мовою викликає позитивні емоції, студенти охоче працюють в аудиторії та вдома, із задоволенням спілкуються іноземною мовою у повсякденному та академічному середовищі), пізнавальні (бажання побачити інші країни, спілкуватися з іноземцями, зокрема в Інтернеті), мотиви самоствердження у професії (прагнення отримати гарну роботу в майбутньому, працювати за кордоном) і мотиви особистої вигоди (бажання отримати гарну оцінку, стипендію, винагороду від батьків тощо).

Основними методами визначення операційного компоненту готовності до професійного спілкування в іншомовному середовищі є тестування, усне опитування та вивчення продуктів діяльності студентів.

Зокрема для визначення компетентності майбутніх аграріїв у читанні ми розробили тест, який включає такі завдання: прочитати текст, заповнити пропуски в тексті поданими словами та словосполученнями, визначити, чи відповідають запропоновані твердження змісту тексту, доповнити речення, вибравши правильну відповідь із кількох варіантів. Варто відмітити необхідність враховувати спеціалізацію студентів при відборі змістового наповнення текстів, адже лексична сторона професійного спілкування майбутніх агрономів та інженерів-механіків буде значно відрізнятися.

З метою визначення компетентності в аудіюванні студентам пропонується прослухати аудіозапис, після чого вони повинні виконати тестові завдання для перевірки правильності і точності розуміння почутого.

Компетентність в монологічному мовленні визначається на основі того, як студенти обґрунтовують іноземною мовою вибір своєї спеціальності та розповідають про плани на майбутнє. Компетентність у діалогічному мовленні оцінюється на основі моделювання студентами спеціально розроблених комунікативних ситуацій, характерних для професійного спілкування аграріїв в іншомовному середовищі [4].

Для визначення компетентності у письмі студентам пропонують написати твір на тему “Чи потрібно українським студентам аграрних ВНЗ проходити стажування на фермах в зарубіжних країнах?”.

Успішне професійне спілкування в іншомовному середовищі передбачає дотримання комунікантами норм і стандартів, загальноприйнятих

у даному соціумі, а також здатність учасників взаємодії осмислити та оцінити свою поведінку і, за необхідності, внести в неї певні корективи.

Так, автори програми з англійської мови для професійного спілкування виділяють як об'єкт оцінювання не тільки лінгвістичну, але й соціокультурну компетенцію, яка включає: 1) соціокультурні знання – знання суспільства і культури міжнародних академічних та професійних громад; 2) соціолінгвістичну компетенцію – здатність використовувати мову з відповідним соціальним значенням для комунікативної ситуації (стиль, спосіб висловлювання); 3) міжкультурну компетенцію – культурну чутливість і здатність вибирати та використовувати різноманітні комунікативні стратегії у спілкуванні з представниками інших культур, розуміючи соціальні структури, цінності та переконання, характерні для цих культур [5, с. 15].

Отже, наступним компонентом готовності студентів аграрних спеціальностей до професійного спілкування в іншомовному середовищі, який потребує оцінювання, є нормативно-рефлексивний компонент. Для визначення рівня знань студентів про норми поведінки у різних зарубіжних країнах та правила ділового етикету пропонуємо використовувати анкету, що містить певні ситуації, в яких майбутні аграрії можуть опинитися в іншомовному середовищі. Завдання можуть бути різними: наприклад, погодитися з описаною у ситуації поведінкою як з правильною, або ж заперечити її; вибрати вірний варіант поведінки із кількох запропонованих; написати, як ви будете поводитись у заданих умовах тощо.

Рефлексивність як здатність суб'єкта до самопізнання є запорукою ефективної взаємодії у професійній діяльності та спілкуванні. Науковці розрізняють такі види рефлексії, як ситуативна (забезпечує безпосередній самоконтроль поведінки в актуальній ситуації), ретроспективна (здатність до аналізу подій, які уже відбулися) та перспективна (аналіз майбутньої діяльності, планування та прогнозування результатів) [1, с. 143]. Усі три види рефлексії сприяють встановленню, налагодженню та підтриманню контактів у професійній сфері іншомовного середовища. Для визначення рівня рефлексивності майбутніх аграріїв скористаємося психологічним тестом [2].

На основі аналізу результатів оцінювання усіх компонентів готовності можна виділити три рівні готовності студентів аграрних спеціальностей до професійного спілкування в іншомовному середовищі – елементарний, середній та високий.

Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок у даному напрямку. Таким чином, усе вищевикладене дозволяє зробити висновок про те, що оцінювання готовності студентів аграрних спеціальностей до професійного спілкування в іншомовному середовищі дозволяє визначити результативність підготовки майбутніх аграріїв до взаємодії за межами рідного лінгвокультурного соціуму. Перспективами

подальших наукових розвідок є обґрунтування критеріїв та розробка методики самооцінювання даного виду готовності, що надасть можливість студентам самостійно визначати, контролювати та коригувати власну успішність у процесі фахової іншомовної підготовки.

Література

1. Зеер Э.Ф. Модернизация профессионального образования: компетентностный подход: учеб. пособие для студ., обуч. по спец. 0305.00 – Профессиональное обучение (по отраслям) / Э.Ф. Зеер, А.М. Павлова, Э.Э. Сыманюк – М.: Москов. психол.-соц. ин-т, 2005. – 211 с.
2. Карпов А.В. Рефлексивность как психическое свойство и методика ее диагностики / А.В. Карпов // Психологический журнал. – 2003. – Т. 24, № 5. – С. 45-57.
3. Ляшенко І.В. Формування готовності майбутніх аграріїв до реалізації міжнародних фахових програм: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Ляшенко Ірина Володимирівна. – Суми, 2007. – 298 с.
4. Ніколаєнко Ю.О. English for specific purposes: методичний посібник з підготовки студентів аграрних спеціальностей до професійного спілкування в іншомовному середовищі / Ю.О. Ніколаєнко. – Полтава: Полтавська державна аграрна академія, 2008. – 59 с.
5. Програма з англійської мови для професійного спілкування / Г.Є. Бакаєва, О.А. Борисенко, І.І. Зуєнок та ін. – К.: Ленвіт, 2005. – 119 с.
6. Тарнопольский О.Б. Методика обучения английскому языку на первом курсе технического вуза / О.Б. Тарнопольский. – К.: Вища шк., 1989. – 160 с.
7. Common European Framework of Reference for Languages: learning, teaching, assessment. – Cambridge: Cambridge University Press, 2001. – 260 p.

ІСТОРІЯ ПЕДАГОГІКИ**Булгакова В.**

*методист Центру аналізу та прогнозування розвитку освіти
комунального вищого навчального закладу “Харківська академія
неперервної освіти”*

УДК 371.671 : 81'243

**ПІДРУЧНИКИ З ІНОЗЕМНИХ МОВ НОВОГО ПОКОЛІННЯ У
СВІТЛІ РЕФОРМУВАННЯ ІНШОМОВНОЇ ОСВІТИ КІНЦЯ 40-Х
РОКІВ ХХ СТОЛІТТЯ**

Досліджено підручники з іноземних мов нового покоління у світлі реформування іншомовної освіти кінця 40-х років ХХ століття. Проаналізовано зміст нормативно-правових документів. Розглянуто питання забезпечення підручниками з іноземних мов навчальних закладів. Проаналізовано архівні документи і матеріали кінця 40-х – початку 50-х років. З'ясовано якість підручників відповідно до чинної програми з іноземних мов. Розкрито позитивні моменти підручників іноземних мов 40-х років. Виявлено недоліки підручникотворення в досліджуваній період.

Ключові слова: *підручники, іноземні мови, навчальні програми, автори підручників, навчальний процес.*

Булгакова В.

*методист Центра анализа и прогнозирования развития образования
коммунального высшего учебного заведения “Харьковская академия
непрерывного образования”*

**УЧЕБНИКИ ПО ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ НОВОГО
ПОКОЛЕНИЯ В СВЕТЕ РЕФОРМИРОВАНИЯ ИНОЯЗЫЧНОГО
ОБРАЗОВАНИЯ КОНЦА 40-х ЛЕТ ХХ СТОЛЕТИЯ**

Исследованы учебники по иностранным языкам нового поколения в свете реформирования иноязычного образования конца 40-х годов ХХ века. Проанализировано содержание нормативно-правовых документов. Рассмотрены вопросы обеспечения учебниками иностранных языков учебных заведений. Вывявлено качество учебников в соответствии с программой по иностранным языкам. Раскрыты положительные моменты учебников иностранных языков 40-х годов. Вывявлены недостатки учебников в исследуемый период.

Ключевые слова: *учебники, иностранные языки, учебные программы, авторы учебников, учебный процесс.*

Bulgakova V.

methodologist of the Centre of Analysis and Forecast of the Development of Education at the Communal Higher Educational Institution "Kharkiv Academy of Continuing Education"

FOREIGN LANGUAGES TEXTBOOKS OF NEW GENERATION IN THE LIGHT OF REFORMING THE FOREIGN LANGUAGES EDUCATION AT THE END OF THE 1940S

Foreign languages textbooks of new generation have been researched with focus on reforming the foreign languages education at the end of 1940s. The contents of normative regulatory documents have been analyzed. The problems of textbooks provision of educational institutions have been considered. The quality of the textbooks according to the valid curriculum on foreign languages has been ascertained. Positive aspects and drawbacks of textbook writing of the period in focus have been disclosed.

Key words: *textbooks, foreign languages, curricula, textbook writers (textbook authors), teaching and learning process.*

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок з важливими науковими та практичними завданнями. Важливе місце в трансформаційних процесах національної системи освіти в Україні належить шкільному підручнику як основному засобу реалізації оновленого змісту навчання. Проблема якісного підручника завжди залишається в центрі уваги науковців, освітян-практиків, видавців та представників органів влади.

Ми виходили з того, що аналіз історичного досвіду вирішення проблеми підручника дає можливість глибше їх зрозуміти, оцінити досягнення минулих років у галузі підручникотворення та уникнути помилок у подальшій практиці.

Аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми і на які спирається автор, виділення невирішених раніше частин загальної проблеми, котрим присвячується означена стаття. Процес навчання іноземних мов активно досліджувався багатьма науковцями, педагогами–практиками (В. Безпалько, І. Бім, І. Грузинська, І. Карпова, С. Кузнецова І. Лернер, О. Миролюбов, А. Монігетті, Є. Пассов, В. Раєвський, І. Рахманов, М. Сергієвський, М. Скаткін, З. Цветкова, Л. Щерба). На початку ХХІ століття питання підручникотворення знайшли відображення у працях таких українських дослідників, як Н. Басай, Н. Бориско, Н. Бібік, Л. Калініна, О. Карпюк, Я. Кодлюк, О. Пасічник, В. Редько, І. Самойлюкевич та ін.

Формулювання цілей статті (постановка завдання). Попри те, що проблемам підручникотворення приділялося достатньо уваги, зауважимо,

що комплексного наукового аналізу підручників з іноземних мов у **період реформування іншомовної освіти кінця 40-х – початку 50-х років у сучасній історико-педагогічній науці** поки що бракує. У статті досліджуємо проблему підручникотворення з іноземних мов у світлі реформування іншомовної освіти кінця 40-х років ХХ століття. Стаття побудована на матеріалі аналізу підручників з англійської, французької та німецької мов, перевиданих наприкінці 40-х років ХХ століття.

Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів. У кінці 40-х років викладання іноземних мов було одним із найбільш відсталих ділянок роботи школи. У зв'язку з цим у 1948 році була створена і представлена для затвердження Міністерством освіти нова програма з іноземних мов для семирічних і середніх шкіл. Відповідно до нової програми (1949 рік) було створено низку підручників з іноземних мов для початкової та середньої шкіл, а саме: з англійської мови – підручники для 3–4 класів проф. З. Цветкової, з німецької мови – підручники для 3–4 класів колективу авторів під редакцією А. Монігетті; підручник з англійської мови для 7–8 класів Є. Белової і Л. Тодд, підручники з німецької мови для 6-х класів М. Петренко та М. Ястржембської, для 5–6 класів – А. Монігетті.

У підручнику з англійської мови для 3–4 класів авторів Ю. Годліннік та М. Кузнець закладений матеріал для роботи над правилами читання, над інтонацією, наведено цікаві тексти, які відповідають віковим особливостям учнів [5, с. 47]. Водночас у зазначеному вище підручнику є серйозні недоліки.

Головна його проблема – перевантаженість матеріалом (опрацювати поданий матеріал за один рік неможливо). Прагнучи ознайомити з усіма звуками англійської мови, автори його ввели багато непотрібних і незрозумілих для учнів слів, які в наступних параграфах взагалі не зустрічаються. Матеріал вступного розділу розташовано безсистемно. Методична записка, подана в підручнику, викладена недостатньо ясно і зрозуміло. Учителі відзначили, що вступний розділ містить матеріал, потрібний, власне, для вчителя, а не для учнів, тому його треба винести в методичну записку, а не захищувати ним підручник [1, с. 105].

Основний розділ побудований набагато краще, але і в цій частині є недоліки. Майже в кожному з уроків подається нове правило читання, граматики і нова лексика. Це суперечить основному методичному принципу – вводити нові граматичні явища на знайомій лексиці і, навпаки, нову лексику на знайомих граматичних формах. Слова на перших уроках мають вводитися як підписи під ілюстраціями. У кожному параграфі слід вводити один-два нові звуки і давати більше матеріалу для їх закріплення.

Тексти в підручнику перенасичені новою лексикою, тому треба обмежити кількість незнайомих слів, забезпечивши їх повторюваність у вправах.

На початковому етапі іноземні слова легко і міцно запам'ятовуються, якщо кожне слово ілюструється красивою, барвистою картинкою. У даному підручнику ілюстрації сірі та невиразні, що негативно впливає на засвоєння іноземної лексики. Також подається неправильне накреслення рукописних букв англійського алфавіту, яке має свою специфіку, у порівнянні з накресленням літер латинського алфавіту у французькій та німецькій мовах.

Було висловлено побажання вчителів видати додатково до підручника книги для позакласного читання для 3–4 класів.

Підручники з французької мови для 3–4 класів авторів Н. Федотової і С. Маркової виключно вдалі: тексти подані у доступній формі, вони побудовані на знайомих словах та служать для закріплення нової лексики. Тексти – неважкі, змістовні, охоплюють життя дітей у школі та вдома, що сприяє збудженню інтересу учнів до вивчення французької мови.

Проте, разом із позитивними характеристиками мають місце і негативні. Підручник для 3 класу переобтяжений великим об'ємом нового матеріалу, який неможливо опрацювати протягом одного навчального року, водночас у підручнику для 4 класу матеріалу для опрацювання замало.

Грамотичний матеріал підручника для 3 класу теж слід доопрацювати – це стосується підбору слів на введення звуків і букв на перших уроках французької мови.

З метою кращого засвоєння матеріалу для додаткового читання (*lecture courante*), його слід подавати не у вигляді додатка до підручника, а розташувати після відповідних параграфів, по мірі його збільшення [1, с. 107].

Грамматика в підручнику 4 класу подається майже зовсім без правил, які необхідно пояснювати відразу після тих параграфів, у яких вони запроваджуються, як вимагає цього програма. Зокрема, минулий завершений час (*Passé composé*) у підручнику для 4 класу, доцільно вводити значно раніше, ніж це роблять автори. Недостатньо вправ дається для закріплення присвійних прикметників.

Тексти підручника для 4 класу необхідно доопрацювати. У підручнику є важкі, перевантажені новою лексикою тексти (наприклад, урок № 4), які треба переглянути та деякі з них вилучити.

Текстовий матеріал “*Lecture courante*” у підручниках підібрано дуже вдало: тексти цікаві, динамічні, легко інсценуються, що оживляє роботу на уроці, підвищує активність дітей і сприяє кращому запам'ятовуванню

лексичного матеріалу. Однак увесь додатковий матеріал, включаючи вірші, загадки, прислів'я, доцільніше було б розмістити між навчальними текстами, що значно збагатило б зміст кожного уроку.

Особлива увага в повоєнні часи приділялася вивченню саме німецької мови. У підручнику з німецької мови для 3–4 класів авторів Р. Вітфогеля, А. Монігетті та М. Петренко граматичний матеріал подано чітко, ясно і цілком зрозуміло для учнів, вправи підібрані вдало. Але поруч із цим у підручнику відзначені серйозні недоліки, наведені нижче.

Обговорюючи лексичний матеріал, було зауважено, що у словниковому мінімумі підручника відсутні необхідні в повсякденному вжитку як іменники, так і дієслова. Словниковий запас дуже мінімізований: у 3 класі вводиться всього 170 нових слів. Не завжди вдалим є подання лексичного матеріалу. Іменники, наприклад, часто вводяться без вказівки роду то у множині, то в однині. Не завжди дотримується принцип переходу від більш легкого до більш важкого при поданні фонетичного матеріалу. Застосування фонетичної транскрипції (у виданні 1947 р.) не диктувалося необхідністю. Специфіка німецької орфографії дає можливість учням усвідомити і засвоїти співвідношення системи звуків і букв без допомоги транскрипції [1, с. 109].

Лексичний матеріал у підручнику 4 класу дещо збіднений.

Граматичний матеріал у підручнику подано авторами чітко, ясно і цілком зрозуміло для учнів. Вправи підібрані вдало.

Проте, не зважаючи на прогресивні прагнення та передумови, які створювало керівництво країни для вивчення іноземних мов, плідну працю авторів підручників, методистів, учителів середніх шкіл, підручників з іноземних мов початкової та середньої ланки в навчальних закладах катастрофічно не вистачало.

До цього висновку ми прийшли, аналізуючи архівні документи кінця 40-х – початку 50-х років. Так, наприклад, у звіті про роботу шкіл Чугуївського району Харківської області за 1946 – 1947 навчальний рік наголошується на нестачі підручників з німецької мови [3, арк. 2]. У звіті про навчально-виховну роботу шкіл цього ж району за 1948 – 1949 навчальний рік зазначається, що у порівнянні з 1947 – 1948 навчальним роком у 1948 – 1949 навчальному році забезпеченість підручками шкіл району покращилася, але разом із цим підручники для 3–4 класів з англійської та німецької мов взагалі відсутні [4, арк. 8]. У звіті зазначеного вище району про навчально-виховну діяльність шкіл за 1949 – 1950 навчальний рік теж ідеться про відсутність у школах підручників з німецької мови для 3–4 та 5–7 класів [2, арк. 5].

Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок у даному напрямку. Таким чином, забезпечення шкіл якісними

підручниками є однією з найважливіших умов успішного викладання іноземних мов у школі. Аналізуючи архівні матеріали та документи, ми дійшли висновку, що реформування іншомовної освіти кінця 40-х років ХХ століття спричинило серйозні зміни у змісті підручників з іноземних мов. Недостатньо висока якість підручників з іноземних мов досліджуваного періоду, невідповідність їх чинній програмі за розподілом матеріалу, за його складністю вимагала переосмислення багатьох питань щодо викладання іноземних мов у середній школі.

Подальшими перспективними питаннями є навчальний зміст підручників для 5–7 класів середніх шкіл упродовж 50 – 60-х років ХХ століття.

Література

1. Басова Т. Обсуждение учебников иностранных языков для начальной школы / Т. Басова // Иностранные языки в школе. – 1949. – №1. – С. 104–110.
2. Державний архів Харківської області (Держархів Харківської обл., м. Харків), ф.р. № 4739, оп. 1, спр. № 93. Годовой отчет Чугуевского райОНО о работе школ за 1949–50 гг. 1950 год. на 38 листах.
3. Держархів Харківської обл., ф.р. № 4739, оп. 1, спр. № 28. Отчет о работе школы и Чугуевского отдела народного образования за первое полугодие 1946–1947 учебного года. 1947 год. на 14 листах.
4. Держархів Харківської обл., ф.р. № 4739, оп. 1, спр. № 73. Отчет об учебно-воспитательной работе школ Чугуевского района за 1948–1949 учебный год. 1949 год. на 67 листах.
5. Монигетти Ан. К вопросу о теории построения учебников по иностранным языкам для средней школы / Ан. Монигетти // Иностранные языки в школе. – 1948. – № 4. – С. 46–57.

Бєсєдіна А.

*аспірант кафедри педагогіки Сумського державного педагогічного
університету імені А. С. Макаренка*

УДК 37.011:373+37.032

ПРО ПОДАЛЬШЕ ІСНУВАННЯ «ЄВРОПЕЙСЬКОЇ МЕРЕЖІ ШКІЛ СПРИЯННЯ ЗДОРОВ'Ю»

Стаття привертає увагу до проблеми подальшого розвитку Європейської мережі шкіл сприяння здоров'ю (ЄМШСЗ) в країнах Східної Європи з 2007 року. Розкрито суть проекту “Школи здоров'я у Європі”. З'ясовано, що ЄМШСЗ – це високоякісна основа і ядро для розвитку та діяльності нової мережі. Досліджено, що мережа “Школи здоров'я у Європі” є продовженням ЄМШСЗ з багатограним досвідом розвитку та підтримки. Визначено основні підходи, принципи діяльності мережі шкіл здоров'я в Європі. У статті також висвітлено основні моменти

становлення та розвитку мережі “Школи здоров’я у Європі”. Отже, мережа “Школи здоров’я у Європі” є Європейською платформою для сприяння здоров’ю в школах. Її метою є підтримання розвитку шкіл сприяння здоров’ю в Європі, координування їх досліджень.

Ключові слова: Європейська мережа шкіл сприяння здоров’ю, “Школи здоров’я у Європі”, школи сприяння здоров’ю.

Беседина А.

аспірант кафедри педагогіки Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка

О ДАЛЬНЕЙШЕМ СУЩЕСТВОВАНИИ «ЕВРОПЕЙСКОЙ СЕТИ ШКОЛ СОДЕЙСТВИЯ ЗДОРОВЬЮ»

Статья привлекает внимание к проблеме дальнейшего развития Европейской сети школ содействия здоровью (ЕСШСЗ) в странах Восточной Европы с 2007 года. Раскрыта суть проекта "Школы здоровья в Европе". Определены основные подходы, принципы деятельности сети школ здоровья в Европе. В статье также отражены основные моменты становления и развития сети "Школы здоровья в Европе". Следовательно, что она является Европейской платформой для содействия здоровью в школах.

Ключевые слова: Европейская сеть школ содействия здоровью, "Школы здоровья в Европе", школы содействия здоровью.

Besedina A.

graduate student of the Sumy State Pedagogical University named after A.S.Makarenko

THE FURTHER EXISTENCE OF «EUROPEAN NETWORK OF HEALTH PROMOTING SCHOOLS»

The author of the article focuses attention on the problem of development of the European Network of Health Promoting Schools in the Eastern Europe in 2007. The essence of project of "School of health in Europe" is exposed. The European Network of Health Promoting Schools – is a high-quality basis and kernel of development and activity of new network. The basic moments of formation and development of the “Schools for Health in Europe” (SHE).

Key words: European Network of Health Promoting Schools, “Schools for Health in Europe”, health promoting schools.

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок з важливим науковими чи практичними завданнями. Однією з актуальних проблем сьогодні варто назвати здоров’я дітей та молоді як один з головних чинників, які визначають майбутнє нації, суспільства, сім’ї та економіки. Звичайно, що основи здоров’я кожної людини закладені в ранньому дитинстві, але саме формування ціннісного ставлення до здоров’я та здоров’язбереження формується в закладах освіти. Утворення

із здорових звичок здорового стилю життя – є одним із головних компонентів виховання та освіти, як влучно зазначає Gintaras Steponavičius [8, с. 10]. Адже об'єднання інтересів сфери освіти та здоров'я дозволяє школам стати найкращим здоров'яформуючим місцем для навчання, викладання, праці та відпочинку. Саме цими питаннями і займається Європейська мережа шкіл сприяння здоров'ю, тому необхідно вивчати досвід розвитку Європейської мережі шкіл сприяння здоров'ю.

Аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми і на які спирається автор, виділення невирішених раніше частин загальної проблеми, котрим присвячується означена стаття. На сьогоднішній день значна кількість вітчизняних наукових статей присвячена проблемам розвитку Національної мережі шкіл сприяння здоров'ю, а діяльність ЄМШСЗ та в послідуєчому розвитку – “Школи здоров'я у Європі”, на Україні не була узагальнена та порівняна. Серед зарубіжних науковців, які досліджують діяльність ЄМШСЗ та мережі “Школи здоров'я у Європі” слід назвати: Vivian Barnekow [8], Goof Buijs [2], M. Burger [2], Patricia Mannix McNamara [5], Alex Mathieson [6], Sharon Moynihan [5], Irena Ragaišienė [8], David Rivett [2], Mike Titterton [2], та ін.

Формулювання цілей статті (постановка завдання). Статтю присвячуємо такому питанню як щодо подальшого існування та розвитку ЄМШСЗ. У статті порівнюємо діяльність ЄМШСЗ та мережі “Школи здоров'я у Європі”, визначаємо основні підходи та принципи її діяльності.

Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів. Школа сприяння здоров'ю (ШСЗ) – це школа, яка реалізує структурний та систематичний план здоров'яспрямованої діяльності, благополуччя та розвитку соціального потенціалу учнів, а також вчителів та шкільного персоналу. Ці школи, за період їх існування, показали значне покращення здоров'я та благополуччя серед шкільних колективів.

ЄМШСЗ за 15 років активної роботи (1992–2007 рр.) розвинула значний досвід полегшення стратегічної роботи в поєднанні освіти та здоров'я. В 1997 році у проекті брали участь 43 країни, який охоплює населення від Ісландії до Казахстану, а це – 5 годинних поясів [1, с. 5]. Цей проект допоміг покращити обізнаність фахівців, підвищити ефективність і зобов'язання шкіл сприяння здоров'ю. На думку M. Burger, V. Barnekow Rasmussen та D. Rivett, саме школи повинні представляти важливе врегулювання навчання і розвитку навичок для поліпшення здоров'я учнів [2, с. 8].

Починаючи з 2007 року проект розвивається з новою концепцією і новою назвою “Школи здоров'я у Європі” (“Schools for Health in Europe”,

(SHE)), що передбачає забезпечення здоров'я через школи. Цей проект був затверджений 12-13 листопада 2007 року на 14-ій зустрічі представників ЄМШСЗ в Люксембурзі [6, с. 5]. Технічний секретаріат мережі був перенесений з Копенгагену до Нідерландів: Національного Інституту сприяння здоров'ю і запобіганню хвороб (NIGZ – Nationaal Instituut voor Gezondheidsbevordering en Ziektepreventie).

Мережа “Школи здоров'я у Європі” – це міжнародна мережа шкіл сприяння здоров'ю, яка в своїй діяльності не починається з “нуля”, а є продовженням Європейської мережі шкіл сприяння здоров'ю з багатогранним досвідом розвитку та підтримки. Мережа використовує весь позитивний досвід колишньої ЄМШСЗ і створює провідні позиції щодо розвитку шкіл сприяння здоров'ю в Європі. З огляду на це, ми бачимо, що ЄМШСЗ – це високоякісна основа і ядро для розвитку та діяльності мережі “Школи здоров'я у Європі”. Мережа “Школи здоров'я у Європі” є Європейською платформою для сприяння здоров'ю в школах, яку підтримують три міжнародні організації: ВООЗ, Рада Європи та Єврокомісія, і, яка координується Національним Інститутом сприяння здоров'ю і запобіганню хвороб в Нідерландах (NIGZ). Метою мережі є підтримання розвитку шкіл сприяння здоров'ю в Європі, координування їх досліджень.

SHE активно працює над створенням таких шкіл в Європі, де б освітні та оздоровчі сектори працювали більш ефективніше і тісніше. Вона підтримує організації кожної країни, які розвивають і вдосконалюють рух шкіл сприяння здоров'ю, здійснює обмін інформацією, заохочує проведення досліджень, розділяє позитивну практику та компетентний підхід щодо здоров'язбереження та забезпечує зв'язок з національною компетенцією. Мережа SHE використовує позитивну концепцію здоров'я та благополуччя, визнає Конвенцію ООН та Європейську Конвенцію про права дитини. Міжнародна співпраця допомагає мінімізувати дублювання зусилля і забезпечує інноваційну структуру, яка заохочує та підтверджує нововведення.

Мережа користується інноваційною програмою, представляючи нові ідеї сприяння здоров'ю. Принципи, які управляли ЄМШСЗ лягли в основу діяльності мережі “Школи здоров'я у Європі”. Це означає, що ініціативу в школах повинні продовжувати як персонал, так і батьки та учні, продовжувати наголошувати на поєднанні здоров'я та навчальних пріоритетів.

В розвитку ЄМШСЗ значними подіями було проведення двох конференцій. На першій конференції, яка відбулася 1997 року в Салонікі-Халкідікі (Греція) [4], були визначені провідні 10 принципів її діяльності. Друга Європейська конференція відбулася в Егмонд-ан-Зіі (Нідерланди)

[3] в 2002 році, на якій зазначалася важливість співпраці між освітою і здоров'ям. Ця програма була тим політичним гаслом, який сприяв розвитку ШСЗ в Європі.

У послідуючих конференціях участь приймав новий проект – мережа “Школи здоров'я у Європі”. Значною подією для розвитку Національної мережі шкіл сприяння здоров'ю став семінар по підтримці розвитку шкіл сприяння здоров'ю у Східних Європейських та Центральних Азіатських країнах, який проводили тренери з Європейського бюро ВООЗ в жовтні 2008 року в Києві [2]. Як зазначає В. Шаповалова, працюючи з нашими педагогами, вони зрозуміли, що в Україні ці школи працюють на надзвичайно високому рівні. Представники Європейського бюро навіть висловили думку, що з деяких напрямів роботи слід брати уроки в українських школах. До того ж, в Україні сформовано глибоку, структуровану і цілісну систему освіти, що має переваги над іншими системами. В європейських школах навчають здоровому способу життя переважно волонтери і окремих програм для шкіл у них майже немає. Єдине, в чому перевершують європейські школи, – це в матеріальному забезпеченні [1, с. 8]. За результатами цього семінару були визначені головні перешкоди в програмі розвитку шкіл сприяння здоров'ю на Україні: потреби в технічній підтримці та фінансових ресурсах, мобілізація стратегічної держпідтримки [2, с. 7].

Третя Європейська конференція “Покращення шкіл через здоров'я” [8] відбулася в Вільнюсі (Литва) 2009 р. Своєю метою вона робить наступний крок у сфері збереження і зміцнення здоров'я в школах Європи за допомогою спільних дій секторів здоров'я та освіти і за їх межами. За ініціативи Vivian Barnekow, акцентували увагу на соціальній детермінанті здоров'я, що фокусувалася на соціальному правосудді, матеріальному, психосоціологічному і політичному повноваженні, і важливості створення умов для щасливого життя [8, с. 11]. На конференції було визначено 5 основних принципів та п'ять 5 підходів [8, с. 106–107].

Основні підходи:

1) Рівність. ШСЗ гарантують рівноправний для всіх доступ до широкого діапазону освітніх та оздоровчих можливостей.

2) Стабільність. В школах сприяння здоров'ю тісно взаємопов'язані здоров'я, навчання та розвиток, тому вони будуть працювати лише в тому випадку, коли зусилля систематичні.

3) Залучення. ШСЗ відрізняються різноманіттям і гарантують, що школа є освітнім співтовариством, в якому усі відчувають повагу та довіру.

4) Повноваження та компетентні дії. ШСЗ надають можливість дітям і молоді, а також усім членам шкільного співтовариства діяти на рівні школи по досягненню цих цілей.

5) Демократія. ШСЗ базуються на демократичних принципах.

Основні принципи:

1) Цілісний підхід школи щодо вирішення проблем здоров'я: співпраця і навчання, орієнтовані на дії учнів з питань здоров'я у рамках навчальних програм; прийняття власного погляду учня про здоров'я; розвиток стратегії здорової школи; розвиток середовища життєдіяльності дітей в школі; розвиток життєвих компетенцій; ефективний зв'язок з сім'єю і громадськістю; створення ефективної і діючої медичної служби.

2) Участь в роботі. Відчуття значущості учня, персоналу і батьків є передумовою для ефективної роботи в області зміцнення і збереження здоров'я в школах.

3) Якість школи. Школи, сприяючі зміцненню здоров'я, сприяють поліпшенню процесів викладання і навчання. Здорові діти вчать краще, а здорові учителі і здоровий колектив школи отримують більше задоволення від своєї роботи.

4) Обґрунтованість дій. Розвиток нових підходів базується на ефективній практиці і дослідженнях в області здоров'язбережувальної діяльності.

5) Школи і громадськість. ШСЗ є частиною суспільства, що оточує нас. Вони здійснюють активну співпрацю з місцевим співтовариством і є активною діючою силою в поліпшенні і збереженні здоров'я, а також і в обізнаності щодо проблеми здоров'я.

Підсумовуючи вище сказане, відзначимо, що принципи діяльності ЄМШСЗ, які були визначені на першій конференції дещо змінилися, вони були перероблені, уточнені і вдосконалені, але їх суть у цілому залишилася таж. Також, доречно сказати, що на першій конференції було визначено 10 принципів, а на третій було 5 підходів та 5 принципів діяльності ШСЗ. Останні помітно змінилися так, як розвиток шкіл сприяння здоров'ю стрімко зріс, відбулася максимілізація щодо ефективності діяльності ШСЗ.

Наступним кроком в діяльності мережі було проведення підсумку роботи шкіл здоров'я в Європі в 2010 році, де національні координатори доповідали про проведену роботу, про перспективи створення першої літньої школи здоров'я в Копенгагені [5, р. 49–55], розглянули майбутнє планування діяльності національних мереж Щоб розвивати діапазон релевантних можливостей було запропоновано електронне навчання як засіб професіонального розвитку [7, с. 15]. Також, мережа активно співпрацює з міжнародним проектом NEPS, мета якого – запобігання дитячого ожиріння через роботу в школах: здорову їжу та фізичну

активність. Нажаль, на сьогоднішній день, за цим проектом працюють лише 12 країн.

Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок у даному напрямку. Як підсумок зазначимо, що мережа “Школи здоров’я у Європі” веде дуже активну роботу та сприяє розвитку Національних шкіл сприяння здоров’ю. У подальших дослідженнях планується виконати порівняльний аналіз діяльності мережі “Школи здоров’я у Європі” в країнах Східної Європи: Польщі, Чехії, Словаччини та Угорщині.

Література

1. Черненко Н. Школа сприяння здоров’ю від А до Я: перші кроки / Н. Черненко, Г. Миронюк. – К. : Шк. світ, 2010. – 112 с.
2. Buijs G. SHE workshop : supporting health promoting schools development in Eastern European and Central Asian countries / Goof Buijs, David Rivett, Mike Titterton. – Woerden, Netherlands : NIGZ, 2009. – 36 p.
3. Conference Report : Education and Health in Partnership : a European Conference on linking education with the promotion of health in schools [Electronic resource] / Woerden, Netherlands : NIGZ, 2002. – 92 p. Access mode: http://ec.europa.eu/health/ph_projects/2001/promotion/fp_promotion_2001_frep_01_en.pdf
4. First Conference of the European Network of Health Promoting Schools “The Health Promoting School – an investment in education, health and democracy” [Electronic resource] : case study book. – Thessaloniki-Halkidiki, Greece, 1997. – Access mode: <http://www.schoolsforhealth.eu/upload/CasestudybookFirstConferenceoftheENHPS.pdf>
5. Mannix McNamara P. Schools for Health in Europe Operating Grant External Evaluation Report SHE 2010 [Electronic resource] / Patricia Mannix McNamara, Sharon Moynihan // Ireland : University of Limerick, 2010. – 72 p. Access mode: http://www.schoolsforhealth.eu/upload/External_evaluation_report_NIGZ_FY20101.pdf
6. Mathieson A. Meeting on Health Promotion in Schools / Alex Mathieson. – Netherlands : NIGZ, 2008. – 31 p.
7. Needs assessment SHE Network 2010 [Electronic resource] / Woerden : NIGZ, 2010. – 15 p. Access mode: http://www.schoolsforhealth.eu/upload/Needs_Assessment_NIGZ_FY2010.pdf
8. Ragaišienė I. Better Schools through Health: The 3rd European Conference on Health Promoting Schools. / Irena Ragaišienė. – Vilnius : LI „Kriventa“, 2009. – 128 p.

Захарчук О.

аспірант Міжнародного економіко-гуманітарного університету імені академіка Степана Дем'янчука

УДК 796.011.1

ІСТОРИЧНИЙ АСПЕКТ ПРОБЛЕМИ СТАНОВЛЕННЯ СИСТЕМИ ФІЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ ТА РОЗВИТКУ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ ОСОБИСТОСТІ

У статті розглянуто історичний аспект проблеми становлення системи фізичного виховання та розвитку фізичної культури особистості.

Ключові слова: *фізичне виховання, система фізичного виховання, фізична культура.*

Захарчук Е.

аспірант Міжнародного економіко-гуманітарного університету імені академіка Степана Дем'янчука

ИСТОРИЧЕСКИЙ АСПЕКТ ПРОБЛЕМЫ СТАНОВЛЕНИЯ СИСТЕМЫ ФИЗИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ И РАЗВИТИЯ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ ЛИЧНОСТИ

В статье рассмотрены исторический аспект проблемы становления системы физического воспитания и развития физической культуры личности.

Ключевые слова: *физическое воспитание, система физического воспитания, физическая культура.*

Zakharchuk E.

*post-graduate International Economics and Humanities University Academician
Stepan Demianchuk*

HISTORICAL ASPECT OF PROBLEMS OF FORMATION OF PHYSICAL EDUCATION AND PHYSICAL EDUCATION OF PERSONALITY

The article deals with the historical aspect of the problem of a system of physical education and the development of physical culture.

Keywords: *physical education, a system of physical education, physical culture.*

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок з важливими науковими чи практичними завданнями. Фізична культура це особлива і самостійна галузь культури. Вона виникла і розвивається одночасно із загальною культурою людини. Багато тисячоліть відділяють нас від того часу, коли на землі з'явилася людина сучасного фізичного типу. До цього періоду (35–40 тис. років тому) відноситься і зародження

фізичної культури як особливого виду діяльності людства. Вона виникла в інтегративному вигляді і сприяла фізичному, розумовому, естетичному й морально-емоційному розвитку первісної людини. Про це свідчать знахідки археологів (примітивні знаряддя і предмети побуту, дитячі іграшки, наскельні зображення), фольклор (народні ігри, обряди, розваги), корені якого сягають у глибину століть, а також метафоричний рівень мови (приказки, прислів'я, епос). Інтерес до означеної проблеми зумовлений різким погіршенням стану здоров'я населення, зниженням віку хронічних захворювань, екологічною кризою, гіподинамією перепеважної частини населення.

Аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми і на які спирається автор, виділення невиділених раніше частин загальної проблеми, котрим присвячується означена стаття. Аналіз психолого-педагогічної, філософської, спеціальної та іншої літератури, показує, що різні аспекти фізичної підготовки майбутнього вчителя досліджувалися на протязі багатьох років, із яких для нашого дослідження важливе значення мають роботи, пов'язані з проблемою формування особистості через фізичну культуру (М. Н. Алієв, Н. П. Анিকেєва, С. В. Григор'єв, Д. М. Маллаєв, Т. Т. Ротерс, Б. М. Шиян та ін.), використання рухливих і спортивних ігор для забезпечення фізичної активності суб'єкта (А. О. Бударіна, М. Я. Віленський, В. М. Григор'єв, Р. І. Жуковська, Г. І. Макєєв, С. З. Коровін, Б. В. Купріянов, О. В. Салівон та ін.).

Формулювання цілей статті (постановка завдання). Досліджуючи проблему формування професійної компетентності майбутніх учителів фізичної культури вважали за необхідне передусім розглянути її історичне підґрунтя, зокрема висвітлити історичний аспект проблеми становлення системи фізичного виховання та розвитку фізичної культури особистості.

Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів. Стародавні цивілізації залишили людству перший безцінний спадок організованого виховання і навчання. Крім стародавніх цивілізацій Сходу (Дворіччя, Єгипту, Індії та Китаю), такий досвід було накопичено в античному світі Середземномор'я, де панували традиції греко-римської культури. У Стародавній Індії сформувався погляд на ідеальне виховання, яке передбачало розумовий розвиток (ясність думок і розсудливість), духовність (здатність до самопізнання), фізичну досконалість (загартування, володіння власним тілом), любов до природи та прекрасного.

Програма навчання і виховання Стародавнього Китаю передбачала шість мистецтв (у тому числі й фізичне виховання): стрільба з лука, їзда на коні. Китайському філософу Конфуцію належить чи не перша в історії

людства ідея всебічного розвитку особистості. Програмою морального, розумового, естетичного, фізичного розвитку передбачалося навчання „синів неба” і „благородних мужів” згаданим „шести Мистецтвам”. Цивілізації Стародавнього Сходу у цілому дали людству безцінний досвід, без якого неможливо уявити подальший розвиток світової педагогіки.

Наступним етапом генезису виховання і навчання Стародавнього світу стали часи т. з. архаїчної Греції. Серед держав-полісів Еллади особливо виділялись республіканські Афіни й авторитарна Спарта. Виховна традиція Спарти виявилась дуже убогою. Втім, не весь педагогічний досвід Спарти був забутий – традиції фізичного виховання, загартування підростаючого покоління стали предметом наслідування в наступні епохи. Інакше, ніж у Спарті, будувалося виховання і навчання в Афінах. Ідеал афінського виховання зводився до поняття „сукупності чеснот”. По суті, мова йшла про всебічне формування особистості, перш за все, з розвинутими інтелектом і культурою тіла. Початкова освіта відбувалась у музичних і гімнастичних школах. Музична школа давала переважно літературну та музичну (естетичну) освіту з елементами наукових знань. У палестрах займалися розвитком культури тіла (фізичним вихованням). Для тих, хто завершив перебування в музичній і гімнастичній школах, наступною стадією освіти могли стати громадські установи – гімнасії. В них акцент робився на вправи, що зміцнюють і розвивають тіло, одночасно опрацьовувались і розумові здібності.

Давньогрецька цивілізація дала світові чимало філософів і безцінних думок про виховання. Важливу роль у розвитку педагогічної думки античності зіграв Платон, який вимагав різнобічного виховання для всіх, хто його міг отримати, будь то мудреці або воїни. У трактаті „Держава”, говорячи про ідеали і програму різнобічного виховання, Платон, по суті, розвиває афінську педагогічну традицію, вважаючи, що належить забезпечити „для тіла гімнастику, для душі музику”. Найближчий учень Платона Аристотель у своїх філософських і педагогічних поглядах розвинув ідеї вчителя. Він вважав, що фізичне, естетичне, моральне і розумове виховання пов’язані. Починати виховання пропонувалося з „турботи про тіло” (фізичне виховання), а потім „піклуватися про дух”, щоб „виховання тіла сприяло вихованню духу”. Давньогрецькі філософи суттєво вплинули на формування педагогічної думки античності та середньовіччя.

Історія виховання епохи середньовіччя займає особливе місце в історії людської цивілізації. У практиці виховання і навчання раннього середньовіччя переплелися язичницька (варварська), антична і християнська традиції. Король остготів Теодоріх заперечував проти того, щоб готська знать обмежувалася лише інтелектуальною римською

освітою, і нагадував своїм підданам, що їх обов'язок – привчати хлопчиків до військової справи, зміцнювати їх фізично. Ідеалом виховання у нордичній педагогіці вважали досягнення низки фізичних, естетичних та інтелектуальних переваг. Правитель Ярл Орхад Рогнвалдр Калі визначав такі гідності-вміння: гру в шахи, знання рун, роботу по металу, біг на лижах, стрільбу з лука, володіння мечем і списом. Яскравим представником плеяди мислителів середньовічного Сходу був іранський філософ Насреддін Туямі. В його педагогічних працях „Навчання мудрості”, „Книга мудрості”, „Про виховання учнів” представлено міркування про доцільність гармонії розумового, естетичного і фізичного виховання.

Лицарське виховання передбачало інші погляди на формування особистості. У феодальному середовищі була поширена програма „семи лицарських чеснот”: володіння списом, фехтування, їзда верхи, плавання, полювання (фізичне виховання). Традиція лицарського виховання пішла, але не безслідно, „кодекс честі”, фізичного розвитку юних лицарів впливали на ідеали гуманістичної педагогіки Відродження.

У філософсько-педагогічній думці епохи Відродження в оновленому вигляді з'явився ідеал всебічно і гармонійно розвиненої особистості, що склався під впливом конкретних історичних умов. Розмірковуючи про фізичну досконалість людини, педагоги-гуманісти багато чого взяли від лицарського виховання. Італійські гуманісти XV–XVI ст. вважали, що найкращий шлях виховання – це формування члена суспільства, розвиненого тілесно і духовно, вихованого в процесі трудової діяльності. У школах під керівництвом Вікторіо да-Фельтре особливе значення надавали розумовому, естетичному і фізичному розвитку вихованців, для чого були поєднані кращі традиції лицарського виховання і нові ідеї гуманістичної освіти.

Ідеї Відродження з Італії проникли до сусідньої Франції і поширились далі у Центральну і Північну Європу. Яскравим представником педагогічної думки епохи Відродження був письменник-гуманіст Франсуа Рабле, який вбачав головну мету виховання у духовному і тілесному розвитку особистості.

Серед педагогів початку нового часу особливе місце займає чех Ян Амос Каменський. У його трактаті „Велика дидактика” розглянуто питання не лише навчання, а й фізичного виховання (розумового, фізичного, естетичного), педагогічної психології, сімейного виховання. Я. А. Каменський привніс у педагогічну думку кардинально нові ідеї, його погляди були своєрідним поєднанням попередніх і нових ідей.

Педагогічна думка Просвітництва прийняла естафету епохи Відродження і піднялася на нову сходинку. Творчість філософа й педагога

Джона Локка склала помітний етап у розвитку нових ідей виховання та навчання цього часу. Кінцеву мету виховання Локк бачив у забезпеченні „здорового духу в здоровому тілі”. Він переконував, що всі складові виховання повинні бути взаємопов’язані.

Йоганн Бернгард Базедов вважав, що ідеал виховання корисної і щасливої людини, – одне ціле. Такий ідеал тісно пов’язаний із ідеєю гармонії розумової освіти, фізичного, естетичного і морального виховання.

У представників французького Просвітництва, безумовно виділяється постать Жан-Жака Руссо. Центральний пункт педагогічної програми просвітителя – природне виховання. Руссо відводив особливе місце фізичному вихованню як засобу гармонізації відносин людини з природою і соціальним оточенням, як чинника подолання згубних схильностей, формування морально чистих ідеалів і помислів, становлення всього організму. Ж.-Ж. Руссо розробив струнку програму формування особистості, що передбачала природне розумове, фізичне, естетичне, моральне, трудове виховання. Педагогічні ідеї Руссо були незвичайні і радикальні для свого часу.

В історії світової педагогіки Іоганн Генріх Песталоцци був відомий як один із великих благородних подвижників нового часу. Він розглядав ідею елементного розумового, морального і фізичного виховання. Перед вихованням Песталоцци висунув прогресивне завдання – гармонійно розвивати всі природні сили і здібності людини. Його ідеї вплинули на подальший розвиток передової педагогічної теорії та практики.

Розглядаючи історичний процес виникнення, становлення та подальшого розвитку фізичної культури, необхідно подивитись на ті цілеспрямовані зусилля, яких докладали наші предки, що жили на території сучасної України в різні історичні епохи, як виховували молодь, яку роль у цьому процесі відіграла фізична культура, які ігри, змагальні фізичні вправи, гігієнічні чи лікувальні рухливі засоби застосовувались у побуті та військовій підготовці. Адже протягом усієї історії людства фізична культура посідала провідне місце у його побуті, була органічною частиною національної культури.

Як підкреслював відомий учений В. Елашвілі, „...немає у світі народу, в якого б не було б своїх видів фізичних вправ і рухливих ігор, що складають один із елементів фізичного виховання...” . Підтвердження цьому є наявність у світі великої кількості народних фізичних вправ і рухливих ігор, частина з яких не тільки побутує у цього народу, але й адаптувалась і розвивається на світовій арені практики фізичного виховання [4].

Питання розвитку фізичної культури в Давній Русі розглядалися в працях І. Вдовичина, Н. Деделюка, Я. Тимчака, А. Цюся [1; 2; 3]. Ці

дослідження дають можливість зробити узагальнення щодо ігрової культури слов'ян як базової при фізичному вихованні молоді на Київській Русі. Все це сприяло становленню та розвитку системи фізичного виховання.

Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок у даному напрямку. Результати досліджень показали, що в давнину цінувалися такі якості людини, як сила, швидкість, спритність, на комбінації яких можна побудувати практично всі рухи людини і таким чином описати її рухову активність.

Література

1. Деделюк Н. Традиції фізичного виховання Київської Русі та їх використання в загальноосвітній школі: Автореф. дис... канд. наук з фіз. виховання і спорту: 24.00.02 / Н. Деделюк; Львів. держ. ін-т фіз. культури. – Л., 2004. – 20 с.
2. Тимчак Я. В. Вектори людської досконалості: проєкції з минулого в майбутнє // Матеріали міжнародної науково-практичної конференції: „Мистецька освіта у культурній політиці держави ХХІ століття”. – Львів, 2007. – С. 125–131.
3. Цьось Анатолій Васильович. Розвиток фізичного виховання на території України з найдавніших часів до початку ХІХ ст. : дис... канд. наук з фіз. виховання і спорту: 24.00.02 / Харківська держ. академія фізичної культури. – Х., 2005. – 236 с.
4. Элашвили В. Традиции грузинской физической культуры и современность / В. Элашвили – Тбилиси : Мецинереба, 1973. – 24 с.

Іноземцев В.

ГУМАНІСТИЧНИЙ ЗМІСТ ПЕДАГОГІЧНОЇ КОНЦЕПЦІЇ М. І. ПИРОГОВА

Розкриваються гуманістичні основи творчості М. І. Пирогова. Дається визначення поняття «загальнолюдська освіта», відповідний зміст освіти, мета навчання і виховання. Характеризується позиція вчителя, в центрі якої учень. Піддається різкій критиці авторитарне, «палочне» виховання. Обґрунтовується концепція педагогічної творчості М. І. Пирогова.

Ключові слова: *М.І. Пирогов, учень, учитель, концепція, стимулювання, «загальнолюдська освіта», мета, зміст.*

ГУМАНІСТИЧЕСКАЯ КОНЦЕПЦИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ТВОРЧЕСТВА Н.И. ПИРОГОВА

Раскрываются гуманистические основы творчества Н.И. Пирогова. Дается определение понятия «общечеловеческое образование», соответствующее ему содержание образования, цель обучения и воспитания. Характеризуется позиция учителя, в центре которой ученик. Поддается резкой критике авторитарное, «палочное» воспитание. Обосновывается концепция педагогического творчества Н.И. Пирогова.

Ключевые слова: Н.И. Пирогов, ученик, учитель, концепция, стимулирование, «общечеловеческое образование», цель, содержание.

HUMANITARIAN CONCEPTION OF M. PIROGOV'S PEDAGOGICAL CREATIVE WORK

Humanitarian bases of M.Pirogov's creative work are revealed. The definition of the concept "all human education", the content of pedagogical education, the objective of training and education is given. The position of a teacher, keeping a pupil in the centre of attraction of training and education process is characterized. The authoritarian "stick" education is criticized. Psychological substantiation of his conception and training individualization is given.

Key words : M.I.Pirogov, pupil, teacher, conception, "all human education", objective, content, stimulation.

Визначальним у змісті педагогічної концепції М. І. Пирогова була різка критика ним використання жорстоких методів, «палочного» виховання, розгул тілесних покарань учнів. Він рішуче протиставив авторитарній дисципліні засоби морального впливу на учнів. Вибираючи педагогічні засоби дисциплінарного впливу на учнів, учений стверджував, що потрібно індивідуально підходити до кожної дитини, ні в якому разі не можна принижувати її, необхідно бачити в кожній дитині особистість з її власними індивідуальними проявами характеру, а також фізичними й психічними, віковими особливостями. Важливо, щоб «не інспектори й директор займалися вихованням учнів, а вчителі, що ведуть уроки в класі, оскільки вони ближче до дитини, спілкуються з нею на уроках, а отже, й краще знають характер, здібності та нахили учнів» [3, с.64].

Надаючи виняткового значення у вихованні учнів науці й науковим досягненням, М.І.Пирогов закликав учителів до піднесення якості викладання. Майже в кожній статті вченого знаходимо глибокі, оригінальні думки, поради й практичні вказівки щодо піднесення якості знань на основі гуманізації освіти. Багато із цих його, безумовно, заслуговують на увагу, ретельне вивчення й упровадження в практику.

Шлях до реалізації своїх гуманних ідей у педагогіці М.І.Пирогов насамперед убачав у «загальнолюдській освіті». «Загальнолюдська освіта» витлумачується ним як у широкому, так і у вузькому розумінні. «Загальнолюдська освіта» у широкому розумінні - це філософський підхід, ідея освіти й виховання людини в усіх її проявах, що передбачає розвиток людини в її природній, раціональній, соціальній та духовній сутності через цілеспрямований педагогічний вплив, який включає фізичне виховання, турботу про фізичне здоров'я учня, «розумну» освіченість, моральне, громадянське та релігійне виховання» [3, с. 64].

«Загальнолюдська освіта» у вузькому розумінні - це освіта конкретної людини, що спрямована на розвиток фізичних, розумових та духовно-моральних здібностей, дозволяє людині усвідомлено й вмотивовано робити свій життєвий, професійний та громадянський вибір, спираючись на знання, певний життєвий досвід, сформовані переконання і самовиховання [3, с. 63]. У такому розумінні концепція «загальнолюдської освіти» наближається до сучасного поняття «гуманітаризація освіти й виховання».

Притаманна М.І.Пирогову гуманістична ціннісна орієнтація педагогічних поглядів дозволила йому різко критикувати будь-які меркантильні цілі освіти й стверджувати, що головною метою виховання й освіти є формування людини як особистості, гармонійний розвиток усіх здібностей і талантів дітей, створення умов для різнобічного саморозвитку особистості учня; виховання в нього почуття власної гідності та утвердження самоповаги; формування моральних переконань, волі, почуття громадської відповідальності й усвідомлення необхідності самовиховання.

М.І.Пирогов рекомендував учителю в процесі навчання прагнути пізнати дитячу душу, зрозуміти логіку поведінки конкретного учня, його вчинків, докласти зусиль до спілкування з дитиною її ж мовою та поняттями.

Метою навчання для учня, на думку М.І.Пирогова, має бути не отримання позитивної оцінки й перехід до вищого класу, а свідоме засвоєння знань. Позначка ж учителя спрямована на те, щоб максимально індивідуалізувати процес навчання, враховуючи властивості самого предмета, особливості розвитку учнів у класі, конкретне дидактичне завдання на кожному етапі навчання. Головним у змісті й методах навчання М.І.Пирогов уважав систематичну роботу з розвитку природних здібностей конкретної дитини, відповідність методів навчання віку та її особливостям на різних етапах розвитку.

Він вирізняє гуманний підхід не тільки до навчання, але й виховання підростаючого покоління. Головною метою виховання вважав створення умов для різнобічного розвитку й саморозвитку особистості учня, вироблення в нього почуття власної гідності та утвердження самоповаги, формування моральних переконань, волі, почуття громадської відповідальності й усвідомлення необхідності самовиховання.

Основу гуманістичної педагогічної концепції М.І.Пирогова склали принципи, які стверджує гуманістична педагогіка: принцип поваги до особистості дитини й вчителя як головних дійових осіб педагогічного процесу; врахування вроджених якостей і здібностей учня; індивідуалізація процесу навчання; вікових особливостей розвитку організму й психіки дитини; повага до права людини самій здійснювати

свій життєвий і професійний вибір. Саме ці принципи, які пронизують творчість педагога, сприяли формуванню його педагогічної концепції.

Головне у навчальній роботі, вважав М.І.Пирогов, це наміри, життєві цілі й завдання, які ставлять собі батьки в родині й учителі в школі, єдність родини, школи, суспільства й держави в педагогічній діяльності. Цілком зрозуміло, що цілеспрямованість і переконання вихователів відіграють роль дороговказу, що «направляє все поведження й світогляд вихованців» [2, с. 130]. А узгодженість родини, школи, суспільства й держави забезпечує єдність впливів, що охороняє дітей від болісних суперечностей і розладу. У здійсненні високих гуманних цілей однаковою мірою зацікавлені родина і суспільство, і держава, але найбільше - самі вихованці. Проте в державі епохи М.І.Пирогова не могло бути й мови про таку єдність поглядів.

Наставники, вчителі й вихователі носили на собі відбиток усієї строкатості й різноманітності тенденцій, інтересів, а також умов. Вся різноманітність поглядів, тенденцій, прагнень, інтересів та індивідуальних властивостей учасників педагогічного процесу, всі «волаючі недоліки суспільного виховання й вихователів» з усією виразністю розкривав М.І.Пирогов у своїх міркуваннях і у своїх діях з педагогічних питань як керівник навчальних округів. Поряд із своїми шляхетними прагненнями, він тверезо й сміливо дивився в очі далеко нерадісної дійсності. Був переконаний, що лише завдяки гуманізації педагогічного процесу можна досягти піднесення якості знань.

Відповідаючи на критичну статтю Н. А. Добролюбова із приводу уведених під його керівництвом у Київському навчальному окрузі «Правил про провини й покарання учнів», М.І.Пирогов зі смутком писав: «Нам чи обманювати себе мрією ідеального виховання... Чи вправі ми жадати від наших педагогів високого покликання, досвіду життя, самовідданості... Звідки можуть раптом узятися в нас такі особистості. Хто вів, хто готував їх цим шляхом. Де й у кого вони могли запозичити зразки високих якостей. І чим суспільство може віддячити їм, у свою чергу. Чи давно в нас почали думати й гласно говорити про справу суспільного виховання... Наших учителів ніхто дотепер не вчив важкій справі педагогіки, наших інспекторів і директорів ніхто не вибирав за їхніми педагогічними заслугами, яких і довести навіть було неможливо... Як не знати, що вчителі забули думати про моральний зв'язок з учнями» [2, с.130-132].

З огляду на все це, можна уявити, у якому безідейному, непедагогічному, а то й прямо антипедагогічному середовищі довелося М.І.Пирогову проводити в життя кращі, свої найбільш заповітні педагогічні мрії і погляди. Потрібно було не тільки мати свої педагогічні погляди й твердий намір упроваджувати їх у життя, але й уміти розумно

організувати їх здійснення. У цьому також одна з особливостей виняткового педагогічного таланту М.І.Пирогова.

Ось чому М.І.Пирогов зосередив свою увагу насамперед на «створенні організаційних передумов для вироблення в середовищі самого вчителювання найбільш правильних і розумних виховних засобів впливу на учнів. І це тим більше було правильно, що М.І. Пирогов наголошував “педагогічні впливи вимагають постійного критичного перегляду й корегування в зв’язку з конкретними умовами навчально-виховної роботи в школі, а також у зв’язку з тим рівнем, характером і змістом виховання, з яким діти йдуть із родини в школу” [1, с.148-149].

У своїй педагогічній концепції М.І. Пирогов тримав у центрі уваги учня. Досить важливо, писав він, аби учні самі визначали, що вони вже досягли на даний момент і які почуття у них викликає цей рівень, чи задоволені вони собою і чи мають зупинитися на досягнутому. Основною педагогічною метою є емоційне стимулювання позитивних почуттів дітей, які їм дадуть змогу зафіксувати у свідомості відповідні можливості навчальної діяльності, її цінність для подальшого самовдосконалення та готовність використовувати можливе в цьому плані, що буде запропоноване вчителем під час вивчення певної дисципліни.

М.І. Пирогов стверджував: “Педагог має сприйматися учнями як великий гуманіст, друг, помічник, який не тільки вказує шлях, яким учень має удосконалюватися, а й допомагає пройти ним з найменшими моральними, інтелектуальними та фізичними затратами, що дуже важливо під час формування вмінь учнів ефективно будувати будь-яку діяльність, а відтак і своє життя”. Слід зауважити, – зазначав П.П. Распопов, – що враховуючи індивідуальні особливості кожного учня, вчитель має чітко дотримуватися оптимального часу ситуації емоційної напруги, аби не допустити емоційної перенапруги, що призводить до розчарувань, втрати пізнавального інтересу, формування негативних комплексів тощо [4, с.115].

У сучасних умовах одержують подальший розвиток гуманістичні ідеї М.І. Пирогова щодо неперервності освіти, індивідуалізації навчання, гуманістичного розуміння громадянського й релігійного виховання. Водночас феномен «загальнолюдська освіта» збагачується новим змістом, зумовленим історичною ситуацією ХХІ ст. З-поміж напрямів, які забезпечують новий зміст «загальнолюдської освіти», слід виділити такі: національне, духовне, моральне виховання, екологічна, економічна освіта та ін. На основі сучасної особистісно орієнтованої навчально-виховної діяльності вивчення проблеми гуманізації освіти в процесі підготовки та перепідготовки педагогів неможливе без використання спадщини минулого, яке дозволяє конкретизувати історичний зміст цілої низки

понять: «гуманізація освіти», «гуманна педагогіка», «гуманне виховання», «слово педагога». “Необхідно постійно пам’ятати, – писав педагог, – що дар слова є найбільш дієвим та результативним засобом, при правильному використанні слово може допомогти проникнути вглиб дитячої душі, значно глибше ніж за допомогою будь-яких інших засобів та прийомів” [3, с. 65]. Для цього, – зауважував С.Л. Рубінштейн, – необхідно володіти словом не лише як смисловою категорією, що несе на собі інформативне навантаження, а також для впливу на інші, приховані механізми організації психіки, які зазвичай не лежать на поверхні, але можуть мати більш глибокий та дієвий мотиваційний характер [5, с.387].

Головний обов’язок педагога полягає переважно в тому, щоб наука не перетворилась на мертву інформацію заради самої науки, а слугувала здебільшого для розвитку через науку тієї чи іншої розумової або духовної схильності учня, відбувався його всебічний розвиток та становлення як особистості. Важливо зазначити, що дитина «не розвивається спочатку, а потім виховується і навчається, вона розвивається, навчаючись, і навчається, розвиваючись» [5, с.498].

Таким чином, необхідно зазначити, що проблема реформування системи освіти, виконання настанов III з’їзду працівників освіти України неможливі без таких головних принципів, як єдність теорії й практики, індивідуалізації учнів у підході до процесу навчання, поваги і вимогливості, необхідність чіткого, вираженого та психологічно вірного застосування різних видів стимулювання учнів, зведення заохочення і покарання дітей до їхнього самовиховання на основі врахування вікових, індивідуальних та психологічних особливостей кожної дитини, основи яких заклав М.І. Пирогов.

Література

1. Гордин Л.Ю. Поощрения и наказания в воспитании детей. – М., 1971. – С. 148-149.
2. Красновский А.А. Педагогические идеи Н.И. Пирогова. – М., 1949. – С. 130-132.
3. Пирогов Н.И. Собрание сочинений в восьми томах. Вопросы жизни. – М., 1962. – 83 с.
4. Распопов П.П. О фазовых состояниях возбудимости мозговой коры в связи с некоторыми индивидуально-психологическими особенностями учащихся // «Вопросы психологии». – 1958. – №2. – С. 115-117.
5. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии – Питер, Москва-Харьков-Минск-1999 – 720 с.

Касьянова О.

УДК 37.013

ІСТОРИЧНІ ПЕРЕДУМОВИ І ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ СТАНОВЛЕННЯ ТА РОЗВИТКУ ТЕХНОЛОГІЙ В ОСВІТІ

У статті розглянуто процес становлення поняття «технологія» в педагогічній теорії і практиці освіти. Виокремлено етапи формування і розвитку освітніх технологій та висвітлено парадигми, що відбивають сутність базових модифікацій навчання і виховання в різні історичні періоди. Охарактеризовано зміст понять «освітня технологія», «педагогічна технологія», «технологія навчання», «технологія виховання».

Ключові слова: технологія, освітня технологія, педагогічна технологія, технологія навчання, технологія виховання.

Касьянова Е.

ИСТОРИЧЕСКИЕ ПРЕДПОСЫЛКИ И ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ СТАНОВЛЕНИЯ И РАЗВИТИЯ ТЕХНОЛОГИЙ В ОБРАЗОВАНИИ

В статье рассмотрен процесс становления понятия «технология» в педагогической теории и практике образования. Определены этапы формирования и развития образовательных технологий и высветлены парадигмы, которые отражают сущность базовых модификаций обучения и воспитания в различные исторические периоды. Охарактеризовано содержание понятий «образовательная технология», «педагогическая технология», «технология обучения», «технология воспитания».

Ключевые слова: технология, образовательная технология, педагогическая технология, технология обучения, технология воспитания.

Kasyanova O.

HISTORICAL BACKGROUND AND THEORETICAL BASES OF FORMATION AND DEVELOPMENT OF TECHNOLOGIES IN EDUCATION

The article describes the process of formation the concept of "technology" in pedagogical theory and practice of education. The stages of formation and development of educational technologies are defined and paradigms which reflect the essence of basic modifications of training and education in different historical periods are lightened. The content of concepts «educational technology», «pedagogical technology», «technology of training», «technology of education» is characterized.

Keywords: technology, educational technology, pedagogical technology, technology of training, technology of education.

Постановка проблеми. Зміни, що відбуваються в усіх сферах життєдіяльності світового співтовариства, зумовлені процесами глобалізації, переходом до інформаційного суспільства, утвердженням гуманістично-демократичних цінностей у суспільстві, піднесенням суспільного розвитку, сутнісним виміром якого стає розвиток особистості.

У зв'язку з цим, відбувається зміна освітньої парадигми, розробляється новий зміст навчання, нові підходи до його реалізації, формується інший педагогічний менталітет. За цих умов викладачеві необхідно орієнтуватися у широкому спектрі сучасних технологій, ідей, шкіл. Сьогодні бути компетентним фахівцем неможливо без оволодіння сучасними освітніми технологіями. Відтак, розвиток технологічного підходу в освіті потребує подальших теоретичних і експериментальних досліджень.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Питанням визначення сутності, генетичних джерел, особливостей використання, сучасних технологічних тенденцій в освіті присвятили свої роботи В. Беспалько, В. Бухвалов, Б. Горячов, В. Гузеєв, В. Євдокимов, Т. Ільїна, М. Кларін, А. Кушнір, І. Лернер, В. Монахов, Т. Назарова, В. Паламарчук, О. Пехота, Л. Прессман, Г. Селєвко, М. Сибірська, С. Сисоєва, О. Філатов, Д. Чернілевський, М. Чошанов, С. Шаповаленко та інші науковці. У зарубіжній педагогічній теорії та практиці освіти найбільший інтерес мають дослідження таких учених, як: С. Ведемейер, Г. Веллінгтон, М. Вульман, М. Кларк, П. Мітчел, Ф. Персиваль, С. Сполдінг, Р. Томас та ін.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми, котрим присвячується означена стаття. Незважаючи на значну кількість праць щодо окресленої проблеми, залишаються дискусійними питання еволюції поняття «технологія» в освітній галузі, його педагогічної сутності, термінологічної характеристики та меж використання.

Формулювання цілей статті. Метою статті є узагальнення наукового доробку вчених щодо трансформації терміну «технологія» в освітній галузі, визначення співвідношення понять «освітня технологія», «педагогічна технологія», «технологія навчання», «технологія виховання» та виокремлення їх сутнісних характеристик.

Виклад основного матеріалу дослідження. Технологія – слово грецького походження, яке перекладається як «знання про майстерність»; тлумачний словник визначає технологію як сукупність виробничих процесів у певній галузі виробництва, науковий опис способів виробництва. Будь-яка діяльність може бути технологією або мистецтвом. Мистецтво засноване на інтуїції, технологія – на закономірностях науки [2].

Технологія (techne – мистецтво, ремесло, наука + logos – поняття, вчення) – це форма відображення людського інтелекту, сфокусованого на розв'язання суттєвих проблем буття. Відповідно, джерелом технології є

людське буття. Такий підхід розглядає технологію як вираження розуму і здібностей людини [4, с. 197]. Технологія – це складова еволюції людства.

Ст. Хілл, працівник австралійського Центру технології і соціальних змін, зазначає, що технологічні системи і зміни сприймаються в межах неминучості, всередині якої ми й малюємо картину свого життя. Але така схема є продуктом людської дії. Ця схема поєднується з людськими потребами [9, с. 24].

Поняття «технологія» міцно увійшло в суспільну свідомість у другій половині ХХ ст. і стало своєрідним орієнтиром наукового та практичного мислення. Технологічність є домінуючою характеристикою діяльності людини, що означає перехід на якісно новий рівень ефективності, оптимальності, наукоємності освітнього процесу. На думку В. Сластьоніна, технологія – не данина моді, а стиль сучасного науково-практичного мислення [8, с. 94].

Нині, послуговуючись цим поняттям, мають на увазі, з одного боку, сукупність прийомів і способів обробки або виробництва певних продуктів, а з іншого – науку про такі способи. Раніше технологію звичайно відносили до сфери матеріального виробництва, тобто технологія передбачала випуск певної продукції. Останнім часом зміст цього поняття значно розширився. Так, наприклад, у сфері обробки інформації говорять про інформаційні технології, а в фізіології – про технології біологічних систем тощо.

Технологія в будь-якій сфері – це діяльність, що максимальною мірою відображає об'єктивні закони певної предметної сфери і тому забезпечує найбільшу для даних умов відповідність результату поставленим цілям [8, с. 94–95], тобто вона дозволяє забезпечувати результативність процесу на заданому рівні.

Інтерес до технологій (соціальних, освітніх, педагогічних та ін.) можна вважати закономірністю технологічної революції, що мала глибокий вплив на суспільну свідомість у ХХ столітті.

Характерно, що під час радикальних змін в освіті мають місце дві протилежні тенденції: тяжіння до технологізації та прагнення до творчості. Як зазначає В. Загвязинський, у дійсності ці два підходи (технологічний і творчий) нерідко взаємодіють, між ними відбувається взаємопроникнення. У творчому акті логічно вивірені кроки, що алгоритмізуються, виступають підготовчими ланками творчого прориву або способом закріплення, опанування, інтерпретації його результатів, тому можна говорити про технологічну підготовку творчого рішення, про алгоритмічні способи його усвідомлення та перевірки [5, с. 97].

Останнім часом термін «технологія» дедалі більше поширюється в педагогічній теорії і на практиці. Зміст цього поняття значно розширився і

такі його варіанти як «освітня технологія», «педагогічна технологія», «технологія навчання», «технологія виховання» широко використовуються у психолого-педагогічних дослідженнях. Проте вони мають різне значення.

Освітня технологія – це сукупність знань, відомостей, що відбивають загальну стратегію розвитку освіти, створення єдиного освітнього простору та призначена для прогнозування розвитку освіти та визначення відповідних освітнім цілям стандартів.

Трансформація терміна – від «технології в освіті» до «освітні технології» – відповідає зміні його змісту, яке відбувалося у такі періоди.

Перший період (40-50 рр. ХХ ст.) характеризується використанням у школах та вищих навчальних закладах США різноманітних технічних засобів, які мали побутове призначення (магнітофони, телевізори, програвачі). Термін «технології в освіті» означав застосування інженерної думки у навчально-виховному процесі.

Другий період (50-60 рр. ХХ ст.) відзначається виникненням і використанням технологічного підходу, теоретичною базою якого стала ідея програмованого навчання. Були розроблені аудіовізуальних засобів, спеціально призначених для досягнення навчальної мети: лінгафонні кабінети, тренажери і т. ін. На відміну від терміна «технологія в освіті», під «технологією освіти» розуміли сукупність засобів і методів педагогічного процесу.

Виокремлення третього періоду зобов'язане розробкою основ інформатики, теорії телекомунікації, педагогічної кваліметрії, системного аналізу, теорії управління пізнавальною діяльністю учня, студента, наукової організації праці викладача та ін. Це, у свою чергу, спричинило появу терміну «освітня технологія», яка розуміється як процес розробки та використання принципів оптимізації навчальної діяльності на основі досягнень науки і техніки.

Четвертий період (з 80-х рр. ХХ ст.) еволюції поняття «освітня технологія» характеризується створенням комп'ютерних і дисплейних класів, зростанням кількості і якості педагогічних програмних засобів, використанням інтерактивних систем у навчальному процесі.

У теперішній час розуміння поняття «освітня технологія» значно розширилось. Освітні технології відбивають загальну стратегію розвитку освіти, їх призначення – його прогнозування, проектування і планування, передбачення результатів, а також визначення відповідних освітнім цілям стандартів. Прикладами освітніх технологій можуть бути парадигми, концепції освіти, освітні системи.

На сьогодні вченими визначено такі основні парадигми, що відбивають сутність базових модифікацій навчання і виховання, а саме: парадигма

авторитарної педагогіки, маніпулятивної педагогіки, педагогічної підтримки. Охарактеризуємо їх, спираючись на роботу В. Буркової [1].

Народження і розвиток парадигми авторитарної педагогіки (традиційної, знаннєвої) пов'язані з історією розвитку колишнього СРСР. Існуючи в певний історичний період соціально-економічні, суспільно-політичні умови спричинили реалізацію програми ліквідації неграмотності, а пізніше – обов'язкової середньої освіти. Це мотивувалося потребою держави у власних кваліфікованих спеціалістах з достатньо високим рівнем знань, адже цим вимірювався престиж держави у світі. Саме тоді головною метою навчання було дати учням суму знань з обов'язкових циклів предметів. Це вважалося важливішим за розвиток особистості як окремої одиниці суспільства. Мета конкретизувалася завданнями – навчити відібраним знанням, умінням, навичкам, чим і вимірювався розвиток особистості. Зрозуміло, що такі завдання перед освітою спонукали до розвитку відповідних «суб'єкт – об'єкт» відносин між учителем і учнем, які сьогодні називають авторитарними. Безперечно, ця парадигма несе в собі певні недоліки. Так, учень не має права на власний темп навчання, він майже не розмірковує, а заучує, поглинає готові істини; завдання ж виховання в ній прив'язані достатньо штучно і вчителю важко здійснювати їх на практиці. Проте у цій парадигмі було створено моделі проблемного, розвивального навчання, оновлено елементи навчання і виховання на рівні його змісту, методик та технологій.

Зазначимо, що у сучасній системі освіти України парадигма авторитарної педагогіки є чи не найпоширенішою.

Парадигма маніпулятивної педагогіки в західних країнах світу існує достатньо давно. Прикладом моделей навчання й виховання, що зародилися й розвивалися в її межах, може слугувати відома система М. Монтесорі, метод проектів, який був поширений в 20-30 роках у вітчизняній системі освіти.

Характерною особливістю парадигми маніпулятивної педагогіки є те, що дитина або учень являється одночасно об'єктом впливу і суб'єктом. Отже, мета і механізм розвитку проектується педагогом, але учень досягає результату самостійно, без втручання дорослого.

Незважаючи на те, що ця парадигма та притаманні їй моделі ефективні і існують достатньо давно, все ж таки її реалізація у масовій освітній практиці є проблематичною. Проте вона ефективна для індивідуального навчання, або навчання маленької групи учнів. Крім того, маніпулятивна педагогіка вимагає від педагога високого рівня особистісного, інтелектуального розвитку, енциклопедичної обізнаності, ґрунтового знання вікової та педагогічної психології. Тому в освітній практиці можна зустріти лише елементи описаної парадигми.

Парадигма педагогічної підтримки (гуманістична) виникла у другій половині ХХ ст. як альтернатива авторитарній і, разом з тим, як синтез двох попередніх парадигм. Її підґрунтям є ідея рівноправного партнерства вчителя й учня, і, отже, діє система «суб'єкт – суб'єктних» відносин. Учитель впливає на мотиваційну сферу учня, формує у нього потребу пізнання, визначає траєкторію його особистісного розвитку. У межах цієї парадигми розробляються системи особистісно орієнтованої освіти, диференційованого навчання і виховання тощо.

У сучасних умовах розвитку інформаційного суспільства відбувається становлення і розвиток інформаційно-комп'ютерної парадигми. Головною її перевагою є широка можливість навчати на відстані завдяки всевітній мережі Інтернет (система дистанційне навчання). Це, безумовно, посилює освітні можливості у масштабі не тільки окремого навчального закладу, країни, а й світу в цілому.

Поняття «педагогічна технологія» відоме з 20-х років ХХ ст., зустрічається у працях В. Бехтерева, І. Павлова та інших науковців. Проте на сьогодні воно не набуло однозначного трактування. Ґрунтовний аналіз літературних джерел дозволив дослідникам нарахувати понад 300 визначень «педагогічна технологія». Це пов'язано, на думку В. Кременя, з тим, що постійно розробляються нові технології – економічні, екологічні, космічні, інформаційні тощо, і в різноманітності видів відображається їх сутність: у процесі розвитку науки поняття про предмети «змінюються, уточнюються, поглиблюються і удосконалюються [7].

Н. Краснова зазначає, що, сучасне поняття «педагогічна технологія» є змістовим узагальненням і включає три основні аспекти свого розгляду: науковий – технологія є науково розробленим розв'язанням певної проблеми, яке базується на досягненнях психолого-педагогічної теорії та передової практики; формально-описовий – технологія – це модель, опис цілей, змісту, методів та засобів, алгоритмів дій, що застосовуються для досягнення запланованих результатів; процесуально-дієвий – технологією є сам процес здійснення діяльності, послідовність та порядок функціонування та зміни всіх його компонентів, у тому числі об'єктів і суб'єктів діяльності [6, с. 123].

Педагогічна технологія повинна відповідати таким основним методологічним вимогам, критеріям технологічності:

- концептуальність (опора на певну концепцію, що містить філософські, психологічні, дидактичні і соціально-педагогічні обґрунтування освітніх цілей);
- системність (педагогічна технологія повинна мати всі ознаки системи);
- логічність процесу, взаємозв'язок усіх його частин, цілісність;

- керованість (можливість цілепокладання, планування, проектування процесу навчання, поетапної діагностики, варіювання засобами і методами з метою корекції результатів);
- ефективність (передбачає оптимальність витрат, гарантованість досягнення запланованого результату);
- відтворюваність (можливість застосування в інших однотипних умовах, іншими суб'єктами);
- єдність змістової і процесуальної частини, їх взаємообумовленість [3, с. 152].

Технологія навчання – поняття близьке, але не тотожне поняттю педагогічна технологія. Воно відбиває шлях освоєння конкретного навчального матеріалу (поняття) в межах відповідної навчальної дисципліни, теми, питання. Потребує спеціальної організації навчального процесу, відбору змісту освіти, адекватних йому форм і методів навчання.

Науковий термін «технологія виховання» уперше ввів у педагогічну науку А. Макаренко. Проте це поняття не набуло широко розповсюдження. Стосовно виховного процесу під технологією розуміють систему психолого-педагогічних знань і умінь, необхідних викладачеві для реалізації науково обґрунтованої та педагогічно доцільної стратегії, тактики й процедури виховання.

Зауважимо, що технології навчання та виховання пов'язані з педагогічними й освітніми технологіями загальною ідеєю відповідної освітньої концепції або парадигми.

Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок у даному напрямку. Отже, поняття «освітня технологія», «педагогічна технологія», «технологія навчання», «технологія виховання» пройшли довгий шлях становлення й визнання в системі освіти. Проте неможливо стверджувати, що ці поняття є усталеними, оскільки освітні процеси динамічні, а вони, як частина цих процесів, розвиваються відповідно до вимог часу та набувають нового сенсу.

Проведений аналіз показав, що потреба в новітніх дослідженнях щодо технологій в освіті із часом не згасає, а, навпаки, зростає, що є свідченням прогресивних тенденцій розвитку освітньої галузі в інформаційному суспільстві.

Література

1. Буркова Л. В. Педагогічні інновації та їх діагностична експертиза: теорет. аспект. / Л. В. Буркова. – К.: Наук. світ, 1999. – 37 с.
2. Великий тлумачний словник сучасної української мови / уклад. і голов. ред. В. Т. Бусел. – К.; Ірпінь: ВТФ «Перун», 2002. – 1426 с.
3. Вітвицька С. С. Основи педагогіки вищої школи: метод. посібник для студ. магістратури / С. С. Вітвицька. – К.: Центр навчальної книги, 2003. – 316 с.

4. Життєтворчий потенціал нової школи // Мистецтво життєтворчості особистості : наук.-метод. посіб. : у 2 ч. / ред. рада : В. М. Доній (голова), Г. М. Несен (заст. голови), Л. В. Сохань, І. Г. Єрмакова (керівники автор. колективу) [та ін.]. – К. : ІЗМН, 1997. – Ч. 2. – 936 с.
5. Загвязинский В. И. Творческое ядро педагогического исследования / В. И. Загвязинский // Понятийный аппарат педагогики и образования : сб. науч. тр. / отв. ред. Е. В. Ткаченко. – Вып. 2. – Екатеринбург, 1996. – С. 95–109.
6. Краснова Н. П. Некоторые аспекты социально-воспитательных технологий в контексте современных концепций воспитания / Н. П. Краснова // Вісник Луганського держ. пед. ун-та ім. Т. Шевченка. – 2008. – № 7. – С. 122–128.
7. Кремень В. Освіта і наука України. Шляхи модернізації / В. Кремень. – К., 2003. – 216 с.
8. Слостенин В. А. Введение в педагогическую аксиологию : учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / В. А. Слостенин, Г. И. Чижакова. – М. : Издательский центр «Академия», 2003. – 192 с.
9. Hill Stephen. The tragedy of technology: human liberation versus domination in the late twentieth century/ Hill Stephen. – London : Pluto Press, 1988. – 294 p.

Кравченко Д.

старший викладач кафедри культурології та методики викладання культурологічних дисциплін Полтавського національного педагогічного університету імені В.Г. Короленка

УДК 378.011.3-051 (083.7): 94 (477) «183/185»

СПЕЦІАЛЬНА НОРМАТИВНА БАЗА ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛЯ ІСТОРІЇ У 1934-1958 РР.

Систематизовано спеціальну нормативну базу підготовки вчителя історії у педагогічних інститутах України у 1934-1958 рр.

Ключові слова: *нормативно-правова база, підготовка вчителя історії, методика викладання історії, підручники з історії, 1934-1958 рр.*

Кравченко Д.

старший преподаватель кафедры культурологии та методики преподавания культурологических дисциплин Полтавского национального педагогического университета имени В.Г. Короленко

СПЕЦІАЛЬНАЯ НОРМАТИВНАЯ БАЗА ПОДГОТОВКИ УЧИТЕЛЯ В 1934-1958 ГГ.

Систематизирована специальная нормативная база подготовки учителя истории в педагогических институтах Украины в 1934-1958 гг.

Ключевые слова: *нормативно-правовая база, подготовка учителя истории, учебник по истории, 1934-1958 гг.*

Kravchenko D.

*Senior lecturer in cultural studies and cultural methods of teaching subjects
Poltava National Pedagogical University named after VG Korolenko*

**SPECIAL LEGAL BASIS OF PREPARATION TEACHER OF HISTORY
IN THE 1934-1958 YEARS**

Systematically special regulatory framework for the preparation of history teachers in educational institutions of Ukraine in 1934-1958 years.

Keywords: *legal framework, training of history teachers, methods of teaching history, history textbooks, 1934-1958 years.*

Актуальність проблеми. Специфіка змістового, методичного і організаційного-педагогічного аспектів професійної діяльності вчителя історії сьогодні потребує залучення якісно нових та оновлення традиційних ресурсів у процесі його фахової підготовки. Одним із таких традиційних ресурсів є вивчення генези (становлення, розвитку, вдосконалення, взаємозбагачення, наявності позитивних і негативних змістових аспектів, тривале існування кращих зразків педагогічного досвіду та ін.) підготовки вчителя історії у вітчизняних вищих навчальних закладах (ВНЗ) різних часових періодів функціонування. Зокрема, у даному дослідженні нас цікавить період 30-50-х років ХХ століття, який характеризується складними позитивними (організація чіткої системи підготовки вчителів на державному рівні, утвердження структури, навчальних планів та програм, термінів підготовки у ВНЗ) і негативними (заполітизованість, відсутність права індивідуального вибору майбутнім учителем змісту навчання, засилля комуністичних ідеологем, щоденна особистісна загроза репресивної небезпеки) чинниками підготовки майбутнього вчителя історії.

Аналіз публікацій. Питання професійної підготовки майбутніх учителів у ВНЗ досліджувалися українськими вченими В. Куксою, В. Майбородою, С. Мартиненко, О. Олексюк, Л. Хоружою та ін. Сутнісні аспекти підготовки вчителя історії розглядають у своїх працях Е. Андерсен, К. Баханов, А. Булда, П. Вербицька, Б. Год, Т. Демиденко, О. Караманова, Р. Костенко, О. Пометун, В. Мисан, О. Салата, О. Соколова, Л. Тисько та ін. Необхідність опанування майбутніми вчителями історико-педагогічними та педагогіко-краєзнавчими знаннями обґрунтована в сучасних наукових розвідках О. Дем'янчука, М. Левківського, В. Обозного, Н. Рудницької, А. Сбруєвої, Л. Скрипнікової, В. Снагощенко та ін. Узагальнюючи комплекс означених праць, робимо висновок: ученими визнано, що підготовка вчителя історії є поліфункціональною, багатоаспектною за змістовим і процесуальним наповненням, передбачає обов'язкове знання і використання культурно-історичної спадщини, адже на педагога цього фаху покладена місія сприяння формуванню у молодого покоління історичної пам'яті про минуле, виховання учнівської молоді на кращих національно-культурних традиціях. Проте сьогодні в українській педагогічній науці не існує

системних історико-педагогічних досліджень специфіки цієї підготовки, її аналізу нормативно-правової бази у 30-50-і роки ХХ століття.

Тому **метою даної роботи** визначаємо систематизацію спеціальної нормативно-правової бази підготовки вчителя історії у педагогічних інститутах у 30-50-х роках ХХ століття.

Виклад основного матеріалу. Докорінні зміни у викладанні історії в школі були проведені відомою постановою РНК СРСР і ВКП(б) від 16 травня 1934 р. «Про викладання громадянської історії в школах СРСР». У рамках проблеми даного дослідження не постанова має вагоме значення з двох причин:

1) нею започатковується нижня хронологічна межа дослідження, адже з виходом цієї постанови були закріплені якісно інші процеси підготовки вчителя історії у педагогічних інститутах України, зумовлені масштабним соціальним досягненням – побудовою уніфікованої системи загальної середньої і вищої освіти у великій країні, до якої входила тодішня Україна;

2) ця постанова належить також і до спеціально нормативної бази дослідження, оскільки в ній закладено низку специфічних вимог до головних процесів які уходять до об'єкта нашої роботи – це викладання історії в загальноосвітній школі, та предмета – підготовки вчителя історії у педагогічних інститутах України визначеного темою роботи періоду [2].

Постановою передбачалося «виховання з радянської молоді свідомих громадян, активних борців за справу соціалізму і комунізму, людей які вмюють по-марксистському розбиратися в усіх внутрішніх і зовнішніх політичних подіях, ... здатних засвоїти конкретну історію людства, історію розвитку класової експлуатації людини людиною, визвольної боротьби трудящих проти своїх експлуататорів... за перемогу Комуністичної партії – керівника трудящих мас в їх визвольній боротьбі і будівництві нового соціалістичного суспільства» [3, с. 373]. Постанова вимагала вивчати історію «в живій цікавій формі, з викладом найважливіших подій і фактів у їх хронологічній послідовності, з характеристикою історичних діячів», закріплюючи в пам'яті учнів історичні явища, хронологічні дати, результати діяльності видатних осіб: «Тільки такий курс історії може забезпечити необхідні для учнів доступність, наочність і конкретність історичного матеріалу, на основі чого тільки й можливі правильний розбір і правильне узагальнення історичних подій, що підводять учня до марксистського розуміння історії» [2, с. 369]. Для вчителя це фактично мало означати обмеження вибору фактів і явищ історичної науки чіткими рекомендаціями вищих партійних органів, тотальну заідеологізованість викладання історії в школі.

Як нами вже зазначалося, до спеціальної нормативної бази дослідження відносяться документи про створення підручників, навчальних програм посібників, методичної бази викладання історії. Зараз ми аналізуємо такий період у контексті проблеми дослідження, коли ці питання найвищими органами влади (вищими від галузевих міністерств) контролювалися особливо прискіпливо. Так, Раднарком СРСР і ЦК ВКП(б) ухвалили підготувати до червня 1935 року нові підручники з історії (історію стародавнього світу, історію середніх віків, нову історію, історію СРСР, нову історію залежних колоніальних країн), для написання цих навчальних книг було створено авторські групи та затверджено персональний склад цих груп; цими ж органами влади (із зауваженнями Й. Сталіна, С. Кірова та А. Жданова) вирішувалися питання: запровадження у початковій і середній школі елементарного курсу історії СРСР і організація груп авторів для складання відповідних підручників; оголошення конкурсу на кращий підручник з історії для III і IV класів; тотальний контроль за змістом навчальних програм, підручників, методичних посібників, рекомендацій тощо [3].

Таким чином, після затвердження постановою «Про викладання громадянської історії в школах СРСР» [2], у середній школі складалася така система історичної освіти:

- історія СРСР, елементарний курс (3,4 класи);
- історія стародавнього світу (5 клас, перше півріччя 6 класу);
- історія середніх віків (друге півріччя 6 класу, 7 клас);
- історія СРСР, систематичний курс (перше півріччя 8 класу – 10 клас);
- нова історія (друге півріччя 8 класу – 10 клас).

У постановах і вказівках підкреслювалася необхідність при викладанні історії СРСР звернути певну увагу на викладання історії народів Радянського Союзу. Стосовно викладання нової історії загострювалася потреба поділити її на три основні періоди і при викладанні третього періоду (поч. з 1918 року) доводити курс до сучасності, тобто включати дані з новітньої історії, звертаючи особливу увагу на історію залежних і колоніальних країн [3, с. 374].

Педагогічна громадськість України фактично була змушена повністю відмовитися від напрацювань попереднього десятиріччя у сфері викладання історії, адже на українську мову були перекладені всі виготовлені в РРФСР програми з елементарного курсу історії СРСР, історії стародавнього світу, історії середніх віків, історії СРСР (систематичного курсу) та нової історії. Проект програми з історії УРСР для середньої школи, опублікований у видавництві «Радянська школа» разом з вказівками (не рекомендаціями, а вказівками!) до викладання історії,

повністю відповідав рішенням «згори» і був узгоджений усіма теоретичними методологічними їхніми положеннями [4; 5].

Щоправда, навчальним планом шкіл України на 1934, 1935, 1936 роки у 3-7-х класах було залишено по одній годині на викладання курсу суспільствознавства, проте це лише означало поступове відмирання цієї дисципліни, адже у 3-4-х класах уже поетапно впроваджувався курс історії СРСР. За вказівками [5] та за новими навчальним планом усього на курс історії СРСР у молодших класах відводилося 120 годин (за сучасними нормами – це дві приблизно тижневих години) – у II півріччі 3-го класу, 40 годин; та впродовж усього року в 4-му класі, 80 годин. Узагальнено розподіл навчальних годин за новими навчальними програмами з історії у старших класах нами зображено в табл. 1.

Таблиця 1

**Розподіл навчального часу з історії у середній школі України
в 1935-36 н.р. у 5-10 класах**

№ п.п	Назва навчального курсу	Клас вивчення						Разом години
		5	6	7	8	9	10	
1.	Історія стародавнього світу	84	52	-	-	-	-	136
2.	Історія середніх віків	-	32	84	-	-	-	116
3.	Історія СРСР	-	-	-	68	61	29	158
4.	Історія Української РСР	-	-	-	46	25	16	87
5.	Нова історія	-	-	-	66	72	38	176
6.	Нова історія колоніальних і залежних країн	-	-	-	-	-	80	80
	<i>Усього</i>	<i>84</i>	<i>84</i>	<i>84</i>	<i>180</i>	<i>158</i>	<i>163</i>	<i>753</i>
	Систематичне повторення	-	-	-	30	22	5	57
	<i>Разом</i>	<i>84</i>	<i>84</i>	<i>84</i>	<i>210</i>	<i>180</i>	<i>168</i>	<i>810</i>

Те, що загалом на вивчення історії у 3-10-х класах середньої школи відводилося 930 навчальних годин, є свідченням посиленої уваги керівних органів країни до ідеологізації шкільного навчання, провідним засобом якої стало політичне виховання. Середина 30-х років XX століття у царині шкільного навчання стала періодом докорінних ідеологічних змін, перебудови шкільних програм саме у русі ідеологізації, політизації, компартійного тоталітаризму. Вийшли у впровадження: підручник для 3-4-х класів середньої школи «Короткий курс історії СРСР» (за ред. проф. О. Шестакова), схвалений урядовою комісією та досить швидко перекладений на українську мову; посібники для вчителя з історії

стародавнього світу і середніх віків, з нової історії; допоміжні матеріали для вчителя 8-10-х класів з історії СРСР; поширені у російськомовних варіантах або перекладені на українську мову інші численні посібники і брошури [3, с. 376].

До січневих і серпневих нарад учителів історії у 1939 і 1940 роках були видані методичні матеріали з вивчення історії СРСР, у яких наведено наукові консультації та методичні поради у вигляді вказівок. У цих брошурах, поряд із «науковими поясненнями методологічного характеру» розміщувався досвід роботи кращих учителів – з питань використання історико-краєзнавчого матеріалу, документів та художньої літератури у викладанні історії, унаочнення уроків історії картинами, ілюстраціями та малюнками тощо. У «Матеріалах до викладання історії СРСР у школі», як додатки, були представлені серії малюнків «Наша батьківщина в минулому», «Київська держава», «Східна Європа під владою монгольських завойовників» [6, с. 187-208]. Систематично друкували матеріали на допомогу вчителю історії журнали «Борьба классов», «История в школе», «Исторический журнал», «Комуністична освіта» та ін.

З прийняттям у 1936 р. так званої «конституції перемігшого соціалізму» або «сталінської конституції» розпорядженням Раднаркому Союзу РСР від 1 лютого 1937 року було запроваджено вивчення цього документа в усіх неповних середніх і середніх школах країни: конституція викладалася у другому півріччі навчального року. Викладання конституції вважалось долученим до викладання історії та мало «піднести рівень ідейно-політичного виховання учнівської молоді», так говорилося в опублікованій Народним комісаріатом освіти УРСР програмі з навчального предмета «Конституція СРСР», якою передбачалося вивчення основних етапів розвитку радянської конституції, суспільного і державного устрою країни за новою конституцією, найвищих органів державної влади та державного управління, місцевих органів державної влади, основних прав і обов'язків громадян, виборчого права і виборчої системи, конституції Української РСР 1937 року.

Період 1936-1938 рр. як складний час політичних репресій і посилення ідеологічного тиску характеризувався, за словами тогочасних представників історичної науки, «піднесенням ідейно-теоретичного рівня викладання історії в школі та подоланням хиб, які мали місце в історичній освіті» [3, с. 381].

Постанова ЦК ВКП(б) від 14 листопада 1938 року «Про постановку партійної пропаганди у зв'язку з випуском «Короткого курсу історії ВКП(б)» закликала комуністів і безпартійних озброюватися більшовизмом і марксистсько-ленінською теорією законів суспільного розвитку й політичної боротьби, піддавала різкій критиці «вульгаризаторсько-

соціологічні концепції школи М. Покровського» як зразки «антиісторичної фальсифікації справжньої історії» [1]. Під впливом цієї постанови вчителі та вчені – представники історичної науки зобов'язані були дотримуватися визначеної періодизації шкільних і вишівських навчальних курсів, настанов партії про висвітлення питань розвитку країни і світу, особливо у ХХ ст., марксистсько-ленінських ідеологем про «загальну кризу капіталістичної системи», «війни справедливі і несправедливі», закликів «висвітлювати історію правдиво».

1939-40 рр. характерні низкою нормативно-правових заходів з перебудови школи в Україні, пов'язаних з упровадженням до складу республіки західноукраїнських земель та північної Буковини, де, зокрема, було впроваджено радянську систему історичної освіти «на засадах марксистсько-ленінської методології» [3, с. 382].

У період Великої Вітчизняної війни (1941-1945 рр.) спостерігається зниження активності в розробленні нормативно-правової бази викладання історії у загальноосвітній і вищій школі, зумовлене складним становищем країни у воєнні роки. Можна відмітити хіба що видані у 1941 році методичні рекомендації «Організація навчально-виховної роботи в школі в 1941-42 навчальному році (матеріали для вчителів початкової і середньої школи)» [7]. Учителів орієнтували на «виховання любові до свого народу, до радянського соціального і політичного ладу, до Радянського уряду і Комуністичної партії, а також ... безмежної ненависті до озвірілих німецько-фашистських загарбників» [7, с. 18], проте ці методичні поради в обстановці воєнного часу, звичайно, було виконати досить складно, так само, як і низку інших заходів, опрацьованих Українським науково-дослідним інститутом педагогіки разом з управлінням шкіл НКО УРСР на період 1941-1943 рр.

У післявоєнний період «керівними документами для вчителів-істориків у їхній боротьбі проти ворожої ідеології» мали стати постанови постанови ЦК ВКП(б) та ЦК КП(б) У з ідеологічних питань – від 14 серпня 1946 року «Про журнали «Звезда» і «Ленінград»; від 26 серпня 1946 року «Про репертуар драматичних театрів і заходи до його поліпшення» [3]; від 29 серпня 1947 року «Про політичні помилки та незадовільну роботу Інституту історії України Академії наук УРСР». У зв'язку з цими постановами, особливо – останньою, відділом методики історії Науково-дослідного інституту педагогіки УРСР, за завданням Управління шкіл Міністерства освіти УРСР, було видано інструктивно-методичні вказівки стосовно поліпшення викладання історії СРСР та історії України в середніх школах УРСР. У цих вказівках настійливо рекомендувалося «подолати буржуазно-націоналістичні помилки та перекручення», «піднести ідейно-теоретичний і науковий рівень та методичну

майстерність у викладанні історії». На думку авторів подібних вказівок, допомогу вчителю історії мали надати такі важливі документи, як тези «П'ятдесят років Комуністичної партії Радянського Союзу (1903-1953)», «Тези про 300-річчя воз'єднання України з Росією (1654-1954)» та тези «П'ятдесят років першої російської революції (1905-1955)» [3, с. 384].

У 1954-1956 рр. було вдосконалено і видано всі програми та підручники з історії стародавнього світу і середніх віків – скорочено і структуровано навчальні книги більш чітко [8]. До цих програм були видані у 1956-1957 рр. підручники «Історія стародавнього світу» (для учнів 5-6 класів, автор С.І. Ковальов), «История древнего мира» (для 5-6 класів, автор Ф.П. Коровкін), «Історія середніх віків» (для учнів 6-7 класів, автор Є.А. Космінський), які були скорочені на 20-25% проти попередніх видань та узгоджені з новими ідеологічними вимогами [3]. До цих підручників були видані методичні посібники для вчителя [9].

Систематизовано і скорочено було також програми і підручники з нової історії СРСР. Авторами оновлених підручників стали О. Єфімов, І. Галкіна, Л. Зубок, О. Манусевич, Ф. Нотович, В. Хвостова (Історія СРСР, нова історія для 8-10 класів) [3, с. 385]. Було узгоджено дати, географічні назви, історичні поняття, що, без сумніву, стало позитивним у підручникотворенні з історії цього періоду, підібрано ілюстрації. Однак усі ці підручники були або перекладеними з російських видань, або поширеними в Україні російськими виданнями. Українські вчені зазначали у цей період, що «проблема творення на Україні оригінальних шкільних підручників, з історії поки що залишається нерозв'язаною і вимагає великої роботи наших наукових працівників учителів і організаторів народної освіти» [3, с. 385].

У 1956-57 н.р. Управлінням шкіл Міністерства освіти УРСР було видано методичні листи про домашні завдання з історії та вказівки щодо скорочення навчального матеріалу в програмах і підручниках з історії для 5-7-х класів, які були спрямовані на ліквідацію переобтяження учнів навчальним матеріалом [3, с. 390]. УНДІП УРСР розпочав видавництво серії щорічних методичних збірників «Історія в школі», як методичні поради використовувалися публікації журналу «Преподавание истории в школе», значну кількість статей з досвіду викладання історії в школі публікував журнал «Радянська школа». Цензура цих видань була настільки прискіпливою, що матеріали їхніх публікацій можна було сміливо використовувати як нормативно-рекомендувальні, не боячись звинувачення в «ухилах і відхиленнях від лінії партії».

XX з'їзд КПРС і проголошена на ньому звітна доповідь М. Хрущова з аналізом культу особи Й. Сталіна та позиціями стосовно його подолання не внесла, проте, значних змін у нормативно-правову базу викладання

історії та підготовки вчителя історії: постанова «Про подолання культу особи і його наслідків» зберігає всю риторичу «боротьби за подолання хиб» та «мобілізації» на дотримання «найважливіших положень учення марксизму-ленізму про народ як творця історії, творця всіх матеріальних і духовних багатств людства, про вирішальну роль марксистської партії в революційній боротьбі за перетворення суспільства, за перемогу комунізму» [10]. Міністерство освіти УРСР, обласні відділи освіти та інститути вдосконалення кваліфікації вчителів були зобов'язані організувати широке ознайомлення вчителів історії з рішеннями XX з'їзду партії; видана з цього приводу брошура Т. Панкратової та Л. Бущика «Вопросы преподавания истории СССР в свете решений XX съезда КПСС» вважалася обов'язковою до реалізації в навчально-виховному процесі школи та вишу [11].

Отже, до спеціальної нормативної бази підготовки вчителя історії у педагогічних інститутах України у 1934-1958 рр. відносимо: постанови партії і уряду про викладання історії у середній загальноосвітній школі, розпорядження галузевих загальносоюзних і республіканських органів управління освітою (міністерств); шкільні підручники з основних курсів історії; методичні вказівки рекомендації тощо. Попри тотальну заідеологізованість цих матеріалів, відзначаємо їхню структурну і змістову чіткість, наступність та взаємну узгодженість, що свідчило про системний підхід до підготовки вчителя історії. Перспективу даного дослідження становить аналіз спеціальної нормативної бази підготовки вчителя історії у вітчизняних педагогічних ВНЗ обраного періоду – програм і змісту навчальних дисциплін підготовки, матеріалів з досвіду роботи педагогічних вишів України.

Література

1. КПРС в резолюціях і рішеннях з'їздів, конференцій і пленумів ЦК. – Вид. 7-е. – К.: Держполітвидав УРСР, 1954. – 871 с.
2. О преподавании гражданской истории в школах СССР/ КПСС о культуре, просвещении и науке: сб-к документов. – М.: Изд-во полит. лти-ры, 1963. – С. 369-375.
3. Лисенко М. Розвиток методики викладання історії на Україні / Розвиток народної освіти і педагогічної науки в Українській РСР. – К.: Радянська школа, 1957. – С. 357-398.
4. Проект програми історії України для середньої школи / зб-к програм початкової і середньої школи. – ч. II. – V-VII класи, для шкіл з українською мовою викладання, вид. 2-е. – К.: Рад. школа, 1934. – С. 39-71.
5. Вказівки до викладання історії в початковій школі. – К.: Рад. школа, 1936. – 121 с.
6. Матеріали до викладання історії СРСР у школі. – К.: Рад. школа, 1937. – 211с.

7. Організація навчально-виховної роботи в школі у 1941/42 навчальному році (матеріали для вчителів початкової і середньої школи) // Радянська освіта. – 1941. – № 34 (71).
8. Програми середньої школи. Історія стародавнього світу. Історія середніх віків. – К.: Рад. школа, 1956. – С. 48-72.
9. Уроки з історії стародавнього світу в V-VI класах [за ред. проф. С.І. Ковальова, Н.І. Андрєєвської]. – К.: Рад. школа, 1956. – 181 с.
10. Про подолання культу особи і його наслідків. Постанова Центрального комітету КПРС. – К: Держполітвидав УРСР, 1956. – С. 10.
11. Вопросы преподавания истории СССР в свете решений XX съезда КПСС / под ред. акад. А. Панкратовой. – М., 1956. – 241 с.

Куліченко А.

аспірант кафедри управління навчальними закладами та педагогіки вищої школи Класичного приватного університету

УДК 371.314.6(73)“18/19”(045)

МЕТОД ПРОЕКТІВ У АМЕРИКАНСЬКІЙ ПЕДАГОГІЦІ: СЕРЕДИНА ХІХ СТ. – 20-ТІ РР. ХХ СТ.

У статті розглянуто становлення та розвиток методу проектів на Північноамериканському континенті з середини ХІХ ст. до 20-х рр. ХХ ст.; визначено первинну сутність та вказано на тенденції перетворення зазначеного педагогічного явища.

Ключові слова: навчання, проект, метод проектів, домашній проект, прагматизм, ручна праця, індивідуум, педагогічна технологія, освіта США.

Куличенко А.

аспірант кафедри управління учебными заведениями и педагогики высшей школы Классического частного университета

МЕТОД ПРОЕКТОВ В АМЕРИКАНСКОЙ ПЕДАГОГИКЕ: СЕРЕДИНА ХІХ В. – 20-Е ГГ. ХХ В.

В статье рассмотрено становление и развитие метода проектов на Североамериканском континенте с середины ХІХ в. по 20-е гг. ХХ в.; определено первичную сущность и указано тенденции превращения данного педагогического явления.

Ключевые слова: обучение, проект, метод проектов, домашний проект, прагматизм, ручной труд, индивидуум, педагогическая технология, образование США.

Kulichenko A.

post-graduate student of the Department of Management in Education Institutions and Higher School Pedagogy of the Classic Private University

PROJECT METHOD IN AMERICAN PEDAGOGY: THE MIDDLE OF THE XIXth CENT. – THE 20s OF THE XXth CENT

The article deals with the formation and development of project method on the North American continent from the middle of the XIXth century to the 20s of the XXth century; besides, it suggests primary nature and points out transforming tendencies of the pedagogic phenomenon.

Key words: *training, project, project method, home project, pragmatism, manual labour, person, pedagogical technology, U.S. education.*

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок з важливими науковими чи практичними завданнями. На сьогоднішній день метод проектів є однією з найпопулярніших педагогічних технологій у світі. Однак це явище – далеко не нове й пов'язане з ім'ям американського освітянина, послідовника Дж. Дьюї – представника прагматистської педагогіки В.Г. Кілпатрика (1871 – 1965), без якого не було б проектної методики та проектного руху взагалі. Проте, незважаючи на світове педагогічне визнання внеску В. Кілпатрика, гострі дискусії навколо питання про американський генезис методу проектів точаться й нині.

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. Тематично найближче до нашого дослідження стоять роботи П. Архангельського, К. Баханова, К. Вудворда, Дж. Дьюї, В. Кілпатрика, М. Кнолла, Е. Коллінгза, Ю. Олькерса, Є. Павлютенкова, О. Пеньковських, які розглядають питання про історико-теоретичні засади методу проектів. Загальні аспекти про проектні технології у середній школі досліджують Т. Башинська, І. Зайцева, Б. Ігнат'єв, Г. Ісаєва та ін. Проектна методика у вивченні іноземних мов й літератури у середній та вищій школах знаходить своє відображення у працях Е. Арванітопуло, Ю. Безвіна, М. Бухаркіної, І. Зимньої, С. Ніколаєвої, В. Нищети, Є. Полат, Т. Сахарової, І. Сокол, І. Шишової та ін. Але уявлення щодо розвитку методу проектів у Сполучених Штатах Америки середини ХІХ ст. – 20-ті рр. ХХ ст. висвітлено у вітчизняній педагогіці дещо побіжно й некомплексно.

Формулювання цілей статті (постановка завдання). Метою статті є розкриття, обґрунтування генезису та становлення методу проектів на Північноамериканському континенті у період з середини ХІХ ст. до 20-тих рр. ХХ ст.

Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів. Перш ніж розглядати метод проектів у контексті американської освіти, варто звернути увагу на той факт, що зародилася проектна методика на початку ХVІ ст. в Італії та

Франції й набула свого розповсюдження протягом XVII – XVIII ст. Справа у тому, що тоді інженери та архітектори змінили свої майстерні на спеціальні школи і академії, де вони й навчали учнів усім тонкощам різних ремесл. Наприкінці навчання учні мали самостійно підготувати конкурсні плани та ескізи таких споруд як церква, міст, палац, школа тощо. Ці підсумкові завдання, що були покликані перевірити знання з проектування та будівництва не теоретично, а практично – отримали назву “проекти” [8, с. 60]. Проте, на думку Д. Егберта, тогочасні проекти розвивали креативність на папері, а не будівництво у реальному житті [4, с. 45]. Відтак метод проектів займає місце поряд з експериментом, судовою справою, адже має риси академічності та специфічності певної професії, де його застосовують. Відправною датою розвитку методу проектів є 1763 р. – рік запровадження Призу за Змагання у Паризькій Королівській Академії архітектури.

Вважаємо, що саме переселенці-французи та італійці почали розповсюджувати компоненти методу проектів, у основі якого ручна праця, на території Сполучених Штатів Америки як одну з форм подолання прогалини між теорією та практикою на ранніх стадіях навчання у школах, а потім й у коледжах. Адже сама американська дійсність, економіко-політична ситуація вимагали впровадження у освіту ручної праці, що відповідала умовам природного розвитку людини, робила розум рухливішим, характер – незалежним, позитивно впливала на моральний устрій суспільства, збільшувала багатство країни, сприяла розвитку трудових навичок, що потрібні у житті [1, с. 61–103].

Завдяки В. Роджерсу на Північноамериканській землі проекти вперше з'являються у Массачусетському технологічному інституті (м. Бостон, штат Массачусетс) у 1864 р., що припадає на період популяризації інженерних професій та теоретичних засад проектної методи. У 1870 р. С. Робінсон, професор машинобудівничого факультету Іллінойського промислового університету припустив, що теорія та практика у інженерії взаємопов'язані: аби стати інженером, студент має бути ремісником. Володіючи достатньою теоретичною базою, студенти мали не тільки малювати ескізи механізмів, апаратів та турбін, а й споруджувати їх у майстернях, тобто проходити шляхом “повного створення об'єкту”. Цим нововведенням С. Робінсон бажав дати можливість студентам бути інженерами-практиками й демократичними громадянами. Проте у Робінсонівській концепції був один недолік: така діяльність обмежувала кількість годин, що відведено на вивчення інших дисциплін та проведення досліджень у різних сферах. Тому інженери почали шукати альтернативні варіанти [8, с. 61].

Ще одним американським прихильником концепції про навчання за допомогою проектів був К. Вудворд, якому, до речі, як справжньому американцеві, імпонували філософські погляди Г. Торо та Р. Емерсона. Отримавши посаду декана інженерно-технічного факультету Вашингтонського університету у 1871 р., він пропонував запроваджувати елементи ручної праці у навчально-виховний процес. Адже тогочасне розширення змісту освіти у США вимагало інших методів навчання у школі. Вербально-схоластична система методів навчання повільно відмирала. Школи поступово починали обладнувати різними лабораторіями, де застосовували принцип наочності, заохочували самодіяльність учнів. Як наслідок, нові методи вимагали ручної праці [1, с. 79 – 80].

Вражений науковими доробками, зокрема методом систематичного викладання ремесл російського вченого В. Делла-Воса на Всесвітній виставці у Філадельфії (1876 р.), К. Вудворд разом з Дж. Ранклом, ректором Массачусетського технологічного інституту, маючи підтримку від влади, розробили подібну стратегію у початку. Крім того, педагоги запропонували перенести навчання ремеслам з коледжу до середньої школи. Результатом наполегливих пошуків у царині американської освіти стало у 1879 р. відкриття школи ручної праці у Сент-Луїсі, що стала найбільшою та найпопулярнішою безкоштовною школою [8, с. 61 – 62]. Система ручної праці, що запропонував К. Вудворд, перегукувалася з Делавосівським навчанням за допомогою інструментів. Проте, за Вудвортом, трудове навчання у школі не мало на меті готувати ремісників – навпаки у нього був загальноосвітній характер [2, с. 410]. Адже загальна освіта та розвиток здібностей людини – передумови, що у подальшому визначають вибір професії для практичної діяльності людини.

У школі ручної праці учнів вчили користуватися інструментами, оброблювати різноманітні матеріали, проектувати, створювати предмети, які, однак, не користувалися значним попитом й не були корисними у господарстві. Цінність такого методу навчання полягала у взаємодії розумових здібностей та ручної майстерності. Так, наприклад, у 1882 р. на зустрічі Національної асоціації вчителів та Американського інституту викладання К. Вудворд відстоював зазначену тезу, пояснюючи тим, що особисто контролював увесь шкільний процес у напрямі ручної праці та проектування: “Під моїм керівництвом учні щоденно займаються ручною працею й опановують звичайні дисципліни. Спочатку вихованці знайомляться з основами різних технік, видами інструментів, потім після проходження певної теми та наприкінці навчального року у них є час самостійно підготувати й виконати “синтетичні вправи”, тобто проекти. У такий спосіб ми намагаємося поєднувати фізичний та ментально-

інтелектуальний розвиток. Наш навчальний курс побудовано так, щоб учні завжди були бадьорими й зацікавленими – це 2 щоденні години ручної праці у майстерні, 1 година креслення або образотворчого мистецтва, 4,5 години математики, мови, літератури, історії та природничих наук, при чому з них – 2 години відведено на домашні заняття. Тому метод навчання, який ми запровадили у школі, покликаний виплекати ерудованого, креативного індивідуума, який би зміг працювати на благо нашої держави (тут і надалі переклад наш. – А.К.)” [11, с. 36 – 37].

Погоджуємося з М. Кнолом, що К. Вудворд керувався принципом від інструкції до конструкції, тобто від простого до складного. Що стосується випускного іспиту у школі ручної праці, то кожен учень повинен був виконати успішний проект для обраного факультету Політехнічного інституту. Такий проект містив справжнє конструювання механізму. До готового механізму-проекту учні додавали всі ескізи, нотатки, форми. Права на проекти належали школі ручної праці. Через десять років після відкриття Вудвортівської школи ручна праця стає популярною та є навіть у дитячих садках [8, с. 62]. Однак, попри те, що уроки праці стали невід’ємною частиною американської школи, наприкінці XIX ст. напрацювання американського освітянина зазнали гострої критики через невідповідність розвитку робочих навичок.

Професор ручної праці Педагогічного коледжу при Колумбійському університеті Ч. Річардз теж підтримував розвиток проектів у своїй діяльності. Він вважав, що проектна робота не повинна бути кінцевою метою у навчально-виховному процесі. Діти повинні були працювати з “природнім цілим” перш, ніж долучатися до штучних частин. За концепцією Річардза про природне та соціальне навчання, дітей не змушували створювати комплексних планів для кожної речі – це призвело б до незадовільної роботи та “сирих проектів”. Ефективним був той проект, який об’єднував думки та зусилля. Саме зазначений вид роботи виявлявся природнім, корисним та закладав підвалини демократичного суспільства ще у школі [8, с. 62].

Початок XX ст., а саме 1908 р. ознаменував появу терміна “домашній проект” (home project plan). Учні спочатку вивчали теоретичні основи сільськогосподарської діяльності у школі (напр.: як вирощувати овочі, фрукти тощо), а потім, за допомогою власних розроблених проектів, застосовували отримані знання у домашньому побуті. Ця ідея належить Р. Стімсону, вчителю, директору Сільськогосподарської школи ім. Сміта (м. Нордгемптон, штат Массачусетс) [3, с. 24; 8, с. 63]. Майже одночасно на засіданні Національної освітньої асоціації впродовж 1908-1909 рр. термін “проект” вжив Д. Снедден, інспектор з питань освіти у штаті Массачусетс. Про це свідчить лист від 15 квітня 1918 р. Д. Снеддена до Р. Стімсона, де

перший визнає: “Я впевнений, що використання термінів “проект” та “домашній проект” відбулося одночасно як у моїй, так і у Вашій практиці” (цит. за [10, с. 39 – 40]).

Все почалося для Р. Стімсона з того, що перебуваючи на посаді ректора Коннектикутського сільськогосподарського коледжу та спостерігаючи за досвідом К. Вудворда, він цікавився методикою викладання сільськогосподарських дисциплін. У той час, як відомо, мала популярність тенденція аудиторної лекції, повторення заученого та ручної праці на шкільних угіддях. Р. Стімсон був проти такого неефективного методу навчання, адже вважав, що не варто купі учнів спостерігати, як інші однокласники працюють та й праця на чиемусь полі – даремна справа. Маючи на меті змінити форми та методи викладання технічних дисциплін, американський освітянин залишив посаду ректора Коннектикутського сільськогосподарського коледжу, став директором Сільськогосподарської школи ім. Сміта, підготував брошуру “Учнівська праця” (1907 р.), де стисло виклав план нової школи та педагогічної технології – проектного методу. Концепція проектної методики викладання у сільському господарстві була узагальненням досвіду Р. Стімсона у Коннектикутському сільськогосподарському коледжі, прагматичної філософії В. Джеймса та інших філософів-педагогів, серед яких був і Й. Г. Песталоцці.

Впродовж 1908/09 навчального року Р. Стімсон впроваджував у навчання проектну концепцію, яка незабаром виправдала усі очікування. У 1910 р. Стімсонівський метод проектів привернув увагу інших двох освітянинів – Д. Снеддена та Ч. Прозера, які запропонували Р. Стімсону стати методистом відділу сільськогосподарської освіти штату Массачусетс [9, с. 51 – 52].

В 1911 р. американське Бюро освіти, зважаючи на педагогічний успіх та відзначивши його, затвердило термін “метод проектів” для використання у педагогіці та, намагаючись підвищити рівень професійної кваліфікації серед просвітників, розповсюдило тисячі примірників праці Р. Стімсона про домашній метод проектів, у якій було розтлумачено проектну концепцію, загальне визначення “проект”, “удосконалений проект”, “продуктивний проект”, “експериментальний проект” тощо. Завдяки такому розповсюдженню вчителі академічних дисциплін вперше ознайомилися з проектною педагогічною діяльністю [8, с. 63; 9, с. 52]. Крім того, Р. Стімсон, подорожуючи США з навчально-методичним семінарами, особисто підтримував метод проектів.

Стоячи на порозі масового використання проектної методики у викладанні сільськогосподарських дисциплін, Р. Стімсон у 1914 р., за допомогою Бюро освіти США, опублікував у формі 104-х сторінкового

періодичного видання працю “Массачусетський домашній проект у професійній сільськогосподарській освіті”. Тому цілком очевидно, що під час Міжнародної виставки (1915 р.) у м. Сан-Франциско метод проектів у викладанні, що представляв штат Массачусетс, привернув значну увагу й отримав золоту медаль. В результаті, Ч. Прузер подав законопроект, одним з положень якого було обов’язкове запровадження домашніх проектів для слухачів сільськогосподарських навчальних закладів і, як наслідок, у 1917 р. з’явився Акт Сміта-Гьюза [9, с. 52].

Натхненні освітньою інновацією, представники прагматистської педагогіки на чолі з Дж. Дьюї перенесли метод проектів з сільського господарства до інших сфер навчання. У середині 20-х рр. ХХ ст. спостерігався потужний розвій проектної методики та багато американських освітян підтримували його. Проте той факт, що ідея проектів у сільському господарстві належить Р. Стімсону тогочасні науковці-просвітники, на жаль, швидко забули.

Творцем методу проектів світова педагогіка визнає саме В. Кілпатрика, професора філософії освіти Педагогічного коледжу Колумбійського університету. Хоча сучасний американський дослідник Г. Мур відстоює думку про те, що Кілпатриківське винахідництво концепції про метод проектів – один з найхибніших розділів історії педагогіки. Успіх В. Кілпатрика на освітянській ниві відбувся, по-перше, завдяки науковій розвідці “Метод проектів”, що було опубліковано у одному з передових альманахів того часу “Teachers College Record”, який читала наукова еліта. По-друге, протягом 20 років (1910–1930) Педагогічний коледж Колумбійського університету – престижний навчальний заклад США, який випускав плеяду педагогів-вчених. Серед них були учні-випускники В. Кілпатрика, зокрема В. Стюарт, Т. Ітон, Р. Файф, Г. Байрем та інші, які й популяризували у 20 рр. ХХ ст. концепцію свого вчителя у літературі, присвяченій проектам [9, с. 52 – 53].

Що стосується В. Кілпатрика, то перше вживання терміну “проект” – датоване 6 серпнем 1915 р. у особистому щоденнику освітянина. Хоча науково-творчі пошуки почалися ще весною 1915 р. Через 3 місяці після міркувань, 6 листопада 1915 р., він відвідав м. Ейкон (штат Огайо) з першою лекцією про метод проектів “Метод проектів – переваги та недоліки”, що отримала схвальні відгуки [6]. Тому В. Кілпатрик, виходячи з нотаток у особистому щоденнику, вирішив скористатися нагодою та створити амбіційно-комерційну педагогічну концепцію, а точніше переглянути та вдихнути нове життя існуючим теоретичним засадам проектної методики: “Зараз я мушу почати міркувати про малу та популярну книгу, що буде корисною у освіті та гарно продаватиметься. До того ж я хочу бути впливовим, авторитетним просвітником, який би

увійшов до анналів історії педагогіки як “мислитель-творець”, а не як “сумлінний викладач” (цит. за [6]).

Перша стаття щодо проектів з'явилася взимку 1917 р. у журналі “General Science Quartely”, а одну з версій відомої роботи 1918 р. під назвою “Як ми повинні розглядати метод? Місце методу проблем в теорії освіти. Чи потрібна нам вичерпніша концепція?” було представлено у квітні 1917 р. на засідання Комітету освіти США. В. Кілпатрику імпонувала теорія досвіду Дж. Дьюї, за якою діти набували досвіду та знання за допомогою вирішення практичних задач в суспільних ситуаціях; психологія навчання Е. Торндайка, де дія, до якої відбувався потяг, сприяла появі задоволенню й відбувалася частіше, аніж та дія, що набридала й була через силу; гіпотеза Л. Палмер про 4 види педагогічного підходу: експерименту, імітації, повторення та методу – сугестивного, що використовує вчитель та цільового, який йде від учня. Тому В. Кілпатрик стверджував, що дитяча психологія була важливою для навчання. Діти могли вільно вирішувати, що їм хотілося робити, їх мотивація та успіх у навчанні піднімалося на ті щаблі, до яких вони прагнули [6; 8, с. 64].

Узагальнення усіх міркувань з приводу проектної методики відбулося у 1918 р. у праці “Метод проектів”. Під проектами В. Кілпатрик розумів “щиросердечну спрямовану дію”. Спрямованість означала свободу дій, її не нав'язували. У цій проектній концепції не існувало традиційних начально-виховних елементів таких як вчитель, розклад, викладання. Проектне навчання було індивідуальним та ситуативним, а не сталим й постійним. “Свобода дій”, “дії, що приносять задоволення” – ось основні гасла Кілпатриківської концепції.

В. Кілпатрик випробовував свій метод проектів у всіх сферах життя та навчання, а не у певній навчальній дисципліні, як робили його попередники. До того ж, американський педагог не проголошував себе творцем проектів. З цього приводу він писав: “Я не вигадував терміну й не був першим, хто його використовує. Я навіть не знаю, як довго ним користуються. Однак я підібрав влучне слово, щоб розтлумачити собі та своїм учням елемент достойного життя у демократичному суспільстві” [5, с. 320].

Кілпатрик запропонував 4 типи проектів, в основі яких намір з різними діями. Так, проект I типу (продуктивний проект) – це намір втілити певну ідею або план в життя; проект II типу (споживацький проект) – це намір отримати естетичне задоволення, досвід; проект III типу (проблемний проект) – це намір вирішити інтелектуальні завдання; проект IV типу (навчальний проект) – це намір отримати певні знання. До того ж кожен проект має 4 етапи втілення: розмірковування, планування, виконання та представлення на розсуд [5, с. 333].

У педагогічній літературі існує “ідеальна” ілюстрація втілення педагогічної концепції В. Кілпатрика на практиці, присвячена черевному тифу. Цей факт у 1923 р. подав його аспірант Е. Коллінгз, документуючи у власній дисертації “Експеримент з проектним навчальним планом”. Повідомлялося, що 11 учнів з третього та четвертого класів дізналися, що двоє їх однокласників захворіли на черевній тиф. Вони вирішили дізнатися як зародилася хвороба, як поширилася, які має наслідки та як її лікувати. В результаті, учні працювали над проблемою самостійно – без допомоги вчителів та недотримуючись класичного урочного плану. Завдяки такій діяльності хворі учні одужали та більше ніколи не хворіли. Однак через кілька років виявилось, що описаного випадку ніколи не існувало. “Тифовий проект” було підготовано заздалегідь. У школі, де проходив експеримент вчителі планували заняття, ретельно відбирали матеріал, робили все, що пропонував Коллінгз. Тому цей “ідеальний” опис, що неможливе – можливо та що учні початкової школи могли змінити суспільство, у якому жили, є яскравим доказом спотворення та нерозуміння справжньої сутності концепції проектного навчання [6; 7, с. 195; 8, с. 67]. З іншого боку, на нашу думку, В. Кілпатрик став бранцем своїх бажань. Він пропагував ідею про те, що тільки щиросердечна цілеспрямована дія може принести задоволення та успіх, а виявилось – він сам примусово створював концепцію заради світового визнання.

У 1925 р. з’являється праця “Основи методу” у вигляді діалогу між колегами-педагогами, які обговорюють різні аспекти методу проектів. Робота є проміжним підсумком напрацювань В. Кілпатрика у царині проектів. Однак, після того, як концепція В. Кілпатрика привернула до себе увагу, на педагогічну арену виходить багато послідовників: вчителів-практиків, учнів-теоретиків та критиків, серед яких був і Дж.Дьюї.

Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок у даному напрямку. Отже, прослідкувавши становлення та генезис методу проектів на Північноамериканському континенті, ми виявили таке: метод проектів потрапляє з Європи (в основі – педагогічні ідеї Й.Г. Песталоцці, Ж.–Ж. Руссо, Ф. Фребеля, Й.Ф. Гербарта) в середині ХІХ ст. й усі американці-педагоги асимілюють його до американської дійсності; праобраз сучасних проектів вводить у викладацьку практику В. Роджерс у 1864 р.; у 1870 р. С. Робінсон пропонує ввести алгоритм “повного створення об’єкту” за рахунок проектування; у 1879 р. К. Вудворд відкриває першу школу ручної праці у Сент-Луїсі, де набуває розвитку ідея про синтетичні вправи, що згодом пережили метаморфози у метод проектів; на початку ХХ ст. Ч. Річардз відстоює думку про спільні проекти – тим самим пропонує ідею щодо природнього та соціального

навчання; майже одночасно (впродовж 1908 – 1909 рр.) Р. Стімсон та Д. Снедден вводять терміни “домашній проєкт” та “проєкт” у навчанні сільськогосподарським дисциплінам; у 1911 р. Американське бюро освіти затверджує термін “метод проєктів” для використання у педагогіці; починаючи з початку 10-х рр. ХХ ст., ідеї прагматистів, зокрема Дж. Дьюї, впливають на подальший розвиток методу проєктів; аналізуючи досвід попередників щодо питання про метод проєктів, В.Г. Кілпатрик узагальнює його у 1918 р. у праці “Метод проєктів” й стає, за версією світової педагогіки, основоположником проєктної методики в освіті. Хоча Г. Мур переконаний у тому, що все таки Р. Стімсон є батьком методу проєктів у навчанні [9, с. 53]; у 1925 р. з’являється робота В. Кілпатрика “Основи методу”, де подано узагальнення про метод проєктів як щиросердечну цілеспрямовану дію; друга половина 20-х рр. стає початком гострих дискусій навколо Кілпатриковської концепції.

Зазначимо, що під час проведення подальшого наукового пошуку планується продовжувати розглядати генезис методу проєктів у американській освіті з 30-х рр. ХХ ст. й до теперішнього часу та виокремлювати особливості кожного хронологічного відрізка становлення проєктної методи.

Література

1. Гончаров Л.Н. Школа и педагогика США до второй мировой войны. Исторический очерк / Л.Н. Гончаров. – М. : Педагогика, 1972. – 319 с.
2. История США : в 4 т. / Акад. наук СССР, Ин-т всеобщей истории. – М. : Наука, 1985. – Т. 2. : 1877 – 1918. – 600 с.
3. Colley K. Project-Based Science Instruction : A Primer / K. Colley // The Science Teacher. – 2008. – № 8 (75). – P. 23 – 28.
4. Egbert D.D. The beaux-arts tradition in French architecture / D.D. Egbert. – Princeton : Princeton University Press, 1980. – 217 p.
5. Kilpatrick W.H. The Project Method / W.H. Kilpatrick // Teachers College Record. – 1918. – № 19. – P. 319 – 334.
6. Knoll M. A Marriage on the Rocks : An Unknown Letter by William H. Kilpatrick About His Project Method [Електронний ресурс] / М. Knoll. – Режим доступу : <http://www.eric.ed.gov/PDFS/ED511129.pdf>.
7. Knoll M. Faking a Dissertation : Ellsworth Collings, William H. Kilpatrick and the Project Curriculum. Introduction / М. Knoll // Journal of Curriculum Studies. – 1996. – № 2. – P. 193 – 222.
8. Knoll M. The project method : Its vocational education origin and international development / М. Knoll // Journal of Industrial Teacher Education. – 1997. – № 34 (3). – P. 59 – 80.
9. Moore G.E. The Forgotten Leader in Agricultural Education : Rufus W. Stimson / G.E. Moore // The Journal of the American Association of Teacher Educators in Agriculture. – 1988. – № 29 (3). – P. 50–58.
10. Stimson R.W. Vocational Agricultural Education by Home Projects / R.W. Stimson. – NY : The Macmillan Company, 1920. – 570 p.

11. Woodward C.M. Manual Education : A Feature in Public Education / C.M. Woodward // Industrial Education a Necessary Part of Public Education : A paper read before the American institute of instruction, Saratoga, July 13, 1882. – Boston : The Prang Educational Company, 1883. – P. 50 – 66.

Орехова Л.

кандидат педагогічних наук, доцент кафедри укр. філології ПДПУ ім. К. Д. Ушинського (м. Одеса)

УДК: 376.83

ДЖЕРЕЛА ВИВЧЕННЯ РІДНОЇ МОВИ У ПЕДАГОГІЧНІЙ СПАДЩИНІ ІВАНА ОГІЄНКА

Зміст статті доводить, що вченим виявлено та обґрунтовано основні джерела щодо вивчення рідної мови, викладено вимоги до змісту навчання, проведення уроків з рідної мови, детерміновано систему принципів, на яких має ґрунтуватись навчально-виховний процес з рідної мови.

Ключові слова: джерела вивчення мови, рідна мова, система принципів, навчально-виховний процес, вимоги до проведення уроків, зміст навчання, фольклор.

Орехова Л.

кандидат педагогических наук, доцент кафедры укр. филологии ЮГПУ им. К. Д. Ушинского (г. Одесса)

ИСТОЧНИКИ ИЗУЧЕНИЯ РОДНОГО ЯЗЫКА В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ НАСЛЕДИИ ИВАНА ОГИЕНКО

Содержание статьи доказывает, что ученым выявлены и обоснованы основные источники относительно изучения родного языка, изложены требования к содержанию обучения, проведению уроков по родному языку, детерминировано систему принципов, на которых должен основываться учебно-воспитательный процесс по родному языку.

Ключевые слова: источники изучения языка, родной язык, система принципов, учебно-воспитательный процесс, требования к проведению уроков, содержание обучения, фольклор.

Orehova L.

Candidate of Pedagogical Sciences, Senior Lecturer of the Ukrainian Philology chair of the South-Ukrainian Ushinsky state Pedagogical University (Odessa)

SOURCES OF LEARNING OF THE NATIVE LANGUAGE IN THE PEDAGOGICAL HERITAGE OF IVAN OHIENKO

The content of the article proves that the scientists identified and justified the main sources concerning the study of the native language, set out the requirements to the content of training, conducting lessons of the native

language, is determined by the system of principles, which should be based teaching and educational process in the native language.

Key words: *sources of learning the language, the native language, the system of principles, educational process, requirements to carrying out of lessons, training content, folklore.*

Постановка проблеми. Науковий доробок ученого цінний не лише з теоретичного, але й практичного погляду. Велика кількість наукових робіт І.Огієнка має прикладний характер, оскільки за плечима вченого був великий педагогічний досвід, знання реальних потреб освіти.

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. Лінгводидактичний спадок ученого відповідав тій рідномовній політиці в освіті, яку він широко пропагував і впроваджував у життя. Усвідомлення того, що навчальний процес не може бути ефективним, якщо не має адекватного методичного забезпечення, спонукало Івана Огієнка до написання власних підручників та навчальних посібників. Зауважимо, що лише в 1918-1923 р.р. учений зумів написати понад тридцять лінгводидактичних праць. З-поміж них: "Українська граматики: підручник для 1-го року навчання в народних школах та для початкового класу шкіл середніх", "Українська мова: Бібліографічний покажчик до вивчення української мови", "Вчимося рідної мови", "Курс українського язика", "Українська граматики: Підручник для 2-го і 3-го року навчання", "Короткий курс української мови", "Наглядна таблиця милозвучності української мови", "Наглядна таблиця українського правопису" та багато інших. Іван Огієнко відстоював погляд на українську мову як навчальну дисципліну. В історичному поступі української школи склалося так, що означена дисципліна ніколи не була визначальною. Так, у Київській Русі після прийняття християнства навчання велося офіційною церковнослов'янською мовою. Навчальними мовами у братських школах були латина і грецька, і, навіть, коли в більш пізні періоди виникли навчальні заклади, що за духом були національними – Києво-Могилянська та Острозька Академії – мовами освіти залишалися чужі мови, зокрема латина. Лише в 1917 році в Наддніпрянській Україні було засновано вперше власне українську гімназію. Глибоке переконання в тому, що "наука чужою мовою не пускає в людині глибокого коріння" [9, с.122], спонукало Івана Івановича до вироблення чітких засад навчання рідної мови та рідною мовою.

На думку Івана Огієнка, зміст освіти і виховання тільки тоді буде успішним і спроможним творчо розкрити та розвинути індивідуальні здібності учнів, їхні інтелектуальні можливості і нахили, коли він

співзвучний з багатовіковою культурою рідного народу. Він пише, що віра й культура перетворюють народ на свідому націю, що глибші й більші вони, то національно свідоміший народ. Означене вимагає ефективного використання етнопедагогічних матеріалів. Так, зокрема в підручнику "Рідне писання" [8] І.Огієнко вміщує такий лінгвокраїнознавчий матеріал: "Тарас Шевченко" (с.7), "Колядка" (с.10-11), "Про Котляревського" (с.14), "Панько Куліш" (с.58), "Мелетій Смотрицький" (с.60), "Давнє українське письмо" (с.61), "Про старе українське письмо" (с.64), "Памва Беринда" (с.69), "Лаврін Зизаній" (с.88), "Українці на Москві" (с.92), "Про слов'янські букви" (с.105), "Слов'янські цифри" (с.106-107), "Зразки слов'янського письма" (с.111). Простежити погляди професора-мовознавця щодо використання в навчально-виховному процесі матеріалів про Україну, її природні багатства, національних героїв, поступ української нації, етнографічні особливості допомагають праці "Дохристиянські вірування українського народу", "Навчаймо дітей своїх української мови", "Книга нашого буття на чужині". Вчений закликає прищеплювати учням любов до народного слова шляхом усіх видів і жанрів українського фольклору (казок, оповідань, пісень, прислів'їв, приказок, загадок, скоромовок) і творів художньої літератури. З.Тіменник вказує, що засобами фольклорного матеріалу, який доречно включався Іваном Огієнком до підручників, досягалося мимовільне навчання і виховання [11, с.153]. Послугувався фольклорним матеріалом учений і у своїх мовознавчих дослідженнях, ілюструючи ним найрізноманітніші лексико-граматичні мовні явища, особливо ті, які вийшли з активного мовленнєвого вжитку (прийменникові синтаксичні одиниці, архаїчну дієслівну форму минулого часу – аорист, частки і т. ін.). Чимало фольклорного матеріалу подано в дослідженнях, наприклад, складні, коли йдеться про так звану "потрійну присудковість" [7, с.194].

На думку Івана Івановича, завдання вчителя-словесника, полягає в тому, щоб призвичаювати учнів до практичної роботи над вивченням своєї мови. "Нехай записують у себе на селі говірку, нехай записують народні пісні, всякі приказки та перекази, апокрифи та легенди. Нехай записують, бо література народу – широченний лан, куди потрібно силу женців" – закликав учений [5, с.22]. До дослідницької роботи щодо вивчення народних мовних джерел Іван Огієнко пропонував залучати, навіть, дітей молодшого шкільного віку. Зі сторінок "Граматики малої Лесі", "Рідного писання" він звертається до своїх найменших учнів із таким завданням: "Розпитайте у своїх дідів, чи тепер так само балакають, як балакали за їх молодості? Запишіть всі нові слова, що про їх до війни нічого не знали" [8, с.4], "Дізнайтесь про походження прізвищ" [8, с.62]. Він учить дітей бути уважними до мовного матеріалу: "Коли балакають євреї, цигани або

поляки, то яких звуків чутно в їхній мові найбільше? Що відмінного чує наше вухо в їх розмові від розмови нашої" [8, с.65]. Отже, використання етнографічного матеріалу на уроці мови допоможе учням краще зрозуміти народні звичаї, обряди, повір'я, перекази, вірування, прилучить до народної мудрості [2, с.382-383].

Окрім фольклору, Іван Огієнко визначав й інші джерела щодо вивчення української мови. Першим з-поміж них, на думку І.Огієнка, мусить стати давня українська література: "колись була в нас рідна література, були свої поважні письменники. От і будемо навчатися від їх, будемо читати їхні твори [3, с.20]. У відповідь на закиди тих, хто не вважав українську мову самостійною, а розглядав її як наріччя російської, вчений стверджував, що вивчення старої української мови пересвідчить будь-кого в тому, що українську мову повинно не стільки творити, скільки згадувати, вчитися того, що було в нас віки, та "тільки його ми доценту забули". У писаннях старих українських письменників (Івана Вишенського, І.Гаятовського, Памви Беринди, Мелетія Смотрицького, Івана Максимовича, Петра Могили, Стефана Зизанія Густанівського, св. Дмитрія Ростовського та ін.) заховано, за твердженнями дослідника, силу "наших слів притаманних; що в подальшому зникли з мовленнєвого вжитку" [3, с.23].

Друге джерело вивчення рідної мови вчений вбачав у мовленні письменників першої половини XIX ст. (І. Котляревський, І. Гулак-Артемівський, І. Квітка, П. Куліш, А. Стороженко, Є. Гребінка, Л. Глібов, Марко Вовчок, П. Мирний та ін.): "Вони добре знали мову рідну і тому твори їх – чисте джерело до вивчення української мови" [3, с.20].

Простий народ Іван Огієнко називав "найкращим, наймудрішим професором української мови", в ньому вчений бачив третє джерело вивчення рідної мови, від нього радив учитися "нашої мови – мови чистої, щиро вкраїнської" [3, с.27].

У своїх працях учений-лінгводидакт зупиняється ще на одному джерелі щодо кращого вивчення української мови - граматики. На відміну від багатьох своїх сучасників, І.Огієнко не вбачав у граматиці єдино виключного дидактичного засобу для вивчення мови. Граматика, на його думку, тільки приводить у систему знання, здобуті з інших джерел. Ознайомлення з граматикою доцільне після деякого практичного знання з мови, тоді робота з нею не видається сухою і нудною. Відтак, вивчення мови, за І.Огієнком, повинно будуватися на здобутті практичних знань з літературних, народних джерел і систематизуватися в період вивчення граматики. У величезній низці праць учений-педагог зауважував, що "знати свою літературну мову без доброго навчання ніхто не може" [4, с.262], тому й намагався він подавати своєму читачеві якнайповнішу інформацію про всі можливі засоби опанування літературною формою мови. Окрім уже

означених нами вище джерел, І.Огієнко вказував на важливість ознайомлення з історією мови. І хоча у своїх працях він користувався різними методами наукових досліджень, усе ж історичний метод праці залишався для нього основним, бо давав "... найбільше об'єктивності" [10, с.9]. Історія мови, за його глибоким переконанням, допомагає краще засвоїти складний мовний "організм". Важливо, на його думку, в навчальному процесі послуговуватися також словником, "бо без нього літературної мови не навчити" [4, с.262]. Зі словників, загальних та термінологічних, мовці черпають нові слова, доповнюють свій особистий словниковий запас, урізноманітнюють і збагачують його виразною, точною, адекватною предмету мовлення та ситуації спілкування лексику.

Значну увагу у своїх дидактичних дослідженнях учений-педагог приділяв пошуку оптимальних принципів навчання. Визначаючи підвалини, на яких повинен ґрунтуватися процес вивчення рідної мови, І.Огієнко насамперед вказував на принцип науковості. Граматика, як зазначав учений у дослідженні "Рідна мова в українській школі", "повинна будуватись тільки на науці, на непохитних наукових законах" [5, с.13]. Обмірковуючи організацію лінгвістичного курсу в початковій школі, вчений зауважував: "від самого початку не відступаємо від загальної засади: наші виклади мусять бути науковими у своїй істоті, але для дітей приступними в формі" [6, с.536]. Іван Огієнко був глибоко переконаний у тому, що доступність навчання створює необхідні психолого-педагогічні умови, стимулює глибоке мислення, активізує пізнавальний пошук. Отже, навчально-виховний процес з рідного мовлення повинен будуватися з урахуванням принципу оптимального ступеня складності.

Історизм у навчанні рідної мови – один з провідних лінгводидактичних принципів Івана Огієнка. На думку вченого, все, чого навчають в українській граматиці і мові загалом, повинно бути перейнято історичним поглядом. Граматика повинна дати повний, яскравий малюнок життя мови, змалювати мову від її початку аж до нашого часу. Завдання вчителя І.Огієнко вбачав у призвичаюванні дітей до аналізу мовного матеріалу. Вчитель, за словами І.Огієнка, повинен "повсякчасно ворухити їхню думку і завжди наводити на гадку, що в житті мови немає нічого випадкового" [5, с.11].

Чільне місце в лінгводидактиці Огієнка належить принципам систематичності навчання та послідовності у подачі матеріалу. Внаслідок систематичного оволодіння новим матеріалом та вироблення практичних навичок оперувати ним, в учнів з'являється потяг до навчання, бажання поповнювати знання. У викладі матеріалу, за І.Огієнком, необхідно підтримувати зв'язок попереднього з наступним, встановлювати логічні зв'язки між його частинами, постійно подавати матеріал та завдання "для повторення".

Ефективність освітнього процесу з мови залежить також від глибокого індивідуального підходу, урізноманітнення та диференціації завдань для кожного учня. У практичних порадах учителю знаходимо рекомендацію І.Огієнка давати посильні завдання тим дітям, які "не можуть одразу запам'ятати. Зважаючи на емоційність, як одну з етнопсихологічних характеристик української дитини і провідну ознаку української літературної мови, вчений наголошував на обов'язковості врахування принципу емоційності навчання та застосуванні широкого спектру педагогічно-емоційних стимулів, що викликають позитивні мотиви діяльності. Емоційний стиль викладу дає змогу забезпечити мовний розвиток учня на основі "єдності його душі, розуму й серця" [2, с.9]. Саме в такому випадку максимально мобілізується увага учня, його пам'ять і мислення. Це створює необхідне підґрунтя для паралельного розвитку мовлення і мислення дитини, що, на думку вченого, є обов'язковою умовою ефективного навчання мови.

Особливості української мови зумовили визначення ще одного педагогічного принципу - простоти та ясності викладу навчального матеріалу. Професор Огієнко, виходячи з того, що існують два способи мислення "народний, популярний і інтелігентський, доступний не для багатьох" [9, с.71-72], зауважував, що навчання, яке ґрунтується на наукових підвалинах, повинно бути простим і ясным. Стиль викладу, форми навчальної діяльності повинні бути зрозумілими. Відтак, учні призвичаюватимуться до ясності, чіткості і простоти викладу власних думок, міркувань, тверджень.

Широке застосування адекватно дібраного дидактичного матеріалу, в тому числі й фольклорного, який сприяє засвоєнню не лише теоретичних положень і правил з мови, а й народних чеснот, шляхетних традицій і норм християнської моралі, забезпечує духовне, моральне, національне, громадське виховання дитини. Саме на цьому ґрунтується один із важливих принципів лінгводидактики Івана Огієнка – принцип виховуючого навчання. Основним виховним завданням при вивченні рідної мови, на думку вченого, повинно стати прищеплення любові до неї: "кохати таку мову повинно повним серцем, а вчити її – всіма силами!". Цій меті служить використання на уроках яскравих і влучних народних прислів'їв, приказок, вивчення малих фольклорних жанрів (колядок, пісень, поезій), правильне, виразне читання художніх творів, інсценізація, декламація. Все це, у свою чергу, сприяє розвитку естетичних смаків, розвиває відчуття мови, призвичаює поважати народ – творця цієї мови та красне письменство – майстрів слова. Все це, зрештою, сприяє підняттю статусу рідної мови.

Учений розглядає народ і мову як єдине неподільне ціле, вбачаючи у стані літературної мови ступінь культурного розвитку народу. В цьому полягає, за І.Огієнком, принцип культуровідповідності. Сюди він відносить дотримання лексичних, граматичних, стилістичних норм української літературної мови, правил орфоєпії тощо. Навчання рідної мови, за професором І.Огієнком, мусить бути концентричним "цебто кожен раз подається предмет у можливо закінченій цілості, але дедалі цілість ця, її зміст усе ширшає" [6, с.536].

Іваном Огієнком розроблені і науково обґрунтовані вимоги до уроку з рідної мови. Їх визначення витікає із системи навчальних принципів і охоплює такі положення: кожен урок повинен мати чітко визначену мету, яка спрямовує діяльність учнів у конкретному напрямку; для полегшення сприймання матеріалу, а також з метою активізації мовлення учнів, необхідно записувати на дошці не лише тему уроку, а й план, а в кінці – висновок; велика увага на уроці повинна приділятися практичній роботі з підручником і над вправами; кожен урок повинен оснащуватися відповідним наочним та ілюстративним матеріалом; роботу на уроці організовувати індивідуально, підтримувати слабких у навчанні учнів; основна робота щодо оволодіння новим матеріалом і його закріпленням повинна здійснюватися на уроці, учні не повинні обтяжуватися надлишковим домашнім завданням. Структура уроку передбачає першочерговий виклад теоретичного матеріалу з подальшим аналізом його учнями.

Підсумовуючи аналіз лінгводидактичного доробку вченого, відзначимо, що ним виявлено та обґрунтовано основні джерела щодо вивчення мови, викладено вимоги до змісту навчання, проведення уроків із рідної мови. Окрім цього, вченим було детерміновано систему принципів, на яких повинен базуватися навчально-виховний процес з рідної мови. Номенклатура принципів, на яких базується навчання мови в лінгводидактичній спадщині І.Огієнка, переконує у різнобічності підходів вченого до побудови навчально-виховного процесу. Методика І.Огієнка будується так, щоб охопити всі істотні зв'язки, які існують між мовою як лінгвістичною системою, відбитком етнокультурологічного світогляду народу творця та носія мови, дитини як суб'єкта навчання.

Література

1. Біла О.М. Реалізація "рідномовних обов'язків" Івана Огієнка в позакласній роботі з учнями 5-7 класів: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / О.М. Біла. – Одеса, 2002. – 253 с.
2. Митрополит Іларіон. Дохристиянські вірування українського народу: Історико-релігійна монографія. / Іларіон Митрополит. – К.: АТ "Обереги", 1992. – 424 с.

3. Огієнко І. Вчімося рідної мови. Нариси про мову вкраїнську. / Іван Огієнко. – К.: вид-во книгарні Є.Черепівського, 1918. – 47 с.
4. Огієнко І. Історія української літературної мови. / Іван Огієнко. – К.: Либідь, 1995. – 296 с.
5. Огієнко І. Рідна мова в українській школі. / Іван Огієнко. – К.: вид-во Є.Черепівського, 1917. – 32 с.
6. Огієнко І. Рідна мова в школі. Нариси й замітки. – Рідна мова. – Число 12(48). / Іван Огієнко. – 1936. – С.529-538.
7. Огієнко І. Складня української мови. Ч. 2: Головні й пояснювальні члени речення. / Іван Огієнко. – Жовква: друкарня ОО Василян, 1938. – 239 с.
8. Огієнко І. Українська граматики. Ч. 2: Основи вкраїнського правопису: підручник для 2-го і 3-го року навчання. / Іван Огієнко. – К.: друкарня Є.Черепівського, 1918. – 128 с.
9. Огієнко І. Українська культура. Коротка історія культурного життя українського народу. / Іван Огієнко. – К.: Довіра, 1992. – 141 с.
10. Огієнко І. Чистота і правильність української мови: підручник для вивчення української літературної мови. / Іван Огієнко – Львів, 1925. – 215 с.
11. Тіменник З. Іван Огієнко (Митрополит Іларіон): 1882 – 1972: життєписно-бібліографічний нарис. / З. Тіменник. – Львів: наук. тов-во ім. Т.Шевченка у Львові, 1997. – 227 с.

Ткачов С.

*докторант Харківського національного педагогічного університету імені
Г.С. Сковороди*

УДК 371.3

**ПОГЛЯДИ ВІТЧИЗНЯНИХ ГРОМАДСЬКИХ ДІЯЧІВ,
ПИСЬМЕННИКІВ І ПЕДАГОГІВ НА РОЛЬ БАТЬКІВ І ВЧИТЕЛІВ У
ГРОМАДЯНСЬКОМУ ВИХОВАННІ ДІТЕЙ І МОЛОДІ
(ДРУГА ПОЛОВИНА ХІХ – ПОЧАТОК ХХ СТ.)**

У статті узагальнено думки представників вітчизняного громадсько-педагогічного руху другої половини ХІХ – початку ХХ ст. про необхідність відповідального ставлення батьків і вчителів до формування громадянськості підростаючого покоління, наголошено на особливій ролі матері в означеному процесі та необхідності виявлення педагогами показових прикладів громадянської позиції.

Ключові слова: *громадянське виховання, культ жінки-матері, громадянські риси особистості, місія вчителя.*

Ткачев С.

*докторант Харківського національного педагогічного університету
імені Г.С. Сковороди*

**ВЗГЛЯДИ ОТЕЧЕСТВЕННЫХ ОБЩЕСТВЕННЫХ ДЕЯТЕЛЕЙ,
ПИСАТЕЛЕЙ И ПЕДАГОГОВ НА РОЛЬ РОДИТЕЛЕЙ И
УЧИТЕЛЕЙ В ГРАЖДАНСКОМ ВОСПИТАНИИ ДЕТЕЙ И
МОЛОДЕЖИ (ВТОРАЯ ПОЛОВИНА XIX – НАЧАЛО XX СТ.)**

В статье систематизированы взгляды представителей отечественного общественно-педагогического движения второй половины XIX – начала XX ст. о необходимости ответственного отношения родителей и учителей к формированию гражданственности подрастающего поколения, акцентировано на особой роли матери в означенном процессе и необходимости демонстрации педагогами показательных примеров гражданской позиции.

Ключевые слова: гражданское воспитание, культ женщины-матери, гражданские качества личности, миссия учителя.

Tkachov S.

Doctoral candidate of Kharkiv G.S. Skovoroda National Pedagogical University

**VIEWS OF DOMESTIC PUBLIC FIGURES, WRITERS AND
TEACHERS ABOUT ROLE OF PARENTS AND TEACHERS IN
CITIZEN UPBRINGING FOR CHILDREN AND YOUTH (THE
SECOND PART OF XIX – THE BEGINNING OF XX CENTURIES)**

The article deals with views of persons of public and pedagogical movement in second part of XIX – the beginning of XX centuries about responsible attitude of parents and teachers for the forming nationality of young generation, particular role of mother in this process and necessity of demonstration by teachers visual examples of citizen position are stressed.

Key words: citizen upbringing, cult of woman and mother, citizen properties of person, teacher's mission.

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок з важливими науковими чи практичними завданнями. Однією із головних умов стабільного розвитку демократичної держави є підготовка дітей і молоді до життя як добре вихованих громадян, які усвідомлюють свої права й обов'язки, діють відповідно до суспільних вимог, спроможні до виявлення громадянської свідомості й зрілості. Сьогодні в якісно нових обставинах життя – в умовах глобалізації й демократизації соціально-політичного й економічного простору – основою вирішення проблеми громадянського виховання особистості виступає ідея А. Швейцера щодо необхідності для кожної людини планети бути «громадянином світу».

Аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми і на які спирається автор, виділення

невирішених раніше частин загальної проблеми, котрим присвячується означена стаття. Проблема громадянського виховання дітей і молоді активно досліджується вітчизняними науковцями. Зокрема, філософські аспекти формування громадянськості особистості розглянуто у працях В. Андрущенко, В. Кременя, Л. Сохань, Є. Шинкарук, Г. Філонова, соціологічні – у дослідженнях Д. Акімова, Н. Білоус, В. Судакова, а психологічні – у наукових розробках І. Беха, М. Боришевського, В. Москальця, Д. Фельдштейна, П. Чамати та інших.

Крім того, в останній час своє широке висвітлення знайшли загальнопедагогічні засади громадянської освіти та громадянського виховання (Р. Арцишевський, Ю. Завалевський, В. Кузь, В. Оржехівський, І. Тараненко та інші), концептуальні основи виховання громадянськості особистості (П. Вербицька, О. Вишневський, Ю. Руденко, О. Сухомлинська, Г. Філіпчук, К. Чорна та інші); зміст, форми і методи громадянського виховання (О. Докукіна, Л. Канішевська, У. Кецик, Н. Косарева, О. Пошетун, В. Поплужний, Н. Чернуха та інші).

У контексті сучасного розвитку України як демократичної та правової держави вирішення проблеми формування особистості громадянина потребує ґрунтовних наукових розробок, здійснення яких неможливе без звернення до педагогічних надбань минулого. В цьому сенсі особливу цінність становить творча спадщина представників вітчизняного громадсько-педагогічного руху другої половини ХІХ – початку ХХ ст., тому що, як відзначила сучасний український науковець-педагог Н. Побірченко, вказаний час став порою «високого злету духовності, відродження національної свідомості, розквіту творчості в науці, літературі, мистецтві, педагогіці України» [12, с. 3].

Виходячи з того, що сім'я і школа відіграють вирішальне значення у підготовці підростаючого покоління до життя, доцільно розглянути погляди вітчизняних педагогів, письменників і громадських діячів другої половини ХІХ – початку ХХ ст. щодо ролі батьків і вчителів у громадянському вихованні дітей і молоді.

Метою представленої статті є узагальнення поглядів представників вітчизняного громадсько-педагогічного руху на роль батьків і вчителів у формуванні громадянськості дітей і молоді.

Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів. Вітчизняні громадські діячі, письменники і педагоги другої половини ХІХ – початку ХХ ст. присвятили багато уваги ролі батьків і вчителів у формуванні особистості громадянина і передусім пов'язали її з відповідальним ставленням до своїх обов'язків та необхідністю тісної взаємодії сім'ї та школи.

Так, наприклад, О.В. Духнович у книзі «Народна педагогія в пользу училищ и учителей» відзначив необхідність злагодженої діяльності сім'ї та школи у процесі формування особистості громадянина. На його думку навчання і виховання дитини в межах навчального закладу доповнюється родинним вихованням, тому що «батьки повинні ... на користь суспільства дітей виховувати ...» [6, с. 43-44].

Аналогічної думки дотримувався П. Куліш, який вважав родину початковою ланкою у справі громадянського виховання дітей і молоді. Письменник був переконаний, що саме завдяки батькам людина набуває моральних рис і якостей, вчиться шанувати свою оселю – хату, а разом з нею свою рідну землю і вітчизну, а також усвідомлювати «своє» і «чуже» право, бути милосердною і не бути заздрісною. Крім того, П. Куліш писав, що «хата мусить бути першою школою і першою церквою чоловікові», і звертав увагу громадськості на недопустимість безвідповідального ставлення батьків до виховання дітей, тому що воно може сприяти виробленню їхніх егоїстичних нахилів [10].

Таких же думок дотримувався й письменник О. Маковей, який відзначив, що українська родина – найвищий вихователь, а тепло домашнього вогнища, доброзичливі стосунки в родині – найкращий засіб плекання високої духовності, національного духу, патріотизму, а О. Барвінський закликав батьків виховувати дітей в любові й строгості, щоб вони робили тільки «чесні»вчинки і любили «добрі» справи, а також залишалися вірним своїм обов'язкам як «Божі діти» і громадяни держави [1].

У свою чергу Т. Шевченко, визнаючи цінність родинного виховання, започаткував у вітчизняній педагогіці культ жінки-матері, яка, на його думку, виступає в ролі першого вихователя дитини і стає її надійним провідником у життя [19]. Ідею Т. Шевченка щодо неперевершеної ролі жінки-матері (народного символу любові та самовідданості) у формуванні особистості дитини розвили І.Франко, П.Житецький, О. Кобилянська, Л. Українка, С. Русова та інші.

Зокрема, І. Франко відзначив, що саме жінка-мати відповідає перед суспільством за виховання дітей – вона не тільки створює основи «родинного щастя», а забезпечує виконання одного із найважливіших сімейних завдань – правильного морального виховання дітей Крім того, педагог вважав, що батьки не повинні завдавати шкоди своїм дітям – своїми необдуманими словами і вчинками не порушувати природності їхнього розумового розвитку і починати навчати їх життя «від малу в поняттях розумних, поступових і научних» [21].

За ідеал жінки-матері виступав й П. Житецький, який пов'язував ставлення до неї з істинним виявленням патріотичних почуттів і громадянських рис. Він відзначив, що правдиве життя справжньої людини

(громадянина-патріота) – це і є любов в «особі матері на землі, в особі Господа Бога на небі» [7, с. 400].

На особливій ролі матері в сімейному вихованні наголошувала й О. Кобилянська, яка вважала, що «жінка має бути помічницею чоловіка», тому її «справжнє покликання ... – виховувати і виводити в люди дітей». Для цього, на думку української письменниці, необхідно гармонізувати соціальну (національно-культурну) місію і біологічну функцію жінки, щоб остання могла «стати жінкою і матір'ю» та поєднати «природне» (народжувати дітей) і «культурне». Саме остання функція й повинна була, за переконанням О. Кобилянської, забезпечити таке виховання дітей, щоб зробити їх «чесними людьми й громадянами» [8].

Зі свого боку Л. Українка (1871-1913) метою сімейного виховання вважала формування громадянина-борця. На її думку батьки виконують не особисту справу, а суспільний обов'язок, тому родина повинна нести громадянську відповідальність за виховання дітей як корисних членів суспільства, борців за високі суспільні ідеали.

Окрему увагу Л. Українка присвятила матері – берегині української нації, роль якої вбачала в тому, щоб вона готувала своє дитя до участі у майбутній суспільній боротьбі, до правильного обрання життєвого шляху. Звідси постає не менш важливе завдання – виховання жінки-громадянина, яка не повинна обмежуватися веденням домашнього господарства, а разом з чоловіком спроможна виступити борцем за соціальні перетворення [18, с. 418].

Таку ж позицію щодо призначення матері у становленні дитини як майбутнього громадянина займала і С. Руслова, яка вважала, що мати – це «природна вихователька свої дітей, яка ... і без наукової підготовки, інстинктом вміє читати в дитячій душі й розуміти її» [14].

Вказуючи на важливе значення сімейного виховання у становленні майбутніх громадян, представники вітчизняного громадсько-педагогічного руху також віддавали належне місце в означеному процесі особистості вчителя.

Так, наприклад, О.В. Духнович вважав, що вчитель повинен бути для своїх учнів зразком людяності, моральної чистоти, справедливості – «нехай навчить дітей правду казати», «не дозволяє тайкома ... шепотіти», «давати прізвиська». На думку О.В. Духновича, справжній педагог повинен привчати школярів до «мирного співжиття», щоб вони «між собою на сварились», вчилися «красиво говорити». Він також відзначав, що народний вчитель спроможний не тільки навчити дітей, а й виконати свою виховну місію – вдосконалити моральність дітей і «зачепити» їхні серця народністю («народолюбіє возбудити») шляхом залучення до

вивчення «невмирущих» джерел – історичних творів, народних пісень, поетичного слова, «бувальщини» тощо [6].

Підкреслюючи визначну роль освіти у формуванні особистості громадянина, П.О. Куліш вказував на те, що «школа повинна виховувати ... дітей згідно з духом нації», готувати їх до громадського життя, розвивати розум. При цьому духовним центром педагогічної діяльності в школі повинен бути вчитель, який виявляє батьківську любов до дитини, щирість, відчуває постійний зв'язок з народом, розуміє своє призначення – сприяти становленню дитини як гідного громадянина своєї вітчизни [10].

Важливу роль у вихованні дітей відводив учителям початкової школи М.О. Корф, який наголошував, що «у навчанні завжди головна справа» полягає «у особах, які викладають» і у своїй діяльності реалізують «ідеали». При цьому, як вважав М.О. Корф, успішність професійної діяльності вчителя забезпечується його патріотичними устремліннями – любов'ю до дітей, народу, рідної землі та самовідданим служінням справі. Звідси, за переконанням педагога, справжній вчитель і навчає, і виховує та спроможний робити це, якщо сам займається своїм вихованням і освітою. До того ж, за переконанням М.О. Корфа, діяльність народного вчителя не може обмежуватися «стінами школи» – вельми важливим його обов'язком є культурно-просвітницька діяльність серед населення [9].

На думку П.Д. Юркевича, вчителя відіграють важливу роль не тільки у стінах школи, а у всьому суспільстві, тому що вони є провідниками освіти всього народу. Тому, пропонуючи влаштування суспільства на засадах Добра, Істини, Краси, Гармонії, педагог у досягненні такого життєвого устрою наголошував на провідній ролі вчителя, який повинен поєднати в собі розумову енергію, моральність обов'язку та патріотизм [23, с. 54].

Великого значення у вихованні патріотизму дітей і молоді надавав особистому прикладу вчителя Г. Врецьона, який вважав, що той, хто є сам справжнім патріотом, може виховати глибокі почуття патріотизму й у своїх учнях. Аналогічної думки був й Ю.А. Федькович, який відзначав, що «мистецтво розквітає і занепадає завдяки художникам, а школа – завдяки вчителям», тому що «залежить від учителя», і вона – це «його духовна фотографія» [20].

Важливу роль у формуванні «нової» людини також покладав на вчителів М.П. Драгоманов. Педагоги, на його думку, покликані виховувати «нову, не задурену породу людей» і самі уособлювати цей зразок, а літературознавець і педагог М.А. Тулов відзначив, що позитивний вплив на вихованців здійснює не зміст предметів, а особистість вчителя, яка прилучає молодь до знань і яка спроможна своїм впливом і власним прикладом створити високий рівень моральності [16].

У свою чергу І. Франко вважав учителя взірцем для учнів, а в його образі бачив чесну, сильну духом людину, готову на самовіддану боротьбу проти темряви заради того, щоб озброїти молоде покоління корисними життєвими знаннями. Він зауважив, якщо наука для дітей «скучно йде ...», то вони «виходять з неї або чистими недоумками, або передчасними практиками та егоїстами». Звідси, на думку І. Франка, вчитель повинен заохочувати учнів до самостійного мислення [21, с. 80].

М. Коцюбинський також надавав високого значення народним вчителям, які не тільки повинні добре навчати і виховувати дітей, а й мати тісний зв'язок з народом, віддавати йому всі сили і знання, чесно служити батьківщині, а П. Грабовський вважав, що педагогічний персонал має бути не бездушним і не байдужим до шкільної справи, тобто не уподобатися «посередності холодній», а за ідеал народного вчителя вважав особистість, яка відрізняється такими рисами, як «простота, щирість і серйозність» [3, с. 16-17].

Л. Українка вважала особистість вчителя прикладом справжнього громадянина – людини, широких знань і ясного світогляду, здатної до опору гнобителям, сміливої і мужньої, вільної від темряви і забобон, яка віддає свої сили служінню народному благу і наполегливо навчає і виховує молодь [17, с. 365-427].

У свою чергу Б. Грінченко (1863-1910) вказував, що вчитель має бути високоосвіченою, високоморальною особою. На його думку шкільний педагог повинен сумлінно ставитися до виконання свої обов'язків, знати свою справу і досконало виконувати її, тому що від цього залежить результат навчання і виховання – рівень розвитку особистості учня, в тому числі розуміння ним свого громадянського призначення [4].

Аналогічні думки висловлював журналіст і педагог С. Васильченко (1878-1932), який доповнював ідеальний образ вчителя вимогами щодо авторитету, ерудиції, знань з різних галузей науки. Крім того, він закликав вітчизняних вчителів до виявлення твердої громадянської позиції – бути сильними і незалежними, не виконувати ролі «святого мученика» [2].

С. Русова, підкреслюючи, що школа мусить бути «майстернею праці, де діти набираються добрих звичок», і наголошувала на обов'язку вчителя усвідомлювати свою громадянську відповідальність за результати навчання і виховання дітей, а також володіти знаннями і уміннями для повного циклу морального виховання (знання – вправи – свідомість – звички). В цьому сенсі вона вважала особу педагога (з щирою вдачею, широкою освітою, стриманістю, гуманністю) – «надзвичайно важливий фактор морального виховання» дітей і молоді [13, с. 117-118].

Зі свого боку М. Демков у книзі «Початкова народна школа, її історія, дидактика і методи» (1911 р.), відзначаючи важливу роль учителя у справі навчання і виховання, підкреслював, що учитель мусить завжди дотримуватися педагогічного такту та мати міцну основу своєї педагогічної діяльності у вигляді поєднання особистісних якостей з широкими загальними та педагогічними знаннями [5].

Педагог і математик К. Лебединцев (1878-1925) вважав, що вчитель повинен уміти трансформувати навчання із суто освітнього у освітньо-виховне. Тільки таким чином у школі можна забезпечити дітям належні умови для розвитку здібностей і реалізувати їхній потенціал в найсприятливішому для них напрямку. Виступаючи на захист прав дитини, К. Лебединцев протестував проти покарань і залякувань, а також проти практики бездумного зубріння [11].

Важливу роль у формуванні особистості відводили вчителю також педагоги О. Музиченко і С. Смаль-Стоцький. Зокрема, О. Музиченко вважав, що в озброєнні знань учнями вирішальне значення належить вчителю, який повинен мати глибокі знання з педагогіки, стійкий світогляд, бути обізнаний з новітніми теоріями навчання та виховання, а С. Смаль-Стоцький наголосив на почесній місії вчителів – бути «дійсними просвітителами, а не мучителями народу» [15].

Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок у даному напрямку. Таким чином, узагальнюючи погляди представників вітчизняного громадсько-педагогічного руху другої половини XIX – початку XX ст. щодо ролі батьків і вчителів у формуванні громадянськості підростаючого покоління, слід відзначити, що вони надавали особливого значення в цьому процесі жінці-матері, і всі ці вихователі (батьки та вчителі) своїм прикладом, сумлінним ставленням до своїх обов'язків, з твердими переконаннями жити і працювати на благо народу могли створювати вельми позитивний вплив (моральність, працелюбність, на формування патріотичних почуттів (любов до своєї землі, гордість за свій народ) і громадянських рис (моральність, працелюбність, відповідальність) дітей і молоді.

Крім того, слід відзначити, що українські письменники і педагоги, у своїх поглядах прагнули поєднати у справі виховання покоління достойних громадян-патріотів зусилля школи і родини для задоволення передусім громадської (формування «освіченої особистості», громадянина-патріота), а не суто державної потреби (виховання «обмеженого виконавця») у підготовці дітей і молоді до життя.

Подальші перспективи вивчення означеної теми полягають у площині вивчення шляхів використання отриманих результатів в сучасній практиці громадянського виховання дітей і молоді в межах сім'ї та школи.

Література

1. Барвінський О. Про спільне діланє родинного дому і школи у вихованю молодежи / О. Барвінський // Учитель. – Ч. 9. – С. 82-83.
2. Васильченко С. Не устоял / С. Васильченко // Киевская газета. – 19 декабря 1903 г. – С. 3-4.
3. Грабовський П. Про розвиток шкільної освіти в Охтирському повіті Харківської губернії / П. Грабовський // Твори : У 3 т. – К. : Вид-во АН УРСР, 1960. – Т. 3. – С. 7-17.
4. Грінченко Б. Народні вчителі і українська школа / Б. Грінченко. – К., 1906. – С. 32-33.
5. Демков М.И. Начальная народная школа, ее история, дидактика и методика / М.И. Демков. – М., 1911. – С. 43-44.
6. Духнович О.В. Народна педагогія в пользу училищ и учителей / О.В. Духнович. – Львів, 1952. – Ч. I. – 216 с.
7. Житецкий П. Малорусские вирши нравоописательного содержания / П. Житецкий // Киевская старина. – 1892. – № 3. – С. 388-408.
8. Кобилянська О. Твори в п'яти томах / О. Кобилянська. – К. : Держлітвидав України, 1963. – Т. 5. – С. 228-229.
9. Корф Н.А. Наши педагогические вопросы / Н.А. Корф. – М., 1882. – С. 277.
10. Куліш П.О. Виховання дітей / П.О. Куліш // Правда. – 1868. – № 11. – С. 100-101.
11. Лебединцев К.Ф. О границах педагогического вмешательства в воспитание детей : В святы с педагогическими воззрениями Л.Н. Толстого / К.Ф. Лебединцев // Народный учитель. – 1908 – № 9. – С. 7.
12. Побірченко Н. Бібліографія педагогічної спадщини членів українських громад (друга половина ХІХ – початок ХХ століття) / Н. Побірченко. – К. : Наук. світ, 2000. – 125 с.
13. Русова С. Вибрані педагогічні твори : У 2 кн. / С. Русова. – К.: Либідь, 1997. – Кн. 1. – 272 с.
14. Русова С. Дошкільне виховання / С. Русова // Вибрані твори. – К., 1996. – С. 35.
15. Смаль-Стоцький С. Буковинська Русь : Культурно-історичний образок / С. Смаль-Стоцький. – Чернівці, 1897. – С. 47.
16. Тулов М. Несколько слов о брошюре князя Васильчикові «Письмо министру народного просвещения графу Толстому» / М. Тулов. – К., 1876. – С. 9.
17. Українка Л. Оргія / Л. Українка // Українка Л. Твори в чотирьох томах : Том 3. – К. : Дніпро, 1982. – С. 365-427.
18. Українка Л. Твори в чотирьох томах : Том 1 / Л. Українка. – К. : Дніпро, 1981. – 541 с.
19. Шевченко Т.Г. Твори : В 3 т. / Т.Г. Шевченко. – К., 1955. – Т. 1. – С. 515.
20. Федькович Ю. Промова Ю. Федьковича на повітовій вчительській конференції 30 березня 1871 р. / Ю. Федькович // Статті та матеріали. – Чернівці, 1959. – С. 241.
21. Франко І.Я. З листа до Ольги Рошкевич (20 вересня 1878) / І.Я. Франко // Педагогічні статті і висловлювання. – К. : «Радянська школа», 1960. – С. 68.
22. Франко І.Я. Ученицька бібліотека в Дрогобичі / І.Я. Франко // Педагогічні статті і висловлювання. – К. : «Радянська школа», 1960. – С. 35.
23. Юркевич П.Д. Курс общей педагогики с приложенными / П.Д. Юркевич. – М., 1869. – 404 с.

Фазан В.

кандидат педагогічних наук, доцент, доктор теологічних наук, докторант кафедри загальної педагогіки та андрагогіки ПНПУ імені В.Г.Короленка

УДК 061.2+008:[271.2+378.6.(477-25)] «16/17»

**ВЗАЄМОВІДНОСИНИ КИЄВО-ПЕЧЕРСЬКОЇ ЛАВРИ ТА
МОГИЛЯНСЬКОЇ АКАДЕМІЇ У ПРОСВІТНИЦТВІ
УКРАЇНСЬКОГО СУСПІЛЬСТВА XVII – XVIII СТ.**

*Зроблено характеристику і аналіз взаємовідносин Києво-Печерської Лаври та Могиллянської академії у просвітництві XVII – XVIII ст. Тісні зв'язки виявилися в безпосередній участі печерського чернецтва в започаткуванні Київської братської школи, постачанні Лаврою викладацьких і керівних кадрів, спільній видавничій діяльності, грошових пожертвах печерських ченців своїй *alma-mater*.*

Ключові слова: просвітницько-виховна діяльність, духовна освіта, Лаври, монастирі, богослови.

**ВЗАИМООТНОШЕНИЯ КИЕВО-ПЕЧЕРСКОЙ ЛАВРЫ И
МОГИЛЯНСКОЙ АКАДЕМИИ В ПРОСВЕТИТЕЛЬСТВЕ
УКРАИНСКОГО ОБЩЕСТВА XVII – XVIII СТ.**

*Сделана характеристика и анализ взаимоотношений Киево-печерской Лавры и Могиллянской академии в просветительстве XVII – XVIII в. Тесные связи проявились в непосредственном участии печерского монашества в усоздании Киевской братской школы, обеспечении Лаврой преподавательскими и руководящими кадрами, в совместной издательской деятельности, в денежных пожертвованиях печерских монахов своей *alma-mater*.*

Ключевые слова: просветительско-воспитательная деятельность, духовное образование, Лавры, монастыри, богословы.

**MUTUAL RELATIONS OF KIEVO-PECHERSKOY LARGE
MONASTERY AND MOGILYANSKOY OF ACADEMY ARE IN
ELUCIDATIVE OF UKRAINIAN SOCIETY OF THE XVII – XVIII IN.**

*Description and analysis of mutual relations of Kievo-pecherskoy large Monastery and Mogilyanskoy of academy is done in elucidative of the XVII – XVIII in. Close connections appeared in the direct participating of pecherskogo monkhood in establishment of Kievan brotherly school, providing with large Monastery of teaching and leading shots, joint publishing activity, money offerings of pecherskikh monks of the *alma-mater*.*

Keywords: elucidative-educate activity, spiritual education, Large monasteries, monasteries, theologians.

Актуальність. Історію Києво-Печерської лаври XVII – XVIII ст. неможливо розглядати без Могилянської академії, виникнення і діяльність якої припадає саме на цей період. Відносини між обома культурними осередками базувалися на всебічній взаємній підтримці й спільності завдань. Академія разом із Лаврою готувала активних захисників православної віри, людей, які несли в маси ідеї культури й просвітництва. Для подальшого розвитку необхідно нам знати і володіти педагогічними напрацюваннями попередників, що вимагає проведення ґрунтовного аналізу християнського досвіду просвітницько-виховної діяльності.

Мета дослідження полягає у проведенні історико-педагогічного аналізу взаємовідносин Києво-Печерської Лаври та Могилянської академії у просвітництві суспільства XVII – XVIII ст.

Основний зміст. Взаємовідносини обох культурних осередків беруть свій початок із часів заснування Київської Братської школи – попередниці Києво-Могилянської академії. Ченці Печерського монастиря були безпосередніми учасниками становлення цієї школи. У своєму дарчому записі від 15 жовтня 1615 року на зведення в Києві монастиря і школи дружина мозирського маршалка Галшка Гулевичівна обумовила першочергову участь у цьому печерських ченців: “...В тот двор с землею духовных и светских православных, именно православного іеромонаха Исаію Купинского и других монашествующих ... ввела и ввожу, отдавая им то ... в действительное владение и заведование...” [1, т.2 – с.17].

В “Уписі” (реєстрі) членів Київського братства – засновників і покровителів школи – за 1616 рік серед перших, хто записався, були ченці Києво-Печерської лаври: Захарія Копистенський, Тарасій Земка, Ісайя Трофимович, Софроній Почаський, Антоній Пацевський, Афанасій Івашковський та ін. [1, т. 2 – с. 45]. Більшість із них стали викладачами Київської братської школи.

Навколо найбільшої в Україні печерської друкарні, відкритої на початку XVII ст. печерським архімандритом Єлисеєм Плетенецьким, гуртувалися значні культурні сили. Це були, зокрема, викладачі Києво-братської школи, у тому числі її перші ректори – Іов Борецький і Тарасій Земка, які працювали певний час коректорами і перекладачами друкарні. Саме тут була створена школа, яка, разом із братською, зіграла велику роль у створенні Києво-Могилянської академії: 1631 року визначний церковний і політичний діяч Петро Могила – архімандрит Печерського монастиря в 1627 – 1647 рр. відкрив при Троїцькому монастирі Лаври т. зв. “гімназіум” за прикладом західноєвропейських шкіл. У ньому викладали високоосвічені лаврські ченці, які здобули освіту за кордоном: Ісайя Трофимович Козловський – ректор школи, Сильвестр Косов – префект (

пізніше обидва стали ректорами Києво-Могилянської колегії), а також Софроній Почаський – вихованець Київської братської школи.

Із перших днів існування Лаврської школи у ній було відкрито класи поезики, риторики та філософії, що надало великої противаги вже існуючій Братській школі і стало причиною переходу частини учнів останньої до Лаврської школи [2, с. 55]. Вихованці обох шкіл часто працювали в Лаврі, виконуючи в ній різні обов'язки послушників (у наведеному Ф. І. Титовим покажчику діячів печерської друкарні, авторів і осіб, які мали до неї відношення, налічується 21 учень Братської і 22 учні Лаврської шкіл) [3, Додаток до Т.1].

1632 року, під тиском консервативного крила духовенства, української шляхти й козацької старшини, Петро Могила погодився об'єднати Лаврську школу з Братською, тим самим давши початок Києво-Могилянській Колегії, пізніше Академії. Як архімандрит Печерської лаври, Петро Могила наказав перевести до Братського монастиря, де розташувалась Колегія, декілька дерев'яних зрубів з Троїцького больничного монастиря, в якому він планував організувати вищу школу, розмістити її наставників. Окрім того, він надав Колегії в трирічне володіння дві лаврські вотчини – Вишеньки і Гнідин на тій підставі, що всі викладачі були братією Лаври [4, с.114]. У м. Вінниці розпочала діяти школа для підготовки учнів до Колегії [5, с.52].

Вважаючи створення Колегії своїм найбільшим досягненням, Могила заповів їй усе своє майно, кошти і цінності. Символічно, що досить довго день пам'яті Петра Могили – 31 грудня – відзначали урочистим богослужінням як Академія (вдень), так і Лавра (ввечері) на знак його особливих заслуг для обох осередків культури [6, с.629].

Тісні зв'язки між Києво-Могилянською колегією і Києво-Печерською лаврою тривали і після смерті Петра Могили. Цьому сприяла та обставина, що упродовж другої половини XVII – на початку XVIII ст. і далі печерськими архімандритами майже безперервно були вихованці Колегії, її ректори, у тому числі Інокентій Гізель (ректор у 1669 – 1672 рр., архімандрит у 1656 – 1683 рр.), Варлаам Ясинський (ректор у 1672 – 1688 рр., архімандрит у 1684 – 1690 рр.), Іоасаф Кроковський (ректор у 1690 – 1693 рр., архімандрит у 1697 – 1709 рр.) та ін. У свою чергу, викладачами Колегії, згодом Академії, часто були її вихованці, які пройшли моральне і чеснотне загартування в Лаврі.

Особливе значення для Київської академії мало затвердження її правового статусу, у чому незаперечну роль зіграло вище духовенство – вихідці з Печерської лаври. Зокрема, печерський архімандрит Інокентій Гізель разом із ректором Колегії Варлаамом Ясинським, порушили клопотання перед російським царем про матеріальне і правне становище

закладу, вказуючи у своєму листі від 23 січня 1670 р., що митрополит Петро Могила в своєму духовному заповіті “вручил его попеченію созданные им, Могилою, школы при Богоявленском Братском монастыре” [6, с. 676]. Дещо пізніше, у червні 1693 р. гетьман Іван Мазепа та Варлаам Ясинський, будучи вже у сані київського митрополита, відрядили в Москву ректора Колегії ігумена Іоасафа Кроковського з проханням видати Братському монастирю “жалувану грамоту” і пожертви на школу, аби процвітали в Києві “вільні філософські і богословські науки”. [7, т.3. – с. 43] При цьому митрополит просив також підтвердження “судової автономії” Києво-братської школи.

11 січня 1694 р. Колегія врешті отримала грамоту на право навчання не тільки піітики і риторики, але й філософії і богослов'я. водночас підтверджувалась і судова автономія учбового закладу, що означало визнання Колегії вищою школою. Вже після 1694 р., а особливо підтверджувальної грамоти Петра I 1701 р. починає широко вживатися назва “Києво-Могилянська Академія”.

У відстоюванні прав і привілеїв Академії певну роль відіграло активне сприяння місцєблюститєля патріаршого престолу митрополита Стефана Яворського, який прийняв постриг у стінах Печерського монастиря.

До Києво-Печерської лаври, “в надежду монашества”, прагнули потрапити десятки студентів Академії. Цей бажання молоді потрапити в стіни обителі можна пояснити, по-перше, тим, що на той час прийняття чернечого сану було найбільш доцільним і дієвим способом зробити кар'єру в духовній, політичній чи освітній сфері діяльності; по-друге, Печерський монастир, відомий своїми традиціями, приваблював студентів як багатолюдна і добре забезпечена обитель; по-третє, у Печерському монастирі вихованці Академії могли виконувати такі обов'язки послушника, які найкраще відповідали їх освітньому та культурному рівню (проповідництво, переклад, і літературна та мовна правка книг тощо).

Зі свого боку, лаврські архімандрити охоче приймали вихованців Академії до своєї обителі. На початку XVIII ст. її потреби в освічених людях гостро зросли, що було зумовлено певними обставинами. З утворенням у 1721 р. Синоду і впровадженням Духовного Регламенту було введено нові правила прийому в ченці: заборонявся прийом неосвічених без особливого на те дозволу світської влади: запроваджувався трирічний випробувальний термін. Окрім того, укази Синоду диктували Лаврі “дабы священнических детей от 10 до 15 лет... отдавать в латинские для учения школы и о таковых подавать в лавру ведомость” [9, с. 236]. Із таких відомостей видно, що в 1739 р. в Академії навчалися 9 дітей лаврських священників, а в 1766 – 28. [9, с. 236].

Нові правила Синоду вимагали повної відповідності видань печерської друкарні книгам “московського друку” і наявності у зв’язку з цим освічених ченців, спеціально призначених для виправлення друкованих книг. Для цього найкраще підходили вихованці Академії. У донесенні Київського митрополита Гавриїла Кременецького Синоду від 29 серпня 1773 р. зазначалося, що “... выходящими из Академии учеными людьми все монастыри, а вяще всех Киево-Печерская лавра пользуется и довольствуется в книжных послушаниях и тем прославляется.” [9, с. 159].

У статті “К истории Киевской духовной академии в XVII – XVIII в. ” [8. - Кн.1, 2] професор Ф. І. Титов навів список вихованців Київської академії (близько 100 осіб), які з кінця XVII по XVIII ст. були ченцями Печерської лаври. На сьогоднішній день цей список значно поширився (до 140 осіб), до нього внесено імена багатьох інших вихованців Академії, життя і діяльність яких пов’язані з історією Печерської лаври. Разом із тим, виявлення таких осіб викликало певні труднощі, оскільки після постригу в ченці колишні учні Академії змінювали свої світські імена. Крім того, в архівних джерелах вони, як духовні особи, згадуються вже без прізвищ, як, наприклад, “ієромонах Іона”, “ігумен Варлаам” та ін.

Пошук біографічних даних про вихованців Академії в матеріалах фонду лаври здійснюється за кількома напрямками. З одного боку, це вивчення іменних і формулярних списків ченців Лаври, де зосереджено інформацію про соціальне і територіальне походження конкретних осіб, їх вік, освіта, час вступу до монастиря, дата чернечого постригу, рукоположення в сан ієродиякона та ієромонаха тощо. Спираючись на відомості про час і місце прийняття духовного сану, можна зробити певні важливі припущення щодо перебування того чи іншого ченця на території України, Росії або далеко за її межами, і, навіть, про вірогідність викладання в навчальних закладах, якщо деякі відомості про це в архівних джерелах були відсутні. Інший спосіб одержання цікавої біографічної інформації – прослідкувати заголовки справ за описами та змістом найбільш цікавих із них під час перегляду самих документів.

У такий спосіб вивчалася різностороння культурно-освітня діяльність лаврського чернецтва, зокрема, викладання в учбових закладах України та Росії, обіймання ієрархічних посад, місіонерська та літературно-публіцистична діяльність.

Шляхи до Лаври вихованців Академії були різними: одні з них потрапляли до монастиря прямо зі шкільної лави, інші – через деякий час після закінчення навчання. Мали місце випадки, коли студенти під час своїх освітніх мандрівок приймали чернецтво в інших обителях, а потім за різних причин і обставин приходили до Печерського монастиря, де виконували різні послушення. Так, у фонді Києво-Печерської лаври

збереглися свідчення Паїсія Величковського, майбутнього мандрівника, перекладача і письменника, які він давав при вступі до Лаври: "Монах Платон Величковській...родом из малороссійського города Полтавы, сын бывшего протопопа Іоанна Величковскаго, лет ему от рождения 20, русскаго писанія учился там же в Полтаве, а латынскаго поэтики в кievских до поэтики в кievских училищах, и с оных училищ в 1740 г. пошел Черниговской епархии в Антоніевській Любецкий монастырь, где прожил мірским полгода, оттудова, за несвободным пострижением в монашество, з монахом Левкием, который был тамо з Волощины, пошел в заграничный Пустынно-Медведовский Николаевский монастырь, где в 1741 г. в великий пост того монастыря игуменом Никифором Гуковским, купно с показанными монахами (Мартиріем Андреевым и Крискентом Даниловым), пострижен в монашество, а оттудова, ради униятского гоненія, с теми монахами пришел в Кіев и, по выдержаніи на васильковском форпосте карантина, явился в Кіевской губернской канцелярії, откуда, по приводе к указанной присяге, по желанію его, на неисходное житіе прислан в Киевопечерскую лавру." Тут же ним було поставлено дату: "23 января 1742 г.". [9, с. 332]. Платона Величковського прийняли до Лаври і призначили в друкарню - "под веденіем іеромонаха Макарія обучаться изображать иконы на меди". ([9, с. 130], де зазначено, що Платон навчався під керівництвом іеромонаха Паїсія).

Як видно з наведеного у додатках списку вихованців Академії з зазначеними біографічними даними про них, більше половини їх були вихідцями з підлеглих Польщі, Правобережжя й Західної України. Не бажаючи повертатися в рідні місця, де переслідувалася православна віра, вони вливалися до лаврської братії. Києво-Печерська лавра разом із Київською академією були справжніми центрами єднання поділених українських земель.

Деякі вихованці Академії залишалися в Лаврі й виконували в ній різні службові обов'язки. Так, Ієронім Ковпецький, прийнявши у 1717 р. чернецький постриг, став у 1720 р. ієродияконом, пізніше – блюстителем Ближніх печер Лаври.[10, с. 75]. У Троїцькому больницькому монастирі працювали: Іоакимф Максимович – намісник у 1748 р.), Іларіон Федорович – духівник у 1732 р.). Варнава Старжицький був начальником Китаївської пустині у 1741р.) [10, с. 213]. У різні роки лаврською друкарнею керували: Варлаам Голенковський (1714р.), Веніамін Фальковський (1734р.), Самуїл Ропчановський (1750 – 1764 рр.) [10, с. 436]. Свого часу у друкарні працювали Іларіон Негребецький (1732-1734) та Іоан Флавенський (1766 – 1767 рр.) [10, с. 230].

Вихованці Академії призначалися в приписні до Лаври монастирі, що знаходилися як на території Гетьманщини, так і тогочасної Польщі і

Росії. Так, ігуменами в Дятловицькому монастирі (сучасна Білорусія), який входив у так звану “закордонну” групу монастирів Київської єпархії, були Геннадій Васенський, Варнава Старжицький, Гедеон Онискевич і Полікарп Кульчицький [10, с. 233]; у Зміївському – Іларіон Негребецький, Мартин Лобач, Гаврило Краснополський та Михайло Ядрило; в Синявському – Ігнатій Копцевич і Феодосій Почека [10, с. 210]. Серед відомих нам намісників Новопечерського Свенського монастиря випускниками Академії були Філофей Лещинський і Геннадій Васенський. [7, с.112]

Деякі лаврські ченці з числа вихованців Академії виконували впродовж багатьох років важливі доручення іншого плану, як, наприклад, Софроній Тернавіот. Син бунчукового товариша з Києво-Подолу, постригся в ченці в 1748 році, був намісником Троїцького больницького монастиря, виконував обов'язки “стряпчего” і повіреного в справах лаврської друкарні, у зв'язку з чим неодноразово виїздив до Москви та Петербургу, був добре відомий серед вищих світських і церковних кіл. Пізніше став архимандритом Костромського Богоявленського монастиря. [7, с. 135]

Діяльність вихованців Київської академії з числа лаврського чернецтва носила найрізноманітніший характер. Окрім уже названих службових обов'язків вони посіли різні посади в ієрархії Московської церкви, викладали в учбових закладах України та Росії, були представниками Руської православної церкви за кордоном як посольські священники та ієромонахи. Зокрема, Іустин Рудзинський у 1722 р. був призначений Синодом довіреною особою для захисту православної віри у сеймі Польщі; Ієроніма Ковпецького у 1726 р. відправили до Голландії в розпорядження повноважного міністра графа І. Г. Головкина; Веніамін Фальковський у 1725 – 1726 рр. перебував у штаті настоятелів Російської посольської церкви у Стокгольмі [9, с. 380]. І, нарешті, вихованці Київської академії, визнані святими за їх подвижництво, велику просвітницьку і місіонерську діяльність, теж були ченцями Києво-Печерської лаври. Це – Іоан Максимович, Інокентій Кульчицький, Феодосій Углицький і Павло Конюсевич.

Плідна діяльність учених Академії була запорукою успіху видавництва Києво-Печерської друкарні. В ній видавалися твори Інокентія Гізеля (“Мир с Богом человеку” 1669 р.), Лазаря Барановича (“Меч духовний” 1666 р., “Трубы словес” 1674 р.), Іоаникія Галятовського (“Ключ разумения” 1659 р., “Мессия правдивый” 1669 р.) та ін. Яскравим прикладом тісної співпраці Лаври з Академією була науково-літературна діяльність у монастирі одного з видатних вихованців і вчених Академії – Дмитра Ростовського. В результаті його кількарічної праці вийшло 4 томи “Книги житий святих” або “Четьи-Минеи”, що були видруковані Печерською друкарнею в 1689 – 1705 рр., а в 1711 – 1718 рр. вийшло її

друге видання. Як зазначає М. Возняк, написані Ростовським “Четї-Мінеї” неодноразово обговорювалися на зібраннях “деяких благородних людей” у Печерській Лаврі [5, с.194].

Лавра друкувала підручники як для Академії, так і для шкіл – її попередниць. Так, у 1616 р. був виданий “Часослов”, а в 1620 р. – “Книга о вере”, за якими вчилися діти Києво-братської школи. У “Анфології”(1636) знайшли відображення основні напрями виховання молоді Києво-братської колегії. Великою подією як для Лаври, так і Колегії-Академії стало видання у 1674 р. “Синописа”, який став першим систематизованим підручником вітчизняної історії.

На замовлення Академії Лавра друкувала книги різними мовами, панегірики, оди тощо. У 1744 р. у зв’язку з приїздом до Києва імператриці Єлизавети в Лаврі було надруковано панегірик. У 1774 р. було видано 1200 примірників “Пиярской грамматики”, а в 1779 р. на прохання ректора Касіяна вийшли “Догматы християнской православной веры” [5, с. 206]. Велика кількість підручників і рукописних текстів курсів, що читалися в Київській академії, зберігалися в бібліотеці Києво-Печерської лаври [5, с. 207].

Були й інші форми зв’язків Київської академії і Печерського монастиря. Так, архімандрити і ченці Лаври значилися в списку основних благодійників Академії, надавали матеріальну підтримку студентам [9, с. 350]. Зокрема, ігумен Московського Златоустівського монастиря Варлаам Баранович уніс на утримання учнів Академії у 1773 - 1775 рр. до Московського дворянського банку 7820 крб. [2, с.136]. Архімандрит Каргопольського монастиря Св. Хреста Варлаам Голенковський заповів Братському училищному монастирю 50 червінців і ,окремо, “павперам, которие учатся в братстве, а не имеют за чим, – 100 руб. на молитву”[2, с.137]. У 1760 р. Лавра передала Академії ділянку землі на будівництво бурси, а в 1773 р. надала кошти для забезпечення її паливом. Духовенство Печерського монастиря відправляло богослужіння в Богоявленській церкві Академії [2, с.137].

Цікаво, що в 1786 р. у вищих урядових колах Російської держави навіть виникла думка перенести Академію на територію Лаври. Указом Катерини II від 10 квітня 1786 р. велено було ”Киевской Академии со всеми к ней принадлежащими заведениями быть при Архиерейском доме и Киевопечерской лавре, а Братский монастырь, служащий ныне для помещения помянутой Академии, обратить на главную госпиталь по его положению...”. У зв’язку з цим київський митрополит Самійло Миславський звернувся до графа П. А. Румянцева з проханням відстояти для Академії старе місце, вказуючи, що ”в лавре академию поместить почти не можно... нет покоев ни для классов, ни для учителей, ни для

казенных учеников; место тесное, безводное, бездровное; своекоштным ученикам вовсе негде квартиры нанять”. Та й “граждане Подольские со слезами просят, чтобы Братский монастырь остался”. Тому наступний указ Катерини II від 13 липня 1786 року диктував Київському митрополиту: ”Академию Киевскую, доколе план городу сделан будет, и покуда можна будет построить как оную, так и дом для студентов-пансионеров внутри верхнего Киева, оставит по-прежнему в Братском монастыре... а учащие, не исключая и самого ректора Академии, имеют быть помещены в числе положенных при Архиерейском доме и при Киево-Печерской лавре”. Однак уже 15 березня 1787 року Катерина II прийняла остаточне рішення: ”Академия имеет навсегда оставлена быть в бывшем Братском монастыре”. Цим же Указом велено було Київському митрополиту: ”Академии завести гражданскую типографию для печатания книг как на российском, так и на иностранных языках, содержа сию типографию в Киево-Печерской лавре” [3, с. 470].

Висновки. Результати наукового пошуку дозволяють стверджувати, що тісні зв'язки між Києво-Печерською лаврою і Могилянською академією, які склалися в процесі становлення першого вищого учбового закладу на Україні, виявилися в безпосередній участі печерського чернецтва в започаткуванні Київської братської школи, постачанні Лаврою викладацьких і керівних кадрів для Колегії, а згодом Академії, у спільній видавничій діяльності, наданні закладу матеріальної підтримки з боку найбагатшого монастиря, грошових пожертвувань печерських ченців своїй *alma-mater* тощо.

Література

1. Памятники, изданные Временною Комиссиею для разбора древних актов. – К.: Тип. КПЛ., 1846 – 1859. – 350 с.
2. Хойнацкий А. Воспоминание о святых угодниках Киево-Печерской Лавры, из среды которых вышли блаженные иноки, основавшие обитель Почаевскую. – Почаев: Тип. Почаевской Лавры, 1884. – 40 с.
3. Титов Ф. И. Типография Киево-Печерской лавры.: Исторический очерк. (1606 – 1616 – 1918) – Т.1. – К.: Тип. КПЛ., 1916. – 504 с. ; Приложение к Т.1. – К.: Тип. КПЛ., 1918. – 546 с.
4. Аскоченский Д. Киев с древнейшим его училищем, Академиею. – Ч. 1, 2 – К.: Тип. КПЛ., 1856. – 566 с.
5. Очерки истории Киево-Печерской лавры и заповедника. – К.: Киево-Печерский государственный историко-культурный заповедник, 1992. – 288 с.
6. Голубев С. Т. Памяти митрополита Петра Могилы в Киевской Академии 31 декабря 1754г. // Труды Киевской духовной академии за 1910 г. – Кн.12. – К.: Тип. КПЛ., 1910. – С. 628 – 684.
7. Власовський І. Нарис історії Української Православної Церкви. – У 4-х тт. – Нью-Йорк, 1990. – 345 с.

8. Титов Ф. И. К истории Киевской духовной академии. – Книга 3: Воспитанники Академии на службе в Киево - Печерской лавре в связи с биографией Софрония Тернавиота. // Труды Киевской духовной академии за 1911 г. – Кн.1. – К.: Тип. КПЛ., 1911.– С.63 – 80.9. Титов Ф.И. Киево-Печерская лавра как ставропигиальный монастырь. – К.: Тип. КПЛ., 1918. – 457 с.
9. Титов Ф. И. Краткое описание Киево-Печерской лавры и других святынь Киева. – К.: Тип. КПЛ., 1911. – 370 с.

ЗАГАЛЬНА ШКОЛА**Косенчук О.***аспірантка Інституту проблем виховання НАПН України*

УДК 373.3.035.91

**ВИЗНАЧЕННЯ КРИТЕРІЇВ, ПОКАЗНИКІВ, ТИПІВ ТА РІВНІВ
СФОРМОВАНОСТІ ЛІДЕРСЬКИХ ЯКОСТЕЙ
СТАРШОКЛАСНИКІВ У ПОЗАУРОЧНИЙ ЧАС**

У статті охарактеризовані критерії, показники, рівні, типи сформованості лідерських якостей у лідерів-старшокласників у позаурочний час на рівні міста.

Ключові слова: модель формування лідерських якостей старшокласників, лідери-старшокласники, критерії, показники, рівні, типи сформованості лідерських якостей старшокласників.

Косенчук О.Г.*аспірантка Інституту проблем виховання НАПН України***ОПРЕДЕЛЕНИЕ КРИТЕРИЕВ, ПОКАЗАТЕЛЕЙ, ТИПОВ И
УРОВНЕЙ СФОРМИРОВАННОСТИ ЛИДЕРСКИХ КАЧЕСТВ
СТАРШЕКЛАСНИКОВ ВО ВНЕУРОЧНОЕ ВРЕМЯ**

В статье охарактеризованы критерии, показатели, уровни, типы формирования лидерских качеств лидеров – старшеклассников во внеурочное время на уровне города.

Ключевые слова: модель формирования лидерских качеств старшеклассников, лидеры-старшеклассники, критерии, показатели, уровни, типы формирования лидерских качеств старшеклассников.

Kosenchuk O.*graduate student at the Institute of Education NAPS of Ukraine***DEFINITION OF CRITERIA, INDICATORS, TYPES AND LEVELS OF
LEADERSHIP QUALITIES SENIORS IN THEIR SPARE TIME**

The article described the criteria, indicators, levels, types of leadership formation leaders - high school students after school at the city level.

Keywords: model of senior leadership, leaders, high school students, criteria, indicators, levels, types of formation of senior leadership.

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок з важливим науковими чи практичними завданнями. Вирішення проблеми формування лідерських якостей у старшокласників як необхідної передумови їх ефективної соціалізації та стабільного особистісного розвитку залишається актуальним завданням для будь-якого суспільства. У зв'язку з цим виникає нагальна необхідність у дослідженні сформованості лідерських якостей

старшокласників та здійснення моніторингу з цієї проблеми. Це надасть можливість науковцям та практикам ефективно вивчати запити, інтереси сучасних лідерів, удосконалювати форми роботи фахівців з лідерами-старшокласниками. А для цього необхідно чітко визначити критерії, показники, типи, рівні сформованості лідерських якостей старшокласників у позаурочній діяльності.

Аналіз останніх досліджень і публікацій, у яких започатковано розв'язання даної проблеми і на які спирається автор, виділення нерозв'язаних раніше частин загальної проблеми, котрим присвячується означена стаття. У науковому пошуку до експериментального дослідження проблеми лідерства, виявлення рівнів сформованості лідерських якостей підростаючої особистості зверталися робіт ряд вітчизняних і зарубіжних науковців: Д. В. Алфімова [1], В. Ю. Большакова, [2], Л. М. Конишевої [4], Ю. П. Кращенко [5], Н. О. Семченко [7], О. В. Хмизової [10], В. В. Ягоднікової [11] та ін. Водночас проблема діагностування типів сформованості лідерських якостей старшокласників залишається недостатньо вивченою.

Метою даної статті є визначення та обґрунтування критеріїв, показників й типів сформованості лідерських якостей старшокласників у позаурочній діяльності на рівні міста.

Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів. Для розроблення критеріїв формування лідерських якостей старшокласників розкриємо сутність поняття “критерій”. У перекладі з грецької мови воно означає “засіб рішення”. Як ознака, на основі якої відбувається оцінка, визначення або класифікація чого-небудь тлумачиться поняття “критерій” в енциклопедичному словнику [9, с. 654]. У контексті нашого дослідження доцільним вважаємо таке визначення поняття “критерій” – міра оцінка, сутнісна ознака, на основі якої здійснюють аналіз і порівняння педагогічних явищ.

Ступінь виявлення критерію виражається в його сутнісних показниках. У своєму дослідженні під поняттям “показник” ми розуміємо – “свідчення, доказ, ознаку чого-небудь; наочні дані про результати певної роботи, процесу; дані досягнення в чому-небудь” [3, с. 838].

Формулювання критеріїв має відбуватися з урахуванням специфічних особливостей досліджуваного явища й відповідно до уявлень філософської, соціальної, педагогічної й психологічної науки про єдність знань, почуттів і практичної діяльності.

Зокрема, сучасний науковець Д. В. Алфімов, досліджуючи питання виховання лідерських якостей учнів у сучасній загальноосвітній школі, через призму теорії та методики виховання визначив такі компоненти:

загальні риси лідера як система його ціннісних орієнтирів і відносин з навколишнім світом і людьми, основа особистісної характеристики; лідерська поведінка як умова взаємного сприйняття, взаєморозуміння, взаємооцінки; ситуація, у якій діє лідер, як передумова успішної діяльності. Дослідником визначені особистісний, поведінковий, ситуаційний критерії сформованості лідерських якостей. Показниками критеріїв виступають складові лідерських якостей. Відповідно до першого критерію – особистісного визначено наступні показники, а саме: ступінь розвитку рішучості, ступінь розвитку ініціативності, ступінь розвитку наполегливості, чесність, порядність у відносинах; ступінь розвитку відповідальності; ступінь розвитку емпатійних переживань; ступінь розвитку інтелектуальної лабільності. Щодо другого критерію – поведінкового, дослідник визначив наступні показники – здатність до уміння слухати співрозмовника; готовність до співпраці; ступінь розвитку рефлексивності; здатність зрозуміти емоційний стан людини; здатність активно впливати на інших; ступінь розвиненості комунікабельності; уміння розв'язувати конфлікти; уміння себе презентувати. Стосовно ситуаційного критерію автором було визначено слідуєчі показники: ступінь готовності до самотійних дій; ступінь розвиненості впевненості в собі; уміння управляти собою; наявність мотивації успіху; здатність до організаторської роботи; наявність стресостійкості; уміння приймати відповідальні рішення в будь-яких ситуаціях; ступінь розвитку уміння брати на себе ризик [1].

Натомість, В. В. Ягоднікова, досліджуючи питання формування лідерських якостей старшокласників в особистісно орієнтованому виховному процесі загальноосвітнього навчального закладу, враховуючи вікові особливості цільової групи, визначила такі компоненти і ознаки лідерських якостей: мотиваційний (ознаки: упевненість у собі, потреба у досягненні, прагнення до самоствердження та самореалізації), емоційно-вольовий (ознаки: урівноваженість, емоційно-позитивне самопочуття, наявність вольових якостей), особистісний (ознаки: вплив на інших, оригінальне, творче мислення, комунікативні та організаторські здібності), діловий (ознаки: уміння приймати правильне рішення в непередбачених ситуаціях, готовність брати на себе відповідальність, знання, уміння, та навички організаторської роботи).

У своєму дослідженні Ю. В. Большаков визначає такі критерії лідерської обдарованості старшокласників: мотиваційні характеристики, ціннісні орієнтації, креативність (дивергентна продуктивність), видатні здібності: інтелектуальні (конвергентна продуктивність), комунікативні (схильність до виконання керівних ролей в колективі однолітків), сугестивні [2].

Відповідно до групи лідерських якостей визначає критерії сформованості таких якостей Н. О. Семченко, а саме: інтелектуально-креативні, морально-вольові, організаторсько-ділові, емоційно-комунікативні [7, с. 63–81].

Співзвучним з логікою нашого дослідження видається підхід О. М. Хмизової, яка досліджуючи процес виховання лідерської позиції у молодших підлітків в процесі позаурочної діяльності, визначає такі критерії: здатність до самоаналізу власної лідерської позиції (показники: обізнаність з ключовими досліджуваними поняттями, зокрема, “лідер”, “лідерство”, самохарактеристика особистісних якостей, усвідомлення причин успіхів та невдач в досягненні мети діяльності, аутосоціометричний статус), соціальна спрямованість (показники: мотивація лідерства, моральність спрямованості, самооцінка особистості, ціннісні орієнтації), соціальна активність (показники: інтенсивність виявлення лідерської позиції, стиль лідерства, рівень домагань особистості, соціометричний статус). Вивчаючи це питання, дослідниця, спираючись на визначені критерії, описує шість типів лідерської позиції: універсальна про соціальна лідерська позиція (УПЛП), універсальна асоціальна лідерська позиція (УАЛП), універсальна лідерська позиція комбінованої спрямованості (УКЛП), ситуативна просоціальна лідерська позиція (СПЛП), ситуативна асоціальна лідерська позиція (САЛП), ситуативна лідерська позиція комбінованого спрямування (СКЛП).

Чотири групи критеріїв вихованості лідерських якостей майбутніх педагогів у системі учнівського самоврядування визначає Ю. П. Кращенко, а саме: мотиваційно-ціннісний (прагнення удосконалити життя колективу, бажання допомагати іншим), когнітивний (знання про лідерства та учнівське самоврядування), професійно-діяльнісний (лідерські, комунікативні, організаторські уміння, вплив на послідовників), саморегуляційно-рефлексивний (самопізнання, самоаналіз, самооцінка, самоконтроль, саморегуляція, аналіз діяльності інших осіб). Зазначені критерії й показники лягли в основу характеристики низького, середнього та високого рівнів вихованості лідерських якостей студентів [10].

Досліджуючи питання формування лідерських якостей студентів під час діяльності в органах учнівського самоврядування, Л. М. Конишева за критерії бере: активність, ініціативність, самостійність, рішучість, комунікативні та організаторські уміння, які, на думку дослідниці, є найбільш пріоритетними для лідера [4, с. 85–89].

Ми пропонуємо дещо інший підхід до визначення критеріїв досліджуваного явища і визначено два ключові *критерії* сформованості лідерських якостей старшокласників у позаурочній діяльності:

- *стійкість прояву лідерських якостей;*

- *соціально очікувана спрямованість прояву лідерських якостей.*

Дамо певні пояснення до кожного критерію. Так, стійкість прояву лідерських якостей передбачає здатність лідера не піддаватися зовнішньому негативному впливу, наявність здібностей у будь-якій ситуації, незалежно від рамок умов, проявляти лідерські якості, знаходити механізми для протистояння зовнішньому тиску, демонструвати наполегливість, твердість, непохитність у намірах, поглядах, вчинках. У такому разі лідер-старшокласник буде вірний своїм переконанням незалежно від ситуації, групи, об'єктивних і суб'єктивних умов.

Потрібно зауважити, що поняття “соціальна очікувана спрямованість” обумовлює соціально-позитивну, соціально значиму поведінку лідерів у соціумі. Окрім того, словосполучення має дві змістові конструкції: “спрямованість особистості” й “соціальні очікування”. Ми враховуємо те, що поняття “спрямованість особистості” визначається як “сукупність стійких мотивів, що орієнтують діяльність особистості та є відносно незалежним від наявних ситуацій; характеризується інтересами, схильностями, переконаннями, ідеалами, в яких відбивається світогляд людини” [8, с. 89]. Отож, поняття “соціально очікувана спрямованість прояву лідерських якостей” розуміємо тлумачимо як суспільну направленість лідерів-старшокласників на побудову міжособистісних, відносин, вирішення першочергових завдань колективу, налагодження міжсекторної взаємодії з різними соціальними інститутами для реалізації поставленої мети.

На нашу думку, важливим є дослідження бачення лідерства представниками підростаючого покоління у порівняльному контексті із поглядами педагогів та висновками науковців. У зв'язку з цим нами проаналізовано думки науковців, а також проведено опитування старшокласників і педагогів щодо визначення переліку якостей лідера.

– За результатами емпіричного дослідження нами були визначені найбільш значущі якості, притаманні сучасними лідерам-старшокласникам: *ініціативність, наполегливість, турботливість.*

Тому компоненти, а у подальшому й показники обох критеріїв визначалися нами у контексті цих якостей.

Виокремлено три компоненти сформованості лідерських якостей старшокласників: когнітивний, емоційно-ціннісний, поведінковий.

Когнітивний компонент передбачає обізнаність старшокласників із сутністю лідерських якостей (наполегливість, ініціативність, турботливість). Оскільки без знань важко набути відповідних вмінь, знання є основною теоретико-практичної підготовки лідерів-старшокласників для здійснення ефективної лідерської діяльності. Зокрема, на думку А. М. Лутошкіна, лідерам, для того щоб здійснювати

лідерську діяльність, насамперед необхідні відомості в галузі організаторської роботи, розуміння цілей, задач і правил діяльності, знання особливостей колективу [6].

Емоційно-ціннісний компонент – це емоційне зацікавлення старшокласників лідерською діяльністю, позитивне самопочуття під час виконання лідерських функцій, прагнення до нових форм діяльності.

Поведінковий компонент передбачає здатність старшокласників доводити розпочату справу до кінця, вміння виважено приймати рішення, підтримувати своїх послідовників. Досліджуючи організаторські вміння А. М. Лутошкін визначає їх як здатність людини швидко й ефективно застосовувати на практиці організаторські знання, діяти з урахуванням накопиченого досвіду й певної ситуації, що склалася [6, с. 16].

Отже, нами визначено такі показники критеріїв сформованості лідерських якостей старшокласників:

- стійкість прояву лідерських якостей – обізнаність із сутністю відповідних якостей (наполегливість, ініціативність, турботливість) та можливостями їхнього прояву; прагнення до нових напрямів та форм діяльності; прагнення доводити розпочату справу до кінця; бажання, допомагати своїм послідовникам та підтримувати їх; прояв ініціативності; вміння доводити розпочату справу до кінця, відстоювати власну позицію; вміння поділитися знаннями, поступитися першістю, дослухатися до різних точок зору; соціально-позитивна спрямованість прояву лідерських якостей – обізнаність із проблемами послідовників та актуальними проблемами учнівської громади загалом; обізнаність із організаторською діяльністю; прагнення до ініціювання та реалізації соціально значущих проектів; прагнення до налагодження партнерської взаємодії соціальних інституцій (у т. ч. дитячих та молодіжних громадських об'єднань) у соціально-педагогічній роботі з дітьми; виявлення наполегливості щодо відстоювання соціально значущих проектів їх реалізація; прояв турботливості стосовно ровесників, які опинилися у складних життєвих обставинах; вміння об'єднувати і спрямовувати послідовників на соціально значущу діяльність.

Критерії, компоненти та відповідні показники сформованості лідерських якостей старшокласників наглядно представлено у таблиці 1.

Зазначені критерії й показники дозволили охарактеризувати типи сформованості лідерських якостей у лідерів-старшокласників.

Під типами сформованості лідерських якостей старшокласників, ми розуміємо ступінь сформованості в них відповідно до вікових можливостей ознак лідерства, які є сукупністю показників прояву лідерських якостей.

Нами визначено чотири типи сформованості лідерських якостей старшокласників: стабільно-соціально значущий; ситуативно-соціальнозначущий; стабільно-маніпуляційний, ситуативно-маніпуляційний.

Таблиця 1

Критерії, компоненти та показники сформованості лідерських якостей лідерів-старшокласників

№ з/п	Критерії	Когнітивний компонент	Емоційно-ціннісний компонент	Поведінковий компонент
1	Стійкість прояву лідерських якостей	обізнаність із суттю відповідних лідерських якостей (ініціативність, турботливість, наполегливість) та можливостями їхнього прояву	прагнення до нових напрямів та форм діяльності	прояв ініціативності
			прагнення доводити розпочату справу до кінця	вміння доводити розпочату справу до кінця, відстоювати власну позицію
			бажання допомагати своїм послідовникам та підтримувати їх	вміння поділитися знаннями, поступитися першістю, дослухатися різних точок зору
2	Соціально позитивна спрямованість прояву лідерських якостей	обізнаність із проблемами послідовників та актуальними проблемами учнівської громади загалом	прагнення до ініціювання та реалізації соціально значущих проектів	виявлення наполегливості щодо відстоювання соціально значущих проектів їх реалізація
		обізнаність із організаторською діяльністю	прагнення до налагодження партнерської взаємодії соціальних інституцій (у т. ч. дитячих та молодіжних громадських об'єднань) у соціально-педагогічній роботі з дітьми	прояв турботливості стосовно ровесників, які опинилися у складних життєвих обставинах
				вміння об'єднувати і спрямовувати послідовників на соціально значущу діяльність

Для старшокласників, які мають *стабільно-соціально значущий тип* сформованості лідерських якостей, характерні високі рівні вираженості лідерських якостей за критеріями “Стійкість прояву лідерських якостей” та “Соціально позитивна спрямованість прояву лідерських якостей”. Вони мають високий рівень поінформованості щодо особливостей організаторської діяльності, сутності відповідних лідерських якостей та можливостей їхнього прояву, проблем своїх послідовників та актуальних проблем учнівської громади загалом. Такі лідери-старшокласники самостійно прагнуть до нових напрямів і форм діяльності, завжди доводять розпочату справу до кінця; проявляють ініціативу щодо реалізації соціально значущих проєктів; прагнуть до налагодження партнерської взаємодії соціальних інституцій (у т. ч. дитячих та молодіжних громадських об’єднань) у соціально-педагогічній роботі з дітьми; виявляють турботливість стосовно ровесників, які опинилися у складних життєвих обставинах; мають бажання допомагати та підтримувати своїх послідовників; систематично, активно відстоюють власну позицію; проявляють уміння поділитися знаннями, поступитися першістю; систематично під час прийняття рішень враховують різні точки зору; виявляють наполегливість щодо відстоювання соціально значущих проєктів та їх реалізації; систематично проявляють турботливість стосовно ровесників, які опинилися у складних життєвих обставинах; демонструють уміння об’єднувати і спрямовувати послідовників на соціально значущу діяльність.

Старшокласники із *ситуативно-соціально значущим типом* сформованості лідерських якостей мають низький рівень вираженості показників критерію “Стійкість прояву лідерських якостей” та високий рівень вираженості показників критерію “Соціально позитивна спрямованість прояву лідерських якостей”. Старшокласники цього типу володіють достатнім рівнем знань щодо особливостей організаторської діяльності; мають уявлення про специфіку відповідних лідерських якостей та можливості їхнього прояву; епізодично ознайомлені з проблемами послідовників та актуальними проблемами учнівської громади загалом; періодично прагнуть до нових напрямів і форм діяльності, не завжди доводять розпочату справу до кінця; проявляють ініціативу щодо реалізації соціально значущих проєктів; за певних умов прагнуть до налагодження партнерської взаємодії соціальних інституцій (у т. ч. дитячих та молодіжних громадських об’єднань) у соціально-педагогічній роботі з дітьми; періодично виявляють турботливість стосовно ровесників, які опинилися у складних життєвих обставинах; відчують бажання допомагати та підтримувати своїх послідовників; намагаються відстоювати власну позицію, проте не завжди вдало; прагнуть проявляти вміння поширити свої знання, вміють поступитися

першістю; систематично при прийнятті рішень враховують різні точки зору; здатні проявляти наполегливість щодо відстоювання соціально значущих проєктів та їх реалізації; здатні проявляти турботливість стосовно ровесників, які опинилися у складних життєвих обставинах; демонструють вміння об'єднувати і спрямовувати послідовників на соціально значущу діяльність.

Старшокласники, які виявляють *стабільно-маніпуляційний тип* сформованості лідерських якостей, мають високий рівень вираженості критерію “Стієкість прояву лідерських якостей” та низький рівень вираженості показників критерію “Соціально позитивна спрямованість прояву лідерських якостей”. Старшокласники цього типу характеризуються наявністю в них стійких характерологічних якостей, які лежать в основі успішної керівної діяльності та прояву лідерських якостей. Вони наполегливі, ініціативні, рішучі, здатні до оперативного прийняття рішень; володіють достатнім рівнем знань щодо особливостей організаторської діяльності; мають уявлення про специфіку відповідних лідерських якостей та можливості їхнього прояву; періодично виявляють турботливість стосовно ровесників, які опинилися у складних життєвих обставинах; час від часу проявляють наполегливість щодо відстоювання соціально значущих проєктів та їх реалізації. Такі старшокласники не ставлять соціально корисні цілі в лідерській діяльності, проте іноді демонструють вміння об'єднувати і спрямовувати послідовників на соціально значущу діяльність.

Старшокласники, які виявляють *ситуативно-маніпуляційний тип* сформованості лідерських якостей, мають низькі рівні вираженості показників обох критеріїв; вони недостатньо володіють знаннями щодо особливостей організаторської діяльності; не мають уявлення про специфіку відповідних лідерських якостей та можливостей їхнього прояву; не ознайомлені з проблемами послідовників та актуальними проблемами учнівської громади загалом; не прагнуть до нових напрямів і форм діяльності, не доводять розпочату справу до кінця; не проявляють ініціативу щодо реалізації соціально значущих проєктів; не прагнуть до налагодження партнерської взаємодії соціальних інституцій (у т. ч. дитячих та молодіжних громадських об'єднань) у соціально-педагогічній роботі з дітьми; не відчувають бажання, допомагати та підтримувати своїх послідовників; не намагаються відстоювати власну позицію; не прагнуть поширювати свої знання, мають труднощі при необхідності поступитися першістю; під час прийняття рішень не враховують різні точки зору; не проявляють наполегливість при відстоюванні соціально значущих проєктів та їх реалізації; не проявляють турботливості стосовно ровесників, які опинилися у складних життєвих обставинах; не намагаються об'єднувати і спрямовувати послідовників на соціально значущу діяльність.

Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок у даному напрямку. Дослідження проблеми лідерства є невичерпним. У подальших розвідках важливо обґрунтувати доцільні методики для різнобічного її діагностування. При цьому наукові висновки завжди мають узгоджуватися з життєвими орієнтирами юних лідерів, задля успішної діяльності яких у майбутньому й здійснюються наукові дослідження.

Література

1. Алфімов Д. В. Виховання лідерських якостей учнів у сучасній загальноосвітній школі: [монографія] / Д. В. Алфімов. – Донецьк: Каштан, 2011. – 352 с.
2. Большаков В. Ю. Педагогические основы развития лидерской одарённости у старших школьников: Автореф. дис. ... доктора педагогических наук / Московский педагогический государственный университет. – М., 2000. – 35 с.
3. Великий тлумачний словник сучасної української мови / уклад. і голов. ред. В. Т. Бусел. – К.; Ірпінь: Перун, 2002. – 1440 с.
4. Конишева Л. М. Формирование лидерских качеств студентов посредством участия в деятельности органов самоуправления : дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Л. Н. Конишева. – Киров, 2009. – 189 с.
5. Кращенко Ю. П. Дисертація на здобуття наукового ступеня кандидат педагогічних наук Кращенко Юрій Петрович “Виховання лідерських якостей майбутніх учителів в системі студентського самоврядування” 13.00.07 – теорія і методика виховання. Полтава – 2012.
6. Лутошкин А. Н. Как вести за собой: Старшеклассникам об основах организаторской работы / А. Н. Лутошкин; под ред. Б. З. Вульфо́ва. – 3-е изд., перераб. и доп. – М.: Просвещение, 1986. – 208 с.
7. Семченко Н. О. Педагогічні умови формування лідерських якостей майбутніх учителів у поза аудиторній діяльності: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Н. О. Семченко. – Х., 2005. – 215 с.
8. Словник шкільного психолога / уклад. Л. В. Туріщева. – Х.: вид. група “Основа”, 2010. – 107, [5] с. – (Серія “Золота педагогічна скарбниця”).
9. Советский энциклопедический словарь / [гл. ред. А. М. Прохоров]. – 2-е изд. – М.: Сов. энциклопедия, 1982. – 1600 с.
10. Хмизова О. В. Формування лідерської позиції у молодших школярів у позаурочній діяльності. – Рукопис. Дисертація на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук за спеціальністю 13.00.07 – теорія і методика виховання. – Інститут проблем виховання Національної академії педагогічних наук України, Київ, 2009. – 203 с.
11. Ягоднікова В. В. Формування лідерських якостей старшокласників в особистісно-орієнтованому виховному процесі загальноосвітньої школи. – Рукопис. Дисертація на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук за спеціальністю 13.00.07 – теорія і методика виховання. – Східноукраїнський національний університет ім. Володимира Даля, Луганськ, 2005. – 182с.: іл. – Бібліогр.:с.169-182.

Гавриш О.

*вчитель іноземних мов Краматорської загальноосвітньої школи
I-III ст. №25*

УДК 373.5.013.42

СПЕЦИФІКА РОБОТИ СОЦІАЛЬНОГО ПЕДАГОГА У ШКОЛІ

У статті розглянуто особливості соціального-педагогічної діяльності шкільного соціального педагога, а також розкрито його основні напрями роботи та діагностичні методики.

Ключові слова: соціальний педагог, школа, напрями роботи, сприятливе середовище.

Гавриш Е.

*учитель иностранных языков Краматорской общеобразовательной школы
I-III ст. №25*

СПЕЦИФИКА РАБОТЫ СОЦИАЛЬНОГО ПЕДАГОГА В ШКОЛЕ

В статье рассмотрены особенности социально-педагогической деятельности школьного социального педагога, а также раскрыты его основные направления работы и диагностические методики.

Ключевые слова: социальный педагог, школа, направления работы, благоприятная среда.

Gavrysh O.

the foreign languages teacher of Kramatorsk comprehensive school 25.

THE SPECIAL FEATURES OF THE SOCIAL EDUCATOR'S WORK AT SCHOOL

The author marks out the special features of the social educator's work at school, explains also the main trends of his work and the diagnostic methods.

Key words: social teacher, school, directions work, favorable environment.

Постановка проблеми. Сучасна соціальна ситуація в нашій країні потребує переосмислення ролі школи у житті суспільства. Традиційно у педагогічній теорії та практиці головна увага у школі зосереджувалась на організації навчально-виховного процесу. Але потрясіння, яких зазнало українське суспільство в останні десятиріччя, та їхні наслідки призвели до поширення негативних явищ у середовищі неповнолітніх (домінування культу сили, кримінальної субкультури, тютюнопаління, вживання алкогольних та наркотичних речовин тощо). Саме тому школа нині має виконувати нові соціально-педагогічні функції, спрямовані на захист та охорону прав дитини, надання їй соціально-педагогічної допомоги та підтримки.

Таку допомогу на професійному рівні можуть надавати соціальні педагоги та практичні психологи навчальних закладів. Їхня діяльність регламентується Положенням про психологічну службу та іншими нормативно-правовими документами психологічної служби системи освіти.

Листом Міністерства освіти і науки України від 15.06.2004 р. № 1/9 - 324 "Про внесення змін і доповнень до нормативів чисельності практичних психологів та соціальних педагогів навчальних закладів" визначено, що з 2004-2005 навчального року в штатні розклади закладів освіти вводяться ставки практичних психологів і соціальних педагогів із розрахунку 1 ставка на 700 учнів міської школи.

Якщо практичні психологи за п'ятнадцять років існування служби вже накопичили певний досвід, то соціальні педагоги відчувають нагальну потребу в окресленні своїх функцій та змісту роботи, у навчально-методичному забезпеченні своєї діяльності в закладах освіти.

Аналіз останніх досліджень. Сучасні дослідження із соціальної педагогіки присвячені переважно проблемам специфіки роботи соціального педагога з певними категоріями населення (А. Й. Капська, І. Д. Зверева, Л. І. Міщик, Р. В. Овчарова, П. А. Шептенко, Г. А. Вороніна та ін.). Напрями професійної діяльності соціального педагога досліджують Ю. В. Мельник, С. В. Шаргородська, Ж. В. Серкіс. Зміст соціально-педагогічного патронажу у загальноосвітньому навчальному закладі розкриває В. В. Шульга.

Розглядаються також питання нормативно-правового забезпечення діяльності соціального педагога, ведення документації і звітності. Проте питання особливостей діяльності соціального педагога у школі детально не висвітлювалися, тому ми намагатимемося саме на це звернути більше уваги.

Мета статті: проаналізувати та систематизувати знання щодо специфічних рис діяльності шкільного соціального педагога.

Виклад основного матеріалу. Соціальний педагог — це фахівець із виховної роботи з дітьми, підлітками, молоддю, дорослими, який покликаний створювати сприятливі соціальні, навчально-виховні умови для розвитку й соціалізації особистості; це спеціаліст, який зайнятий у сфері соціально-педагогічної роботи або освітньо-виховної діяльності; він організовує взаємодію освітніх та позашкільних закладів та установ, сім'ї, громадськості з метою створення в соціальному середовищі умов для соціальної адаптації та благополуччя в мікросоціумі дітей та молоді, їх всебічного розвитку [6, 12].

Шкільний соціальний педагог працює у загальноосвітніх або професійних школах, позашкільних та дошкільних закладах, соціальних притулках, школах-інтернатах, школах реабілітації та інших навчальних

установах. При організації своєї роботи шкільний соціальний педагог перш за все надає перевагу створенню здорового мікроклімату у колективі, гуманізації взаємовідносин, сприяє реалізації здібностей учнів, включенню у соціальну корисну діяльність, вивчає спеціальні проблеми учнів та вчителів та розробляє методики їх вирішення.

Відповідно до концепції реформування загальноосвітньої школи Міністерство освіти та науки України ставить перед соціальними педагогами [Лист Міністерства освіти і науки України від 02.08.2001р. №1/9-272 «Про особливості діяльності практичних психологів (соціальних педагогів) загальноосвітніх навчальних закладів»] такі завдання:

1. Здійснювати психологічний супровід розвитку дітей та учнівської молоді.
2. Брати участь у виховній роботі загальноосвітнього навчального закладу.
3. Проводити роботу з оптимізації навчально-виховного процесу.

Дані аспекти діяльності шкільного соціального педагога визначають конкретні напрями його роботи. Необхідно підкреслити, що в Україні діяльність соціального педагога у загальноосвітній школі здійснюється за шістьма основними напрямками:

– Діагностичний, що включає соціальну паспортизацію класів, роботу з реалізації програми “Діти України”, роботу в куточку “Соціального педагога”.

– Медико-психологічний напрям передбачає забезпечення медико-психологічної допомоги соціумі, патронажну роботу з дітьми з обмеженими фізичними можливостями, роботу з напівсиротами та сиротами.

– Організація дитячих та молодіжних ініціатив – це третій напрям роботи соціального педагога у загальноосвітній школі, який передбачає організацію дитячого бюро соціальних послуг, реалізацію програми “Учень – учень”, різноманітних шкільних об’єднань (типу “Старший брат”).

– Четвертий напрям має на меті реалізацію методичної та інформаційної допомоги, а саме – консультації у наукових центрах, робота шкільного радіо та інших засобів масової інформації, робота у класі “Юний соціальний педагог”, підготовка щомісячної сторінки “Дорослі і діти” у місцевій газеті.

– За п’ятим напрямом здійснюється педагогічна анімація та організація дозвілля: проведення народних, дитячих та сімейних свят, як День матері, «Ми-майбутні водії», День святого Миколая тощо.

Останній напрям включає роботу з проблемними сім’ями: контроль за забезпеченням умов соціально-педагогічного патронажу; роботу з

багатодітними сім'ями: садинокими (неповнолітніми) матерями. Особливу увагу соціальний педагог приділяє проблемам захисту дитини від батьківської жорстокості та егоїзму. Для цього він робить систематичні рейди до сімей учнів.

Це не означає, що робота соціального педагога у загальноосвітній школі ведеться виключно за цими напрямками, адже їх невід'ємною частиною, наприклад, є термінова допомога дитині чи підлітку, які потрапили у проблемну ситуацію тощо.

Коло осіб, з якими взаємодіє соціальний педагог, залежить від характеру об'єкта допомоги та певної проблеми. Ними можуть бути:

- представник адміністрації з соціальних питань;
- співробітники відділу соціального захисту;
- фахівці позашкільних закладів;
- співробітники соціальних служб;
- працівники відділу культури і спорту.[7, 85]

Соціальний педагог у загальноосвітній школі повинен тісно взаємодіяти з педагогами, класними керівниками, шкільним психологом, включатися у психодіагностичні обстеження, співпрацювати з батьками учнів. Така робота даватиме ефект зворотного зв'язку, зумовить своєчасне коригування установок дитини, її поведінки, підвищить роль мотивації навчальної діяльності у цілому.

Це означає, що вся професійна діяльність соціального педагога є своєрідним комплексом різноманітних заходів з виховання, навчання, розвитку та соціального захисту дитини у школі та за її межами [4,15].

Однак вибір таких заходів не є довільним. Він обумовлен заздалегідь отриманою інформацією, яка потребує аналізу та соціально-педагогічної інтерпретації. Тому деякий час у діяльності шкільного соціального педагога займає вивчення психолого-медико-педагогічних особливостей школярів та соціального мікросередовища, умов життя.

У процесі такої роботи виявляються інтереси та потреби, труднощі та проблеми, конфліктні ситуації, відхилення поведінки, типологія сімей, їх соціокультурний та педагогічний портрет тощо. Тому у діяльності соціального педагога в школі значне місце займають діагностичні методики: тести, анкети, порівняння та ін.

Звичайно, що при проведенні діагностики шкільний соціальний педагог використовує як соціальні, так і психологічні методики. Також великий інтерес викликають звіти, довідки, таблиці, документи, медичні картки учнів, які завжди є у наявності будь-якого навчального закладу. Використовуються також специфічні методи соціальної роботи такі, як метод соціальної біографії сім'ї, особистоті, а також соціальна історія мікрорайону, діагностика соціального середовища [1,22].

Висновки...Отже, соціальний педагог у своїй роботі використовує різноманітні засоби, стимулює активну співпрацю вчителів, учнів та їх батьків та сприяє розвитку їхніх соціальних ініціатив. Він виконує роль соціального регулятора у вирішенні життєвих проблем сім'ї, дитини, підлітків, різноманітних соціальних груп та допомагає при створенні сприятливих умов щодо розвитку особистості.

Таким чином, основним змістом діяльності соціального педагога у школі є забезпечення процесу соціалізації учнів у навчально-виховній діяльності, захист їхнього психічного, фізичного, соціального і духовного здоров'я, сприяння педагогічно доцільному і безконфліктному входженню молодій людині у світ дорослих, підготовка до самостійного життя в суспільстві, попередження і педагогічна корекція вад та відхилень у соціальному розвитку особистості.

Література

1. Закревська, Л.М. Перші кроки соц. педагога у школі. На допомогу соц. педагогу – початківцю – Кам'янець – Подільський: Аксіома, 2005 – 52с.
2. Калачева, И.И. Профессиональное становление школьных социальных педагогов: этнопсихологические аспекты-Мн., 2000.
3. Малько, А. Соціальна педагогіка в школі: Культурологічний аспект. // Рідна школа. – 2001 №3 с. 36-40
4. Мельник, Ю., Шаргородська С. Соціальний педагог та його професійна діяльність [Текст]// Науково-виробниче видання "Соціальний педагог". / Упоряд. Т. Шаповал, Т. Гончаренко. - К.:Шкільний світ, 2006. с.5 - 44.
5. Методика и технологии работы социального педагога:Учеб. Пособие для студ. высш. учеб. заведений/Б.Н. Алмазов, М.А. Беляева, Н.Н. Бессонова и др.; под ред. М.А.Галагузовой, Л.В.Мардахаева.-М.:Издательский центр «Академия», 2002.-192с.
6. Професія - соціальний працівник / Упоряд.: О. Главник. За заг. ред. К. Шендеровського, І. Ткач. - К.: Главник, 2006. - 112 с.
7. Соціальна педагогіка:теорія і технології:Підручник/ За ред.І.Д.Звереві-К.:Центр навчальної літератури, 2006.-316с.

ПОЧАТКОВА ШКОЛА

Чепіга В.

доцент кафедри музики і хореографії Слов'янського державного педагогічного університету

Аверченко М.

старший викладач кафедри музики і хореографії Слов'янського державного педагогічного університету

Кривохвостов В.

старший викладач кафедри музики і хореографії Слов'янського державного педагогічного університету

Чугай С.

старший викладач кафедри музики і хореографії Слов'янського державного педагогічного університету

УДК 373.3.063

ФОРМУВАННЯ ДУХОВНИХ ЦІННОСТЕЙ В УЧНІВ МОЛОДШИХ КЛАСІВ

У статті представлені ціннісні орієнтації особистості, відображені у філософській, соціально-психологічній, педагогічній і музикальній літературі.

Формування духовних цінностей молодших школярів зумовлене особливостями сприйняття дітьми закономірностей музичного мистецтва: інтонаційної природи музики, художності, емоційності і комунікативності музики, що дозволяє простежити об'єктивні чинники формування духовних ціннісних орієнтацій молодших школярів у процесі сприймання музики.

Ключові слова: *духовна цінність, музичне мистецтво, інтонація музики, комунікативність музики, сприймання музики.*

Чепіга В.

доцент кафедри музики і хореографії Славянського державного педагогічного університету

Аверченко Н.

старший преподаватель кафедры музыки и хореографии Славянского государственного педагогического университета

Кривохвостов В.

старший преподаватель кафедры музыки и хореографии Славянского государственного педагогического университета

Чугай С.

старший преподаватель кафедры музыки и хореографии Славянского государственного педагогического университета

**ФОРМИРОВАНИЕ ДУХОВНЫХ ЦЕННОСТЕЙ У УЧАЩИХСЯ
МЛАДШИХ КЛАССОВ**

В статье представлены ценностные ориентации личности, отображенные в философской, социально-психологической, педагогической и музыкальной литературе. Формирование духовных ценностей у младших школьников обусловлено особенностями восприятия детьми закономерностей музыкального искусства: интонационной природой музыки, художественностью, эмоциональностью и коммуникативностью музыки, что позволяет проследить объективные причины формирования духовных ценностных ориентаций младших школьников в процессе восприятия музыки.

Ключевые слова: *духовная ценность, музыкальное искусство, интонация музыки, коммуникативность музыки, восприятие музыки.*

Chepiga V.

Associate Professor of music and choreography chair of Slovyansk State Pedagogical University

Averchenko N.

senior teacher of music and choreography chair of Slovyansk State Pedagogical University

Krivohvostov V.

senior teacher of music and choreography chair of Slovyansk State Pedagogical University

Chygay S.

senior teacher of music and choreography chair of Slovyansk State Pedagogical University

**MUSIC AS A SOURCE OF SPIRITUAL DEVELOPMENT OF JUNIOR
SCHOOL PUPILS**

The article deals with the valuable orientation of spiritual development of junior school pupils which are reflected in pedagogical psychological and music literature. The peculiarities of pupils music perception and communication peculiarities of music in the process of perception are considered.

Key words: *spiritual value, musical art, music intonation, music perception.*

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

ціннісних орієнтацій особистості відображена у філософській, соціально-психологічній, педагогічній і мистецтвознавчій літературі. Як визначається в роботах науковців, цінності суспільства складають зміст ціннісних орієнтацій особистості. У дослідженнях В. Алексєєвої [1], Б. Додонова, А. Здравомислова [5], В. Ядова та ін. визначена стійка структура ціннісних орієнтацій, виділені провідні компоненти – когнітивний, емоційний, поведінковий, що надало можливості у виховній практиці розвивати такі якості особистості, як духовна активність, вірність національній ідеї, гуманність, правдивість, щирість, гідність, самоповага, емпатія, емоційність.

Аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми і на які спирається автор. У педагогічній літературі проблема формування ціннісних орієнтацій досліджується у зв'язку з розвитком і вихованням конкретних цінностей, які мають бути особистісно прийняті в певній соціальній групі. Найчастіше ціннісні орієнтації особистості аналізуються у зв'язку з дослідженнями духовної культури, духовних потреб, інтересів, оцінок учнів і педагогів (Л. Коваль, О. Рудницька та ін.).

У музичній педагогіці питання духовного розвитку підростаючого покоління на основі формування художньо-естетичних орієнтацій вивчаються у різних аспектах: у зв'язку з розвитком музикальності молодших школярів (К. Тарасова, С. Науменко), формуванням та вдосконаленням навичок слухання музики (Е. Печерська, О. Ростовський) та ін.. Ученими розроблено й впроваджено в дослідження критерії ціннісних орієнтацій (О. Рудницька), здійснено аналіз аксіологічної установки (В. Медушевський), виявлено взаємозв'язок ціннісних орієнтацій з різними характеристиками емоцій (В. Петрушин).

Формування цілей статті (постановка завдання). Актуальність, теоретична й практична значущість проблеми формування ціннісних орієнтацій молодших школярів засобами української духовної музики, її недостатня розробленість у педагогічній теорії й практиці ставить за мету визначити сутність та педагогічні умови формування ціннісних орієнтацій молодших школярів засобами української духовної музики.

Об'єкт дослідження: процес формування ціннісних орієнтацій молодших школярів.

Предмет дослідження: особливості формування ціннісних орієнтацій молодших школярів у процесі сприйняття художньо-естетичних цінностей українського духовного музичного мистецтва.

Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів. *Філософський аспект* вивчення ціннісних орієнтацій пов'язаний з розвитком теорії цінностей, яка

необхідна для вирішення педагогічних проблем управління процесом усвідомлення й привласнення школярами цінностей культури, суспільства, людства. В філософії встановилося розуміння цінностей як феномена, що виникає в “об’єктно-суб’єктному відношенні” а сама цінність розглядається як “значення об’єкта для суб’єкта” [6, с.68]. У зв’язку з цим поняття “виховання” трактується як „формування системи цінностей людини з її специфічним смислом та ієрархічною структурою”, як “спосіб перетворення цінностей соціуму в цінності особистості” [6, с. 76].

Для педагогічного дослідження проблем формування ціннісних орієнтацій особистості в процесі сприйняття творів мистецтва особливий інтерес представляють філософські концепції про теорію цінностей, розроблені М. Каганом, А. Маслоу і В. Тугариновим. Так, В. Тугаринов виділяє дві групи цінностей: *цінності життя* й *цінності культури*. До групи цінностей життя він відносить життя людини, її здоров’я, стосунки з людьми, радощі життя. Цінності культури представлені трьома галузями - матеріальні, соціально-політичні й духовні цінності.

Концепція М. Кагана [6] ґрунтується на морфологічному аналізі аксіосфери культури. У зв’язку з цим автор виділяє такі цінності: правові, політичні, релігійні, естетичні, моральні, екзистенціальні (які характеризують сенс життя) і художні.

Аналізуючи різні концепції теорії цінностей, у контексті педагогічного дослідження необхідно враховувати взаємозв’язок виділених цінностей, їхню ієрархію. Так, художні цінності музичного мистецтва, що є в цілому духовними цінностями культури, засновані цінностями самого життя. Виховна значущість мистецтва в цьому випадку ґрунтується саме на формуванні сукупної системи цінностей, а людина є “носієм усієї „піраміди” цінностей, яка виражає інтереси й ідеали цієї “пірамідальної” структури суб’єкта” [6, с.95].

Структурні компоненти ціннісних орієнтацій та їх класифікація виділені В. Алексєєвою [1], А. Богуш [2], А. Здравомисловим [5] та іншими науковцями.

Так, А. Богуш [2] виводить такі ціннісні орієнтації, як матеріальні й духовні, або утилітарні, соціально-політичні, пізнавальні, моральні, естетичні, релігійні та інші.

А. Здравомислов [5] класифікує ціннісні орієнтації за соціально-політичними, філософськими, моральними переконаннями, глибокими устояними моральними принципами.

Згідно з В. Алексєєвою [1], визначення ціннісних орієнтацій пов’язане з інтересами особистості, тому структура ціннісних орієнтацій особистості залежить від типу культури – політичної, моральної, естетичної, екологічної й культури праці. “За культурою, – зазначає автор,

– залишаються пріоритети духовні, а отже, безкорисливі цінності, за цивілізацією – цінності прагматичні, утилітарні” [1, с.7].

У психолого-педагогічних дослідженнях вивчення ставлення школярів до соціально-культурних цінностей суспільства й формування їхніх ціннісних орієнтацій розглядається в контексті проблем виховання духовних потреб, інтересів учнів. Так, С. Рубінштейн розглядав інтерес як розумову спрямованість особистості, емоційно забарвлену на усвідомлення “значущості тих завдань, у які включається людина” [8, с. 12]. Усвідомлене ставлення передбачає єдність емоційних, пізнавальних і вольових сторін свідомості.

Переживання цінностей, згідно з Л. Виготським, завжди викликає вищі відчуття людини. “Природа свідомого життя організована таким чином, що я відповідаю радістю на все, що переживається, як те, що має відому цінність, що тим самим моя воля спонукається до відповідних прагнень” [3, с.289].

Таким чином, формування ціннісних орієнтацій молодших школярів ґрунтується на єдності їхньої емоційної й пізнавальної діяльності, а так само спирається на особливий рівень організації цієї діяльності, що залежить від вольових характеристик свідомості дитини.

У Концепції громадянського виховання особистості в умовах розвитку української державності громадянська позиція визначається як “система ціннісних і соціальних орієнтацій та настанов, що характеризують людину як громадянина країни, суспільства” [7, с.6].

Внутрішня позиція молодшого школяра об’єктивно визначена його навчальною діяльністю. Саме „вміння вчитися” школяра, його ставлення до навчання й емоційний бік цього ставлення отримують громадську оцінку, громадське визнання однолітків, учителя, батьків. Цей факт, у свою чергу, має безпосередній вплив на становлення й розвиток системи ціннісних орієнтацій молодших школярів, формування їх вибіркового ставлення до навколишньої дійсності. Формування ціннісних орієнтацій молодших школярів пов’язано з розвитком свідомих переконань, уявлень дітей про цінності у навчанні, спілкуванні, ставленні до природи, дійсності в цілому, до людини.

Культура громадянина формується в молодшому шкільному віці. Тому у вищезгаданій концепції такі громадянські цінності, такі як щирість, доброта, справедливість, доброзичливість, співчутливість, милосердя тощо, спрямовані на практичну реалізацію їх у сучасному виховному процесі. “Мета громадянського виховання конкретизується через систему завдань”, у якій “утвердження гуманістичної моралі на формування поваги до таких цінностей, як свобода, рівність, справедливість” є провідними чинниками формування свідомого громадянина [7, с.4]. У цьому зв’язку

слід виділити поняття “громадянські чесноти”, що у Концепції громадянської освіти розкривається як “норми, установки, цінності та якості, притаманні громадянинові демократичного суспільства [7, с.5].

Особливого значення в цьому зв'язку набуває оцінна діяльність *художньо-естетичній сфері* дійсності, а також характер й зміст ціннісних орієнтацій людини в галузі мистецтва. Аналізуючи особливості сприйняття людиною мистецтва, Л. Виготський писав: „...оцінка мистецтва буде кожного разу стояти в прямій залежності від того психологічного розуміння, з яким ми підійдемо до мистецтва” [3, с.229]. Він вважав, що в художнім переживанні відтворення дійсності є не полегшеним, а навпаки - ускладненим. У цьому полягає особлива значущість емоційно-образної сутності мистецтва для його сприйняття й оцінювання [3, с.280].

Через художнє переживання мистецтва існуючі в суспільстві цінності перетворюються у внутрішні, особистісні. Художнє переживання - це складне, усвідомлюване духовне почуття, що, за висловом М. Кагана, протікає в ціннісній ситуації [6, с.63].

Система цінностей українського виховання надає ієрархію абсолютних вічних цінностей, цінностей національних, громадянських, родинних і особистих.

Таким чином, цінності національного виховання проектуються засобами мистецтва на основні сфері світогляду дітей молодшого шкільного віку, а виховний потенціал художніх образів, які сприймаються, являє собою саме ту ціннісну основу будь-якого мистецтва, яка безпосередньо впливає на свідомість школярів і визначає умови процесу “культурації” особистості.

Основні цінності, до яких мають залучатися молодші школярі:

1. Вічною цінністю життя є *природа*. Вона являє собою національне багатство країни, забезпечує благополуччя родини й здоров'я кожної людини, тому процеси формування ціннісних орієнтацій особистості зумовлені ціннісною значимістю природи. Вищі цінності природи полягають у цінності життя, біосфери, всесвіту, космосу. Неоціненне виховне значення мають народні філософські ідеї про безмежність світу, вічність життя та його постійне оновлення, циклічність природних явищ, Сонце як джерело життя, Земля як годувальниця всього живого.

Ціннісні орієнтації молодших школярів, поєднуючи пізнавальні, емоційні та вольові характеристики свідомості, формуються на основі *життєвого досвіду*, його світоглядної основи та відображають спрямування особистості в майбутнє.

2. *Моральні цінності суспільства*, виділені як оцінні еталони та закріплені в узагальнених художніх характеристиках музичних образів, є

визначальними чинниками формування ціннісних орієнтацій молодших школярів, а художній потенціал музичного мистецтва в цьому випадку формує соціальну значущість музичної культури в цілому.

Висновок.

1. Формування ціннісних орієнтацій молодших школярів пов'язано з розвитком свідомих переконань, уявлень дітей про цінності у навчанні, спілкуванні, ставленні до природи, дійсності в цілому, до людини.

2. Через художнє переживання мистецтва існуючі в суспільстві цінності перетворюються у внутрішні, особистісні.

3. Молодший шкільний вік є надзвичайно сприятливим періодом для розвитку ціннісних орієнтацій дитини. Емоційність сприйняття в дітей цього віку раціонально переробляється, а первинна художньо-естетична реакція доповнюється аналітичною перевіркою свідомості, у результаті чого оцінка набуває усвідомленого, продуманого характеру.

4. Серед основних цінностей, які мають засвоїти молодші школярі, основне місце займають: цінності природи, життєвого досвіду, образ Людини, мовна культура особистості.

Отже, основне завдання музичного виховання з формування художньо-естетичних ціннісних орієнтацій молодших школярів полягає, на наш погляд, у тому, щоб через конкретне, емоційне сприйняття музичних образів розвинути у дітей здатність до сприйняття системи цінностей українського виховання, виражених музикою, і виховати стійку систему художньо-естетичних ціннісних орієнтацій.

Література

1. Алексеева В. Г. Ценностные ориентации личности и проблема их формирования / В. Г. Алексеева // Сов. педагогика. – 1981. – № 8. – С. 61-69.
2. Богуш А. М. Духовні цінності в контексті сучасної парадигми виховання / А. М. Богуш // Виховання і культура. – 2001. – № 1. – С. 5-8.
3. Выготский Л.С. Педагогическая психология / Л. С. Выготский. – М. : Педагогика, 1991. – 479 с.
4. Гнутель Я. Виховна робота в сучасних умовах: теорія й методика / Я. Гнутель. – Тернопіль, 1998. – 262 с.
5. Здравомыслов А.Г. Потребности. Интересы. Ценности / А. Г. Здравомыслова. – М. : Политиздат, 1986. – 223 с.
6. Каган М. Философская теория ценности М. Каган. – СПб. : Петрополис, 1997. – 204 с.
7. Концепція громадянської освіти в Україні. // Педагогічна газета. – № 11 (77). – 2000. – С. 4-6.
8. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии: В 2-х т. / С. Л. Рубинштейн. – М.: Педагогика, 1989. – Т. 2. – 323 с.

ПСИХОЛОГІЯ

Купрікова С.

кандидат педагогічних наук, доцент кафедри іноземних мов Донбаської державної машинобудівної академії (м. Краматорськ)

УДК 372:881.1

НЕЙРОЛІНГВІСТИЧНЕ ПРОГРАМУВАННЯ ПРИ НАВЧАННІ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

У статті автор пропонує використовувати нейролінгвістичне програмування для підвищення ефективності освітнього процесу для студентів при навчанні іноземної мови; доводить, що навчання іноземної мови є свідомим (когнітивним) і творчим процесом, а не запрограмованою поведінкою.

Ключові слова: *нейролінгвістичне програмування, лінгвістичний компонент, канал сприйняття, репрезентація.*

Купрікова С.

кандидат педагогических наук, доцент кафедры иностранных языков Донбасской государственной машиностроительной академии (г. Краматорск)

НЕЙРОЛИНГВИСТИЧЕСКОЕ ПРОГРАММИРОВАНИЕ ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

В статье автор предлагает использовать нейролингвистическое программирование для повышения эффективности образовательного процесса для студентов при обучении иностранному языку; доказывает, что обучение иностранному языку является сознательным (когнитивным) и творческим процессом, а не запрограммированным поведением.

Ключевые слова: *нейролингвистическое программирование, лингвистический компонент, канал восприятия, репрезентация.*

Kuprikova S.

an Associate Professor of Educational Sciences, an Associate Professor of the department of Foreign Languages of the Donbass State Engineering Academy (Kramatorsk)

NEURO-LINGVISTIC PROGRAMMING IN FOREIGN LANGUAGE TEACHING

The author suggests using neuro-linguistic programming to improve the educational process for students learning a foreign language, and also proves that foreign language learning is not programmed behavior but conscious (cognitive) and creative process.

Keywords: *neuro-linguistic programming, linguistic component, perception channel, representation.*

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок з важливим науковими чи практичними завданнями. Нова освітня політика держави в епоху інтернаціоналізації проголошує пріоритетність своїх громадян як суб'єктів соціальної життєдіяльності. Це в свою чергу зумовлює впровадження нової філософії мовленнєвої освіти, яка зорієнтована на концептуальну модель постановки і вирішення проблем вищої освіти, де визнаються унікальна сутність кожного студента та індивідуальність його освітньої траєкторії.

Ми із зацікавленістю спостерігаємо за проблемами психолінгвістичного рівня, що розглядає мову як відображення соціокультурної реальності, що відповідно робить необхідним вивчення цілісної картини світу, присутньої в культурній традиції, як власного, так і іншого народу. Сучасні відповіді на питання, чому навчати і як навчати, методика і дидактика навчання іноземним мовам шукає нові технології та методики викладання, що аналізують співвідношення мови, мови і мислення, мислення і комунікації, комунікативного і когнітивного в мові тощо. Інноваційні явища, що породжують специфіку діяльності педагога в сучасних умовах, зумовлюють перехід до інтерактивних методів навчання.

Все вищезазначене, а також необхідність пошуку шляхів інтенсифікації використання у викладанні англійської мови інноваційних методів навчання, безумовно, вимагає системного аналізу мовленнєво-розумової діяльності з психолінгвістичних, лінгвістичних, психологічних позицій, а також психотерапії. Одним із таких напрямів є нейролінгвістичне програмування (НЛП).

Аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми ... З моменту заснування (1972 р.) Р. Бендлером та його учнем Д.Грюндером до широкого застосування НЛП пройшло майже 40 років. Теорія НЛП піддалася обґрунтованій критиці. Наприклад, відомий психолог А.А. Брудний вважає цей напрямок попсихологією, тобто теорією, яка зовні зрозуміла і легка, але разом з тим абсолютно ненаукова. Дійсно, все, що стосується теоретичного обґрунтування НЛП, є не дуже суворим, не дуже доказовим і еkleктичним. Тому правильніше було б вважати НЛП не теорією, здатної пояснити всю комунікацію, а деяким набором технік, які можна застосувати у відношенні мовного спілкування. І, тим не менше, якщо теорія популярна, то значить, вона володіє певною пояснювальною силою. Це, в свою чергу, вимагає від науковців розібратися в поглядах прихильників НЛП і зрозуміти його позитивні моменти.

За цей період НЛП стало використовуватися в різних сферах людської життєдіяльності, в тому числі і в освіті. Вивченням і використанням НЛП в Росії та Україні стали займатися на початку 90-х років минулого сторіччя, коли на базі навчальних центрів і інститутів практичної психології стали організовуватися курси по навчанню НЛП, які вели зарубіжні фахівці (М. Аткинсон, Я. Ардуй, П. Вріца, Р. Дітлс, Е. Россі, Б. Е. Еріксон та ін.) і вітчизняні вчені та практики (М.С. Грінфельд, Є. Віль-Вільямс, Н. І. Голосова, Л. Кроль, Є. Л. Михайлова, В. В. Семенов, А. Н. Ситников, В. К. Зарецький, В.В. Кальниш, Ю.Г., Кальниш та ін.)

Формулювання цілей статті (постановка завдання). Актуальність теми дослідження полягає в перспективі прикладного використання НЛП в цілому ряді сфер діяльності: управлінні бізнесом, торгівлі, психотерапії, комунікації, освіті, спорті, міжособистісному спілкуванні і т.д. Метою даного дослідження є виявлення можливості застосування позитивних моментів НЛП в практиці навчання іноземних мов у вищих навчальних закладах, особливо під час глобальної інтернаціоналізації.

Виклад основного матеріалу дослідження... Нейролінгвістичне програмування (НЛП) являє собою комплекс моделей і принципів, призначених для дослідження взаємодії розуму, нейрології («нейро»), стійких мовних структур («лінгвістичних»), організуючих сприйняття і пізнавальні здібності людини, в систематичних структурах («програмування») при конструюванні суб'єктивної реальності і людської поведінки. В останні роки НЛП одержало широке визнання в сфері реклами, маркетингу та суспільних відносин (public relations). Існує також чимало курсів, семінарів та тренінгів, де навчають прийомів спілкування з публікою, з покупцями, і навіть з членами сім'ї.

Як впливає із самої назви цієї концепції, в ній є три частини. Перша з них стосується психофізіологічних аспектів володіння мовою. Друга пов'язана з власне лінгвістичною стороною мовленнєвої діяльності. Третя спрямована на дослідження впливу на людей в процесі мовного спілкування і навіть на регулювання їхньої поведінки.

В межах нейрофізіологічних уявлень (психофізіологічний аспект НЛП) передбачається, що у кожної людини є свій основний канал сприйняття і зберігання інформації, своя так звана «репрезентаційна система». Відомо те, що саме через провідний канал людини надходить основний потік інформації. Репрезентація визначає, як організовано наш досвід і опис світу. Це, згідно НЛП, відбувається в образах (візуальна система), звуках (аудіо система) і відчуттях (кінестетика).

У деяких роботах відзначається також такий шлях отримання інформації, як інтелект і, відповідно, відокремлюється раціональна або дигітальна система. Вважають, що раціональний канал сприйняття

звернений до логіки і мислення людини. При аналізі чуттєвого каналу сприйняття іноді поділяють на м'язову і шкірну чутливість, нюхові й смакові відчуття.

НЛП наголошує на відмінності людей за типами залежно від того, який канал сприйняття світу у них виявляється домінантним. Запозичивши цю ідею з диференціальної психології, НЛП намагається зробити її максимально прикладною. Цілком ймовірним є те, що люди, для яких характерне переважне звернення до певного каналу, можуть бути об'єднані в групи - психотипи. Зокрема, людина, у якої переважає зоровий канал сприйняття, називається візуалом, слуховий - аудіалом, чутливий - кінестетиком.

Одним із способів виявлення провідного каналу сприйняття є в НЛП аналіз уживаної людьми лексики (лінгвістичний аспект НЛП). Наведемо приклади слів, що свідчать про різні модальності: зоровий канал (бачити, спостерігати, здаватися, відображати, вид, знак, білий, червоний, красивий, форма, яскраво, тьмяно); слуховий канал (говорити, слухати, мовчати, кликати, розмова, голос, мотив, мелодія, тиша, голосний, тихий, дзвінкий, гучний, вголос); чуттєвий канал (зітхнути, відчувати, тиснути; біль, голод, вага, сила; гладкий, твердий, слизький, м'який) ; раціональний канал (думати, здогадуватися, нагадувати, знати, забувати; думка, думка, переконання, розум, пам'ять).

Відповідно до цього, є словосполучення, які пов'язані переважно з вживанням цих класів слів: розглядати проблему, мати точку зору (зоровий канал), прислухатися до голосу розуму, дзвонити в усі дзвони (слуховий канал), відчути гостроту проблеми, приймати близько до серця (чуттєвий канал).

Є й цілі вислови, в яких може переважати та чи інша модальність. Наприклад, розглянемо лінгвістичну репрезентацію фрази «Треба подивитися, що буде потім» з позицій НЛП різними типами мовців. «Погляньмо на цю проблему з іншої точки зору», - так говорять візуали. Аудіали використовують інші конструкції: «Звучить схоже на правду». Кінестетики швидше скажуть інакше: «Я відчуваю, що ви маєте рацію, у ваших словах відчувається істина».

У роботах, пов'язаних з подальшим розвитком цих поглядів, йдеться про те, що самі процеси сприйняття носять дискретний характер, розгортаються на декількох етапах і тим самим можуть мати так звані субмодальності. Слова, що відносяться до конкретної репрезентативної системи, можна розподілити на ряд категорій залежно від того, до якого етапу обробки інформації вони відносяться.

Один з основних принципів НЛП полягає в тому, що порядок або послідовність переживань, подібно порядку слів в реченні, впливає на їхнє

значення. Інший основний принцип НЛП полягає в тому, що слова є лише неадекватними ярликами для досвіду (іншими словами, краще один раз спробувати, ніж сто разів почути), так звані паттерни. Мозок людини навчається шляхом швидкого прокручування паттернів. Паттерни (шаблони) - це інструменти. Як будь-які інструменти, їх потрібно використовувати, щоб зрозуміти повністю, і практикуватися в їх використанні, щоб робити це з надійною ефективністю. За словами Річарда Бендлера, правильним є описувати НЛП як освітній процес, в якому розроблено способи навчити людей користуватися їх власними мізками.

Проведені опитування студентів показують, що навіть майбутні філологи практично не звертають уваги на внутрішню форму слів. Тим не менше, згідно з багатьма теоріями, що описують мовленнєвий вплив, то, що не усвідомлюється, теж може впливати. У зв'язку з вищезазначеним зробимо наступні висновки: мови розрізняються за кількістю та якістю представленості в них елементів психологічно різних типів. Традиційний контрастивний (лінгвістичний) аналіз може бути доповнений контрастивно-психологічним. Лінгвістичний компонент НЛП - це ті ключові слова, міміка, пози, дії, які дозволяють "приспати" свідоме і працювати з несвідомим. На цих ключових факторах засновані прийоми НЛП. Наприклад, прийом розриву шаблону заснований на особливості мислення людини.

Особистісно орієнтований характер навчання іноземної мови диктує необхідність переосмислювати як навчальну діяльність викладача, так і діяльність, позицію студента по засвоєнню мови. Студент стає головним суб'єктом навчального процесу. Викладач виступає не просто в ролі модератора, створює стимули, які спонукають студента до засвоєння змісту навчання, - він є помічником і організатором спілкування на вивчається мовою і з його (мови) допомогою. Навчальний процес будується не з точки зору пріоритетів навчального матеріалу: вихідним є студент як суб'єкт навчально-виховного процесу. Щоб реалізувати це положення, необхідно впроваджувати в практику і дидактико-методичні технології, «метою яких (на всіх етапах навчання) є НЕ накопичення знань, умінь, а постійне збагачення досвідом творчості, формування механізму самоорганізації та самореалізації особистості кожного студента »[2]. Іншими словами, мова йде про пошук виходу за вузькі рамки мовних аспектів навчання іноземної мови в області особистісних відносин і інтересів суб'єктів педагогічного процесу.

Оскільки і лінгвістика, і психолінгвістика розглядають мову не як певну систему мовних засобів, а як один з аспектів людської діяльності - соціальний (мовна діяльність є розумова і творча діяльність), то навчання

іноземної мови будь-якої особистості, являє собою свідомий (когнітивний) і творчий процес, а не запрограмовану поведінку.

Таким чином, процес оволодіння студентами іноземною мовою буде успішним за умови, якщо він: спрямований на особистість студента, його реальні потреби і мотиви, соціокультурні, індивідуальні програми розвитку; усвідомлений студентами як індивідуальний процес, що залежить в першу чергу від них самих; забезпечений вміннями викладача виявляти мотивацію до навчання у кожного і направляти її на успішне оволодіння мовою; має діяльнісний, когнітивний, творчий характер; орієнтований не на логіку і системність предмету засвоєння, а на логіку розвитку особистості студента, його суб'єктивний внутрішній стан; стимулює прояв власної активності студентів, задоволення від спілкування один з одним, від усього того, чим необхідно займатися на заї навчання, а не відмінності між системами рідної та іноземної мов.

Студенти володіють різними когнітивними стилями, що проявляються як у стратегії вивчення нового матеріалу, так і в оперуванні різними психолінгвістичними стилями. Викладач повинен вміти розпізнати стиль навчання і використовувати найбільш особистісно орієнтовані методи. На наш погляд, облік технік НЛП дозволить удосконалити процес навчання іноземної мови і зробити його більш легким і приємним. Існує одна річ, що визначає, чи знає людина, що таке НЛП. Це не тільки набір технік, - це відношення. Це відношення, пов'язане з цікавістю, з бажанням дізнаватися, бажанням бути здатним впливати. Змінити можна все. Тільки зростаюче почуття зацікавленості дозволяє викладача заряджати ентузіазмом студента. Про що нам потрібно знати більше - це про суб'єктивний досвід навчання, так щоб студенти могли управляти своїм навчанням самостійно й краще контролювати власний досвід.

Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок у даному напрямку. НЛП є одним з найбільш неординарних і привабливих напрямків сучасної психотерапії, метою якого є прагнення навчити людину самостійно справлятися зі своїми проблемами, навчити управляти її своїм мозком. Вважаємо, що будь-яка нормальна людина погодиться вчитися, щоб бути більш розумною, уважною, переконливою, самостійною та впевною. Саме від людини вимагається лише одне - працювати над собою в потрібному напрямку, прагнути до досконалості.

Отже, нейролінгвістичне програмування - це мистецтво і наука про досконалість, результат дослідження того, як видатні люди в різноманітних галузях діяльності здатні досягти власних видатних результатів. Такими комунікативними вміннями може оволодіти кожний, хто хоче підвищити свою особисту і професійну ефективність, особливо

при вивченні іноземної мови. Принцип варіативності, проголошений в українській освіті, дає можливість вищим навчальним закладам обирати будь-яку модель педагогічного процесу, включаючи авторські. У цих умовах викладачеві іноземної мови надана певна свобода творчості, свобода вибору інноваційних моделей навчання, без яких неможливий сучасний освітній процес.

Література

1. Альдер Херрі. НЛП: Наука, мистецтво і досягнення досконалості: Самовчитель по НЛП/Пер. з англ. С. В. Коледы. - Мн: Изд. В. П. Ильїн, 1998. - 189с. [Harry Alder. Neuro-linguistic programming/The New Art and Science of Getting What You Want. - N. Y., Macmilan Book, 1994.].
2. Давиденко Е. С. Личностно-ориентированный подход к обучению понимания смысла иноязычного художественного текста (английский язык, неязыковой вуз) [Текст] : дис. ... канд. пед. наук /Давиденко Е. С. – Таганрог, 2003. – 166 с.
3. Нейро–лингвистическое программирование в изучении английского языка // ИЯШ, 2002, № 5.

Мазанюк О.

викладач економіко-гуманітарного коледжу Республіканського вищого навчального закладу „Кримський гуманітарний університет” (м. Ялта)

УДК 502.377

ДІАГНОСТИЧНИЙ ІНСТРУМЕНТАРІЙ НА ВИЯВЛЕННЯ РІВНЯ СФОРМОВАНOSTІ ПРИРОДООХОРОННОЇ КУЛЬТУРИ СТУДЕНТІВ КОЛЕДЖІВ

У статті визначено діагностичний інструментарій на виявлення рівня сформованості природоохоронної поведінки студентів коледжів.

Ключові слова: *природоохоронна культура, діагностичний інструментарій, студенти коледжів.*

Мазанюк Е.

преподаватель экономико-гуманитарного колледжа Республиканского высшего учебного заведения «Крымский гуманитарный университет» (г. Ялта)

ДИАГНОСТИЧЕСКИЙ ИНСТРУМЕНТАРИЙ НА ВЫЯВЛЕНИЯ УРОВНЯ СФОРМИРОВАННОСТИ ПРИРОДООХРАННОЙ КУЛЬТУРЫ СТУДЕНТОВ КОЛЛЕДЖЕЙ

В статье определены диагностический инструментарий для выявления уровня сформированности природоохранной поведения студентов колледжей.

Ключевые слова: *природоохранная культура, диагностический инструментарий, студенты колледжей.*

Mazanyuk H.

lecturer of Economics and Humanities College Republican higher education institution «Crimean University of Humanities» (Yalta)

**DIAGNOSTIC TOOL FOR DETECTION FORM LEVELS
ENVIRONMENTAL EDUCATION COLLEGE STUDENTS**

The article outlines the diagnostic tools to identify the level of formation of the environmental behavior of college students.

Keywords: *environmental culture, diagnostic tools, college students.*

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок з важливими науковими чи практичними завданнями. Актуальність проблеми зумовлена необхідністю формування в студентській молоді природоохоронної культури, яка б забезпечувала формування екологічних уявлень і понять, широкого природоохоронного та загальноприродничого кругозору, розвиток професійної орієнтації, узагальнення і систематизацію екологічних знань і вмінь, становлення базових засад природоохоронної культури. В цьому контексті особливої уваги набуває проблема формування у студентів коледжів сучасної особистості, яка володіє стійким позитивним ставленням до природи, навичками активної природоохоронної діяльності, розуміє її взаємозв'язки і взаємозалежності; набуття особистістю активної життєвої позиції стосовно свого образу і місця в природі; створення педагогічних умов гармонійного розвитку особистості в активній взаємодії з природою на основі принципів екоцентризму; перетворення студентів із пасивних спостерігачів і мислителів на проактивних дослідників і захисників природних процесів, творців свого майбутнього.

Аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми і на які спирається автор, виділення невиділених раніше частин загальної проблеми, котрим присвячується означена стаття. Різні аспекти взаємодії суспільства і природи висвітлено в роботах А. Н. Захлебного, І. Д. Зверєва, Л. П. Печко, І. Т. Суравегіної, В. В. Червонецького. Значний внесок у вирішення проблем екологічної освіти, екологічної культури, екологічно зорієнтованої діяльності школярів зробили А. П. Букін, С. Д. Дерябо, Г. П. Волошина, В. М. Назаренко, З. П. Плохій, Г. П. Пустовіт, Н. О. Пустовіт, Л. П. Салєєва, Т. І. Тарасова, В. П. Ясвин та ін. У сучасних дослідженнях науковців і педагогів знайшли втілення проблеми взаємозв'язку пізнавальної і практичної діяльності в конкретному соціоприродному середовищі з проблемами охорони природи (М. М. Вересов, М. Б. Дуденко, І. В. Лебедь, М. Г. Стельмахович, Є. І. Сявавко), природоохоронної діяльності учнів у зв'язку з вивченням природи рідного краю (П. В. Іванов), підготовки школярів до практичної діяльності по її охороні (М. С. Матрусов) [1; 2; 3].

Формулювання цілей статті (постановка завдання). Автором визначено діагностичний інструментарій для виявлення рівня сформованості природоохоронної культури студентів коледжів.

Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів. З метою виявлення рівнів сформованості природоохоронної культури студентів коледжів було визначено низку критеріїв і показників: мотиваційно-аксіологічний; когнітивно-пізнавальний; діяльнісно-поведінковий.

критерій	показники	методики діагностики
мотиваційно-аксіологічний	<ul style="list-style-type: none"> • усвідомлення важливості формування природоохоронної культури; • прагнення до глобалізації особистої участі в природоохоронній діяльності; • наявність інтересу до екологічних проблем 	<p>методика «Недописані тези»</p> <p>методика «Екологічна діяльність»</p> <p>методика «Охоронна грамота природи»</p>
когнітивно-пізнавальний	<ul style="list-style-type: none"> • наявність знань про природні ресурси України та регіону, в якому живуть студенти; • обізнаність з технологіями збереження навколишнього 	<p>презентація однієї з природних пам'яток</p> <p>інтерв'ювання</p>
діяльнісно-поведінковий	<ul style="list-style-type: none"> • сформованість умінь організації природоохоронних акцій; • спроможність догляду за екологічною зоною 	<p>розроблення плану проведення акції збереження природи</p> <p>проективний тест із урахуванням результатів написання есе про нормативну поведінку в лісі</p>

Методика «Недописані тези»

Запропонована методика включала низку тверджень, які необхідно було продовжити, спрямованих:

1. На виявлення індивідуального сенсу про природу, її компонентах, взаємодію людини і природи, екологічні проблеми:

- «Природа – це ...»;
- «Природа складається з ...»;
- «Для мене природа ...»;
- «У житті людини природа ...»;
- «Людина і природа ...»;
- «Сучасний стан природи ...»;
- «Екологічні проблеми є ...»;
- «Природа дає людині ...»;
- «Екологічні проблеми України ...»;
- «Вирішення екологічних проблем залежить ...»;
- «Охороняти природу – означає ...».

2. На виявлення ставлення до природи, розуміння багатосторонньої цінності природи:

- «Людина відноситься до природи ...»;
- «Я ставлюся до природи ...»;
- «Я люблю природу за те, що ...»;
- «Я люблю бути на природі ...»;
- «У природі мені подобається ...»;
- «Любити природу – означає ...»;
- «Природа дає мені ...»;
- «Моє ставлення до природи ...»;
- «Основна цінність природи для мене полягає ...»;
- «Цінність природи для людини полягає в ...»;
- «Природа прекрасна ...»;
- «Спілкування з природою дає мені ...».

3. На виявлення мотивів екологічної діяльності, ставлення до природи:

- «Моє ставлення до природи зумовлено ...»;
- «Я люблю природу, тому що ...»;
- «Я люблю бути на природі, тому, що ...»;
- «Я намагаюся не завдавати шкоди природі, оскільки ...»;
- «Коли я збираю ягоди та гриби в лісі, я думаю про ...»;
- «Коли я рву квіти на лузі, я не замислююся про ...»;
- «Коли я бачу, що хтось ламає гілку на дереві, то ...»;
- «Я переконаний, що людина повинна ставитися до природи ...»;
- «В існуючих екологічних проблемах винен ...».

4. На виявлення індивідуального сенсу про природоохоронну культуру людини, компонентах екологічної культури:

- «Природоохоронна культура людини – це ...»;
- «Екологічна культура людини являє»;
- «Відповідально ставитися до природи – це означає ...»;
- «Моя природоохоронна культура ...»;
- «Природоохоронна культура складається ...»;
- «Знання людиною природи дозволяє їй ...»;
- «Основними правилами поведінки людини в природі є ...»;
- «Проявляючи турботу про природу, я вмію ...»;
- «Свою діяльність з охорони природи я оцінюю як ...»;
- «Моя діяльність з охорони природи полягає в ...».

Методика «Екологічна діяльність».

Мета: виявлення спрямованості особистості в екологічній діяльності.

Завдання: студентам пропонували розташувати в порядку убубання (в залежності від їх значущості для себе) такі справи:

- участь в екологічних мітингах;
- робота на дачі;
- туристичні походи;
- турбота про домашніх тварин;
- випуск екологічної газети;
- оформлення стенду про природу, її охорону;
- виготовлення шпаківні;
- участь у конкурсі «Природа і фантазія»;
- екскурсії в природу, екологічною стежкою;
- читання книг про природу.

Методика «Охоронна грамота природи».

Студентам пропонували відповісти на запитання анкети на виявлення інтересу студентів коледжів Автономної Республіки Крим до екологічних проблем, рівня екологічних знань.

1. Що таке природа?
2. Що означає охороняти природу?
3. Для кого людина повинна охороняти природу?
4. Від кого людина повинна охороняти природу?
5. Що таке Міжнародна Червона книга?
6. Що означає червоний колір Червоної книги?
7. Якого кольору сторінки має Міжнародна Червона книга?
8. Які тварини, що мешкають на території України та Автономної Республіки Крим, занесені в Міжнародну Червону книгу?
9. Які Ви знаєте форми охорони природних територій?

10. Які заповідники розташовані на території України та Автономної Республіки Крим?

11. Які заказники розташовані на території України та Автономної Республіки Крим?

12. Назвіть екологічні проблеми світу? України? Автономної Республіки Крим?

13. Що називають легенями планети? Чому?

14. Чи правильно ділити рослини і тварини на корисних і шкідливих?

15. Що особисто Ви можете зробити для охорони природи?

Методика «Проективний тест» була спрямована на виявлення характеру дій студентів у тій чи іншій ситуації, безпосередньо пов'язаній із природою.

Завдання: студентам пропонували закінчити почату фразу.

1. Якщо я виберу професію, пов'язану з явищами природи, наприклад, _____, то _____

2. Зустрівши в лісі бракон'єра, я _____

3. До людей, які люблять природу, я ставлюся, _____ тому що _____

4. Якби я був художником і опинився на річці або біля моря

5. Я хотів би побувати в екологічному таборі школярів, тому що (щоб) _____

6. Найближчим часом хотілося б побувати в поході, щоб _____

Методика «Ситуативний тест» була спрямована на виявлення рівня розвитку екологічної свідомості, ціннісних екологічних орієнтацій.

Завдання: студентам пропонували прочитати розповідь Б. Васильєва «Чудова шістка» і дати відповідь на такі запитання:

1. Яку цінність має природа для людини?

2. Чи можна судити про загальний рівень розвитку, рівні культури людини по відношенню людини до природи?

3. Як би Ви охарактеризували ставлення до природи «чудової шістки», вожатої, старого-конюха?

4. Наскільки відповідає поведінка головних героїв оповідання нормам, правилам поведінки людини по відношенню до тварин?

5. Дайте оцінку поведінки і діяльності головних героїв оповідання у ставленні до природи.

6. Щоб Ви могли запропонувати у вирішенні ситуації (проблеми), описаної в оповіданні?

Методика «Екологічна етика» спрямована на виявлення знань студентів про правила і норми поведінки в природі.

Завдання: студентам пропонували написати твір (розповідь) про свою прогулянку в ліс – як треба поводитися під час прогулянки в ліс, сформулюйте правила поведінки людини в природі.

Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок у даному напрямку. Отже, необхідність виявлення стану сформованості природоохоронної поведінки студентської молоді зумовлена загостренням екологічної кризи, недбалим ставленням молоді до оточуючого природного середовища.

Література

1. Букин А. П. В дружбе с людьми и природой. – М. : Просвещение, 1991. – 135 с.
2. Дерябо С. Д., Ясвин В. П. Экологическая педагогика и психология. – Ростов-на-Дону : Феникс, 1996. – С. 36–38.
3. Экологическое образование и воспитание. Метод. рекомендации. – Улан-Удэ, 1990. – 29 с.

Кормишев М.

асистент кафедри загальної психології Слов'янського державного педагогічного університету

УДК 159.922.7-053.5

СИСТЕМА РАБОТИ З ФОРМУВАННЯ МОТИВАЦІЇ УЧІННЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ ІНТЕРНАТНОГО ТИПУ.

У статті проаналізована проблема психологічного забезпечення системи формування мотивації навчальної діяльності молодших школярів, які виховуються у закладах інтернатного типу. Формування у школярів дієвих мотивів учіння та позитивного ставлення до навчальної діяльності потребує розробки та апробації ефективних методів управління мотиваційною сферою учнів. У ході наукового пошуку було визначено теоретичні принципи й методологічні підвалини цієї проблеми. У практичному плані були досліджені психолого-педагогічні умови формування мотивації учіння молодших школярів, які є основою для побудови системи психокорекційної роботи щодо її розвитку. Викладений у статті матеріал дозволяє побачити на основі яких теоретичних засад у процесі психокорекції формуються нові рівні та елементи мотивації учіння особистості, яка розвивається.

Ключові слова: *навчальна мотивація, навчальна діяльність, психічна депривація, особистісна тривожність, широкі соціальні мотиви, навчально-пізнавальні мотиви, формування мотивації.*

Кормышев Н.

ассистент кафедры общей психологии Славянского государственного педагогического университета

**СИСТЕМА РАБОТЫ ПО ФОРМИРОВАНИЮ МОТИВАЦИИ
УЧЕНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЙ
ИНТЕРНАТНОГО ТИПА**

В статье проанализирована проблема психологического обеспечения формирования мотивации учебной деятельности младших школьников, воспитывающихся в учреждениях интернатного типа. В ходе научного анализа были определены теоретические принципы и методологические основы изучения данной проблемы. В практическом плане исследованы психолого-педагогические условия становления учебной мотивации младших школьников, что позволяет создать научную основу для построения системы психокоррекционной работы по развитию и формированию учебной мотивации воспитанников общеобразовательных интернатных заведений.

Ключевые слова: *учебная мотивация, учебная деятельность, психическая депривация, личностная тревожность, широкие социальные мотивы, учебно-познавательные мотивы, формирование мотивации.*

Kormishev N.

assistant of department of general psychology of Slovyansk State Pedagogical University

**SYSTEM OF WORK ON FORMING MOTIVATION OF THE
EDUCATIONAL ACTIVITY OF PRIMARY SCHOOL PUPILS
BROUGHT UP IN THE INSTITUTIONS OF THE BOARDING SCHOOL
TYPE**

In the article there is analyzed the problem of forming motivation of the educational activity of primary school pupils brought up in the institutions of the boarding school type. In the process of the analysis there have been defined the theoretical principles and methodological bases of learning the given problem. In the practical aspect there have been investigated the conditions of forming the educational motivation of primary school pupils, this fact lets to make the scientific basis to build the system of psychocorrectonal work concerning the development and formation of the educational motivation of the pupils of the comprehensive boarding schools.

Key words: *educational motivation, educational activity, psychic deprivation, personality uneasiness, wide social motives, educational and cognitive motives, forming of motivation.*

Постановка проблеми. На наш погляд, є недостатньо розробленою і тому досить актуальною у сучасній психології проблема ефективного впливу на розвиток мотивації учіння молодших школярів, що виховуються

у закладах інтернатного типу та побудування дієвої системи роботи з формування та розвитку у школярів внутрішньої мотивації учіння.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Значний внесок до розв'язання цієї проблеми здійснили такі дослідники, як Б.Г. Ананьєв, М.І. Алексеєва, Л.І. Божович, Л.С. Виготський, В.В.Давидов, О.К.Дусавицький, Д.Б. Ельконін, Г.С.Костюк, С.Д.Максименко, А.К. Маркова, М.В. Матюхіна, Н.С. Якіманська та інші.

Як підкреслюють дослідники, для формування мотиваційної сфери та розвитку нових учбових мотивів потрібно включати школярів у різні види спеціально організованої діяльності. У процесі такої роботи у дітей формуються нові знання та смисли виникають внутрішні мотиви учіння [5].

Дослідження більшості психологів довели, що для формування соціальних та пізнавальних мотивів учіння важливою є організація спільної діяльності школярів у колективній роботі та суспільна спрямованість її цілей, поставлених перед учнями. Для цього необхідно вироблення спільної мети сумісної роботи, аналіз засобів її виконання, шляхів контролю й самоконтролю, мотивація до колективної діяльності та потреба отримати оцінку від інших членів колективу. Психологи підкреслюють, що особливу увагу слід приділити організації спільної діяльності школярів, рівень якої відповідає їхньому віку. Так, для молодших школярів спільну мету повинен визначати вчитель, а способи й прийоми контролю роботи можуть пропонувати і самі учні [4, 7].

Як засвідчують результати психологічних досліджень, мотиви соціального співпраці формуються в умовах спільної діяльності дитини з дорослими. Так, у роботах психологів зауважено, що нові навчальні відношення молодших школярів не визрівають самі по собі з ігрової самодіяльності, а схильність до гри не гарантує успішної взаємодії дітей у навчальних ситуаціях. Автори підкреслюють, що до нових навчальних форм взаємодії дитину треба готувати спеціально в співпраці з учителем та іншими дітьми [3, 10]. У цьому зв'язку особливої значущості набуває розробка програм, які сприяють успішному опануванню молодшими школярами навчальної співпраці з дорослими й однолітками, що в цілому стимулює розвиток соціальних та пізнавальних мотивів учіння.

Формулювання цілей статті (постановка завдання). У сучасній психології, на наш погляд, не приділялось значної уваги та не визначалося предметом конкретних досліджень вітчизняних психологів теоретичні засади та психолого-педагогічні умови формування мотивації учіння молодших школярів загальноосвітніх шкіл-інтернатів. Поза увагою дослідників залишилися зокрема важливі питання впливу на становлення мотивації учіння особливостей емоційної сфери дітей, які виховуються поза родиною, специфікою їх спілкування та взаємодії із дорослими та

однолітками, особливостями розвитку самосвідомості особистості. Для досягнення мети ми поставили перед собою такі завдання: на основі аналізу теоретичних підходів до проблеми розвитку мотивів учіння молодших школярів сформулювати теоретичні засади психологічної корекції та розробити систему формування мотивації учіння вихованців закладу інтернатного типу.

Мета нашого дослідження : на основі визначених теоретичних засад та аналізу особливостей розвитку особистості в умовах психічної депривації, побудувати систему формування мотивації учбової діяльності молодших школярів, які виховуються у закладах інтернатного типу,

Виклад основного матеріалу дослідження .

На підготовчому етапі психокорекційної програми ми ознайомили школярів із головними завданнями, правилами та умовами проведення спільної роботи, використовуючи для цього методи бесіди та групової дискусії. Зокрема, з дітьми було проведено бесіди з таких тем: «Учіння як підготовка до праці та самостійного життя», «Професія, яка тобі подобається, необхідні для неї знання та уміння», «Що може завадити здійсненню твоєї мрії працювати за обраною спеціальністю». Також для школярів було організовано групову дискусію на тему: «Чому треба навчитися, щоб добре підготуватися до майбутньої роботи».

Наприкінці підготовчого етапу було обговорено план і види спільної роботи, цілі та завдання, а також графік проведення занять.

Мета першого блоку основного етапу психокорекції полягала в гармонізації емоційної сфери молодших школярів, які виховуються в інтернатних закладах, зниженні їхньої тривоги, формуванні позитивної установки на співпрацю з дорослими й однолітками. Організація проведення психокорекційних занять із вихованцями установ інтернатного типу мала свою специфіку, адже, як указують дослідження, на початковому етапі діяльність психологів у закладах інтернатного типу повинна спрямуватися на компенсацію психічного розвитку дитини після отриманих емоційних травм. Психологи підкреслюють, що відхилення в розвитку когнітивної сфери учнів можуть залежати від пережитих травм і блокуватися їх наслідками.

Охарактеризуємо деякі психокорекційні вправи та заняття першого блоку. Насамперед слід було організувати роботу щодо відновлення особистісної цілісності й почуттів дитини, бо фахівці стверджують, що лише після зняття деяких наслідків різного виду травм, отриманих дитиною, можна переходити до розвитку її навчальної мотивації. Праця психолога в цьому випадку має переслідувати мету активізувати уявлення дитини про те, що саме вона є не пасивним, а активним суб'єктом становлення своєї особистості. Тільки в цьому випадку, підкреслюють

спеціалісти, у неї з'являються внутрішня мотивація долати труднощі, мотивація саморозвитку та самовдосконалення. Для реалізації поставлених на першому етапі завдань ми вважали за доцільне застосовувати спеціальні методики й техніки, які допомагали дитині розкритися й висловити свої думки, почуття та переживання.

Для організації індивідуальної роботи з дітьми ми використовували «відверті бесіди» з таких тем: «Історії мого життя», «Книжці про мене», «Моя анкета» та ін. Подібна робота психолога з дитиною сприяла гармонізації її емоційної сфери та формуванню довірливих стосунків між нею та дорослим. Як один із методів розмовної терапії в процесі індивідуальної роботи ми також використовували логотерапію, що передбачала розмову з дитиною, спрямовану на вербалізацію її емоційних станів, словесний опис емоційних переживань. Вербалізація переживань може викликати позитивне ставлення дитини до співрозмовника, посилювати її готовність до співпереживання й визнання цінності особистості іншої людини, формувати вміння опановувати свої почуття та емоції.

Мета другого блоку основного етапу психокорекції – розвиток соціальних мотивів. Як відомо, вони включають мотиви соціального співпраці, широкі соціальні мотиви та вузькі соціальні мотиви.

Загальна стратегія формування соціальних мотивів полягала в зміні якості мотивації, у якій колективістська спрямованість мала переважати над вузько індивідуалістичною спрямованістю. При цьому провідними мали стати мотиви соціальної співпраці й широкі соціальні мотиви, як-то: бути корисним суспільству, добре підготуватися до майбутньої роботи, відповідально ставитися до дорученої справи, виконувати свій обов'язок перед суспільством.

Відповідно до виділених напрямів корекційної роботи з молодшими школярами ми використовували та модифікували методи й прийоми, запропоновані Г. А. Цукерман, К. Н. Полівановою та ін., сутність яких полягає у відпрацюванні в дитини способів навчальної взаємодії з учителем і однолітками. На думку авторів, взаємодія дитини з дорослим передбачає її здатність розрізняти ситуації, що вимагають застосування готових зразків, і такі, що потребують створення нових зразків взаємодії. Навчальне співпраця з однолітками ґрунтується на здатності дитини виявляти різницю в способах дії і координувати їх, вдаючись до спільної діяльності.

У ситуації взаємодії формувалася здатність дітей розрізняти способи поведінки за різних умов, пов'язаних зі зміною партнерів за родом діяльності. У процесі підготовки школярів до спільної роботи їх вчили розрізняти ситуації «Я» (індивідуальна дія), «Ми» (дії в малій групі з 3 чоловік), «Усі разом» (одночасна дія всієї групи) і правильно поводити себе в різних ситуаціях [10].

Охарактеризуємо вправи на розвиток продуктивних способів взаємодії з дорослим і однолітками. Вправа -1. Ситуація співпраці з однолітками з розподілом функцій. Вправа -2. Ситуація співпраці з дорослим із розподілом функцій. Вправа- 3. Ситуація співпраці з однолітками з розподілом функцій і врахуванням часу виконання завдання. Вправа- 4. Ситуація співпраці з однолітками з розподілом функцій, з урахуванням часу виконання завдання і оцінкою роботи всіх учасників співпраці. Вправа -5. Ситуація взаємодії з однолітками і дорослим без чіткого розподілу функцій з урахуванням часу виконання завдання й оцінкою роботи всіх учасників співпраці.

У процесі корекційної роботи формувалася здатність школярів до ініціативного способу взаємодії, можливість координувати свої дії й дії іншого за допомогою додаткових запитань. Це є суттєвим показником навчальної ініціативності школяра, його переходу від позиції учня до позиції вчителя з прагненням до самоосвіти за допомогою інших людей, що є однією з умов становлення дитини як суб'єкта навчальної діяльності.

У процесі цілеспрямованого навчання способів взаємодії з учителем та однокласниками в дітей розвивається децентрація як здатність урахувати позицію іншої людини, планувати свою дію з урахуванням дій партнера і його емоційного стану. При цьому в дітей також формується ініціативність як здатність здобувати недостатню інформацію й готовність пропонувати партнеру план спільних дій.

У процесі спеціально організованої спільної діяльності дітей із дорослим формувалася здатність школяра використовувати його досвід під час вирішення завдань, у разі необхідності спиратися на допомогу однолітків, а також вирішувати виниклі конфлікти раціонально, а не агресивно, проявляючи при цьому самокритичність і дружелюбність в оцінюванні партнера. Таким чином, послідовність видів співпраці дозволила сформувати підґрунтя для продуктивної взаємодії з дорослим і дітьми, що послужить основою і для розвитку мотивації учіння молодших школярів.

Дослідження психологів вказують, що пізнавальна мотивація учіння молодших школярів має формуватися в поєднанні не лише з мотивами соціального співпраці, але і з широкими соціальними мотивами навчальної діяльності [10]. Наступний етап психокорекційної роботи було присвячено формуванню широких соціальних мотивів, таких як мотиви обов'язку і відповідальності, мотиви самовизначення (розуміння значення знань для майбутнього, як підготовки до майбутньої роботи) і мотиви громадського обов'язку (прагнення посісти певну позицію в стосунках з іншими людьми, прагнення усвідомити способи співпраці), мотиви саморозвитку і самовдосконалення, що мають важливе значення для розвитку мотиваційної сфери особистості дитини.

Як вказують більшість психологів, широкі соціальні мотиви формуються за допомогою залучення школярів до суспільно-значущої та суспільно-корисної діяльності в ході співпраці з навколишніми людьми. Дослідники підкреслюють, що для розвитку широких соціальних мотивів у молодшому шкільному віці необхідно залучати дитину до активних видів навчальної, суспільно-корисної діяльності, а також до різних видів громадських взаємодій з дорослими й однолітками [7,8].

Таким чином, як указує А.К.Маркова, у процесі соціальних контактів у школярів виникає нове ставлення і нова позиція щодо досліджуваного об'єкта, яке виступає як пізнавальна активність, до іншої людини як соціальна активність, і до самого себе як до суб'єкта своєї діяльності.

При цьому соціальною активністю психологи називають всі види активного ставлення до учіння як до спілкування, взаємодії, співпраці. Це також наявність смислу, значущості для дитини учіння як взаємодії з іншою людиною; усі види соціальних мотивів; цілі, які обслуговують ці соціальні мотиви; емоції, що супроводжують соціальні мотиви учіння. На основі цього школяр формується як суб'єкт взаємодії, спілкування з іншою людиною.

У процесі колективної роботи підвищується відповідальність учня перед іншими людьми й почуття обов'язку перед суспільством у цілому, розвивається здатність до саморегуляції й координації своїх дій з іншими членами групи, також формується вміння долати конфлікти в ході спілкування. Дослідження психологів показують, що в процесі колективної роботи зростає ініціативність школярів, а також кількість контактів, запитань й інших різноманітних форм спілкування з однолітками, що загалом справляє значний вплив на становлення всіх видів активності школярів [8].

Для розвитку широких соціальних мотивів ми організовували творчу трудову спільну діяльність дітей і дорослих, спираючись на концепцію Б. Г. Ананьєва. Психолог обґрунтував підхід до формування особистості, який полягає в необхідності поєднувати пізнання, спілкування та працю. На думку автора, умова сполучення учіння та праці є необхідною для всебічного формування особистості, оскільки поєднує в собі знання про реальність та відповідні уявлення до неї. [1].

Для формування широких соціальних мотивів учіння молодшим школярам були запропоновані навчально-трудова уроки й завдання. Формулюючи цілі творчої праці, ми спиралися на теорію А. С. Макаренка про перспективні лінії розвитку особистості (про наявність ближніх, середніх і далеких цілей), а також на дослідження Л. С. Славіной, які присвячені розробці методів формування позитивного ставлення до учіння.

Завдання 1. Зробити своїми руками подарунки для дітей інвалідів із реабілітаційного центру.

Завдання 2. Виготовити подарунки для вихователів інтернату та для своїх друзів.

У плані відпрацювання відповідального ставлення до набуття знань значне місце посідали питання співпраці вчителя й учнів, ставлення вчителя до дитини, застосування стимулювання та оцінювання дитини [2].

Вибудовуючи систему перспектив, ми визначили далеку перспективу – трудова творча діяльність як підвалина майбутньої професійної діяльності, виготовлення мистецьких прикрас для покращення інтер'єру свого житла; середню перспективу – до свята Св. Миколая своїми руками виготовити подарунки дітям-інвалідам та привітати їх зі святом; ближню перспективу – у співпраці з дорослим навчитися різноманітних технік творчої праці, необхідних для створення подарунків.

Основними завданнями наступного етапу психокорекційної роботи були такі: у процесі навчально-трудоих уроків розвивати широкі соціальні мотиви, удосконалювати вміння учнів опановувати відповідні знання, способи й прийоми творчої трудової діяльності, а також способи самоконтролю й самооцінки результатів своєї роботи.

Для організації навчально-трудоих уроків ми використовували різні види творчої праці: виготовлення матерчатих ляльок без ножиць і голки, створення виробів із соломки, саморобних прикрас, вишивання картин за зразком, виготовлення картин із тіста й природного матеріалу.

На початку з дітьми було проведено вступну бесіду, де обговорювалися цілі роботи та перспективи, визначалися основна мета, навчальне й трудове завдання, організовувалася робота щодо формулювання проміжних цілей. Для їх реалізації на першому етапі було використано метод бесіди-дискусії за темою: «Чому перш ніж трудитися, треба багато чому навчитися». Після обговорення учням було запропоноване перше завдання.

Завдання № 1. Дітей запросили на майстер-клас із виготовлення матерчатих ляльок та виробів із соломки, де їм показали готовий виріб і познайомили з прийомами й методами роботи. Майстер-клас проводила керівник гуртка «Умілі руки».

Завдання № 2. Робота полягала в тому, щоб спільними зусиллями виготовити картину в подарунок школі. Попередньо діти були розділені на підгрупи по 4 особи й перед ними було поставлене завдання: усім разом зробити окрему частину картини за поданим зразком. Кожна дитина повинна була індивідуально підготувати окремий фрагмент картини, а потім під керівництвом дорослого колективно скласти всі частини в цілу

картину. Перед початком роботи визначалася кінцева мета спільної роботи, система проміжних цілей і способи їх досягнення.

На першому етапі основним завданням, поставленим перед дитиною, було опанувати прийоми й способи практичних дій пропонованої творчої діяльності. Для цього викладач визначав послідовність дій та операцій, якими повинна була оволодіти дитина для виконання свого завдання, і подавав їх індивідуально на занятті у вигляді інструкції та матеріалу для роботи.

На другому етапі в процесі виготовлення картини кожна дитина виконувала свою частину роботи, а потім діти в співпраці з дорослим з'єднували й закріплювали всі деталі картини.

На заключному етапі учні всі разом розглядали картину, оцінювали її, визначали й описували, чого вони навчилися, ділилися враженнями й будували плани на майбутнє.

По остаточному завершенні діяльності з дітьми була проведена бесіда, у процесі якої їм пропонувалося відповісти на такі запитання: «Чи сподобалися тобі заняття творчою працею та якою б справою надалі ти хотів займатися?», «Чи хочеш ти стати майстром у своїй справі?», «Що ти плануєш зробити своїми руками й чого тобі для цього ще потрібно навчитися?», «Як цікавіше працювати одному чи разом із друзями?», «Кому б ти хотів подарувати картину?». Була організована акція «Подаруй другу радість».

Третій етап основного блоку психокорекційної роботи було присвячено формуванню пізнавальних мотивів.

Як підкреслює більшість дослідників, однією з найбільш значущих проблем сучасного навчання є проблема формування пізнавальних мотивів учіння в молодшому шкільному віці.

Психологи окреслюють найзагальніші, принципові шляхи формування навчальної мотивації. Один шлях полягає в тому, щоб сформуванню в школярів зразки того, якими повинні бути мотиви учіння. Другий шлях полягає в тому, що дитина активно включається до різних видів діяльності під керівництвом дорослого. У першому випадку в школярів формуються усвідомлені мотиви, а в другому – реально дієві. У нашому дослідженні ми будемо використовувати єдність цих двох шляхів формування навчально-пізнавальних мотивів, причому пріоритетним виступатиме формування мотивації шляхом розвитку цілепокладання, формування пізнавальної активності школярів та позитивних емоцій, а також активізації всіх компонентів навчальної діяльності [9].

Науковці вказують на те, що в процесі діяльності необхідно навчати школяра не лише вміння опанувати знання й способи навчальної діяльності, але й способи роботи із самим собою. Дослідники підкреслюють, що в програму формування мотивації учіння необхідно

включати не тільки цілі, емоції й смисли, а й уміння вчитися й усі його характеристики, а також змістовні та динамічні характеристики пізнавальних мотивів [8].

Оскільки в основі пізнавальних мотивів лежить пізнавальна активність, вона також повинна бути включена в програму формування мотивів учіння. Як відомо, підвалиною пізнавальної активності є пізнавальна потреба. На думку М. І. Лисіна, пізнавальна активність посідає структурне місце, близьке до рівня потреби, вона передує діяльності й виражається в спроможності особистості до пізнавальної діяльності [6].

Таким чином, мета наступного етапу психокорекції полягала в розвитку пізнавальних мотивів, закріпленні та перенесені в реальну навчальну діяльність отриманого в процесі психокорекційної роботи досвіду, навичок та дій молодших школярів.

Для реалізації поставлених цілей у процесі спеціально організованої навчальної діяльності було використано гурткову роботу. Задля цього ми організували гурток «Хочу знати все!», головне призначення якого полягало в розвитку пізнавальних мотивів молодших школярів, закріпленні їхнього інтересу до процесу, змісту та засобів навчальної діяльності.

Для вирішення поставлених завдань було використано метод проведення нетрадиційних уроків, що вирізняються незвичайною формою викладання інформації з використанням навчальних фільмів відповідної тематики, сучасних ТЗН, яскраво оформленого навчального посібника й нових видів співпраці дітей і дорослих.

Ураховуючи значну роль, яку відіграє зміст занять для розвитку навчальної мотивації, ми пропонували дітям цікаву й багатогранну роботу з ілюстрованою дитячою енциклопедією, присвяченою темі «Динозаври». У книжці описано велику епоху незвичайних ящерів, що мешкали на нашій Землі в давні часи. Ця інформація співзвучна таким потребам молодшого школяра, як потреби в нових враженнях, у активній розумовій діяльності, в осмисленні спостережуваних явищ.

Організуючи навчальний процес, ми спиралися на дослідження Л. М. Фрідмана, де зазначено, що вивчення кожної теми навчальної програми має складатися з трьох етапів: мотиваційного, операційно-пізнавального й рефлексивно-оцінного. На мотиваційному етапі роботу було розпочато зі створення навчально-проблемної ситуації, потім – бесіди про практичну значущість знань. На цьому етапі необхідно було підготувати учнів до самостійної постановки й прийняття навчального завдання, яке відіграло мотиваційну роль в організації навчальної діяльності.

Навчальне завдання виступало орієнтиром, на який учень спрямовував свою діяльність в процесі вивчення певної теми і тим самим закладав підґрунтя постановки цілей вивчення навчального матеріалу. Таким чином, мотиваційний етап завершувався формулюванням навчального завдання. У нашому прикладі воно звучало таким чином: «Отже, сьогодні ми з вами повинні вивчити, які прадавні тварини мешкали на нашій планеті в мезозойську еру й розглянути особливості їх анатомії, біології, способу життя й поведінки». Після цього було обговорено зміст, план та етапи майбутньої навчальної роботи, обсяг знань і умінь, потрібних для її вивчення, кількість часу на опрацювання теми.

На другому – операційно-пізнавальному – етапі учні засвоювали зміст теми, опановували прийоми й способи дій, які входили до неї, що в цілому сприяло зміцненню всіх сторін вміння школярів навчатися. Особливу увагу при цьому вчені приділяють активному включенню учнів у спільну діяльність, що загалом сприяє розвитку вміння самостійно виконувати навчальні дії, а також дії самоконтролю й самооцінки.

На третьому – рефлексивно-оцінному – етапі діти вчилися аналізувати результати власної навчальної діяльності, виконуючи дії самоконтролю й самооцінки. Рефлексивно-оцінний етап – підсумковий етап роботи, на якому учні можуть оцінити її, зіставивши результати своєї діяльності з поставленими заздалегідь навчальними завданнями. Для цього дітям було запропоновано перелік запитань із теми у вигляді схеми. У процесі оцінювання вони мали зазначати в схемі, на якому рівні засвоєно тему, за допомогою оцінок: «знаю гарно», «не дуже гарно», «ще не засвоїв» [7].

Навчальний процес був організований як цикл нетрадиційних уроків. Навчання ми почали зі вступного уроку, який назвали «урок-діалог».

Урок-діалог. Корекційно-формуюча мета уроку: активізація вихідної навчальної мотивації школярів, розвиток уміння самостійно формулювати навчальне завдання.

Завдання: формування позитивної установки на майбутню діяльність; розширення знань про навколишню дійсність; активізація пізнавальної потреби, інтересу до читання книг і процесу пізнання; розуміння й прийняття школярами навчального завдання в співпраці з дорослим.

У першій частині уроку-діалогу діти ознайомилися зі змістом майбутньої роботи на уроці й у формі діалогу обговорили план дій. Відтак дітям було запропоновано ознайомитися з ілюстрованою дитячою енциклопедією «Динозаври» і вибрати для себе найцікавішу розповідь та

на основі цього завдання школярі мали підготувати усну доповідь про життя динозаврів.

Урок-лекція. Корекційно-формуюча мета уроку: формування пізнавальної активності, розширення кругозору та запасу знань школярів.

Завдання: актуалізація пізнавальних потреб, розвиток допитливості та інтересу до читання книг, усвідомлення значущості навчання, активізація прагнення до набуття нових знань про навколишній світ.

У процесі уроку дітям було запропоновано прослухати невелику лекцію за темою «Велика епоха динозаврів», після чого вирішити навчально-проблемну ситуацію, окреслену запитанням «Чому вимерли динозаври?». Надалі було обговорено питання про значущість порушеної проблеми і з'ясовано, що відповіді на проблемне запитання можна лише після уважного вивчення всієї теми. У ході обговорення учні також висловили думку про значущість знань у житті людини.

Урок-тренування. Корекційно-формуюча мета уроку: формування спрямованості школяра на опанування нових способів дій та розвиток уміння навчатися.

Завдання: активізація позитивної установки на співпрацю з дорослими, формування інтересу дитини до набуття знань, прийняття та розуміння мети, поставленої дорослим, розвиток навчальних дій і операцій для вирішення поданого завдання, формування інтересу до способів роботи, уміння виокремлювати її етапи, розрізняти спосіб і результат навчальної діяльності.

У процесі уроку психолог коротко підбив підсумки двох попередніх уроків, а потім, діти змогли поділитися своїми враженнями та поставити запитання. Після цього було обговорено проблему «Що необхідно знати школяреві для того, щоб добре вчитися». Після обговорення психолог сформулював мету уроку – навчатися того, як треба вчитися. Після бесіди дітям було запропоновано обговорити, які прийоми запам'ятовування навчального матеріалу вони можуть використовувати для того, щоб добре підготувати свою доповідь, потім – з'ясовувалися умови ефективності роботи школяра із матеріалом для запам'ятовування, задля чого характеризувалися нераціональне (механічне заучування) і раціональний спосіб роботи, який полягає у використанні спеціальних прийомів запам'ятовування.

Урок-консультація. Корекційно-формуюча мета уроку: формування вміння цілепокладання, розвиток операційно-предметного компонента навчальної діяльності.

Завдання: формування вміння формулювати цілі, складати план роботи, відпрацювання вміння виконувати окремі операції, навчальні дії та їх послідовність за інструкцією, застосування прийому смислової

переробки й запам'ятовування тексту навчального матеріалу; активізація прагнення школярів до самостійного набуття знань.

У процесі уроку перед учнями було поставлене завдання уважно прочитати матеріал, який вони вибрали з дитячої енциклопедії для підготовки своєї доповіді та скласти опорну схему для запам'ятовування його змісту. Надалі, керуючись отриманою інструкцією, з якої вони ознайомилися раніше, школярі приступили до роботи над своїми доповідями. У процесі уроку психолог, переходячи від одного учня до іншого, контролював, наскільки правильно діти виконують інструкцію, чи справляються із завданням, відповідав на запитання.

Урок-подорож. Корекційно-формуюча мета уроку: корекція внутрішнього ставлення дитини до рівня своїх можливостей, формування позитивного ставлення до перспектив свого розвитку.

Завдання: актуалізація внутрішніх ресурсів і можливостей школярів, розвиток сприйнятливості до засвоєння нових знань і способів роботи, активізація переживання себе суб'єктом навчальної діяльності, розвиток вольових якостей і уміння долати труднощі в процесі діяльності.

На заняття психолог запропонував дітям здійснити далеку подорож до парку Юрського періоду. Для цього кожен учень мав познайомити слухачів зі змістом своєї доповіді і розповісти багато цікавих фактів із життя найзагадковіших прадавніх тварин – динозаврів. Психолог також нагадав дітям умови конкурсу на найцікавішу доповідь, після чого вони отримали три види карток різного кольору для голосування, що символізували рівень цікавості прослуханого оповідання.

Потім кожна дитина виступила з короткою доповіддю за підготовленою темою «Велика епоха динозаврів», причому дітям, які відчували труднощі під час виконання завдання, дозволялося користуватися опорною схемою.

Безпосередньо після доповіді школярі відповідали на запитання однолітків і психолога щодо теми його виступу.

Урок-майстерня. Корекційно – формуюча мета уроку: розвиток розуміння учнями суспільної та особистісної значущості навчання й праці.

Завдання: формування особистісного смислу навчання та його значення для подальшого життя й майбутньої професійної діяльності, усвідомлення значущості цілей навчальної діяльності, становлення самостійності при переході від одного виду навчальної роботи до іншого, виконанні навчальних і трудових дій, набуття позитивного особистого досвіду участі в навчально-трудої діяльності, усвідомлення практичної значущості знань.

На першому етапі уроку було організовано бесіду-дискусію за темою «Роль знань у житті людини» Далі дітям пропонувалося пояснити

семантику поданих прислів'їв: книгу читати – усе знати; хто багато робить, той багато і знає; знання красить, а незнання смішить; шануй учителя, як родителя; щоб рибу з'їсти, треба до води лізти.

У другій частині уроку діти отримали завдання підготувати малюнки, вироби з пластиліну та інших матеріалів для ілюстрації своїх доповідей, присвячених епосі Юрського періоду. У заключній частині уроку було організовано виставку, на якій шляхом колективного обговорення оцінювалися дитячі роботи, а автор розповідав, які знання та вміння стали йому в нагоді.

Урок-вікторина. Корекційно-формуюча мета уроку: формування усвідомленості та дієвості пізнавальних мотивів.

Завдання: розвиток рефлексії, усвідомлення значущості мотивів і цілей, поставлених у процесі навчальної діяльності (для чого я вчуся), розвиток уміння оцінювати результати навчальної діяльності, розвиток уміння планувати свою діяльність і перевіряти себе в процесі роботи, переживання позитивних емоцій і почуттів задоволення від виконаної роботи, від процесу пізнання нового і цікавого.

У першій частині уроку з дітьми було організовано бесіду «Навіщо людині потрібні знання про навколишній світ»? Після закінчення бесіди психолог запропонував дітям перевірити отримані під час попередніх уроків знання у процесі вікторини-гри «Питання та відповіді». Для участі учні мали сформулювати кілька цікавих запитань, які можна поставити учасникам вікторини. У період підготовки до гри кожен учень працював із текстом своєї доповіді, добирав питання для участі у вікторині, індивідуально обговорював їх із психологом і записував до зошита.

У другій частині уроку, після закінчення підготовчого етапу діти розділилися на дві команди і по черзі ставили запитання гравцям іншої команди за темою попередніх доповідей, прослуханих під час уроку-подорожі. Наприкінці уроку отримані результати обговорювалися, дітям подавалася в письмовому вигляді кількість балів, які вони заробили за урок.

Урок творчості та фантазії. Корекційно – формуюча мета уроку : розвиток творчого потенціалу школярів.

Завдання: розвиток інтересу до творчої діяльності, актуалізація позитивних емоцій у процесі спільної творчої діяльності, розвиток почуття задоволеності результатом своєї праці, формування позитивної установки на подальше навчання та співпрацю.

На уроці дітям було запропоновано підготувати збірку своїх творів і малюнків за темою «Що було б, якби сучасні люди жили в епоху динозаврів». Для цього їх об'єднали в дві групи, кожній із яких необхідно було скласти невелику розповідь за поданою темою і намалювати до неї

малюнки. Перед тим, як розпочати свою діяльність, діти мали прослухати поради експертів, у ролі яких виступали учні, що раніше проголошували свої доповіді, присвячені життю прадавніх тварин на нашій планеті.

У заключній частині уроку, після того, як школярі виготовили ілюстрації до своєї розповіді, вони за допомогою психолога оформили її як невелику книжку власного твору. Насамкінець було підбито підсумки колективної роботи і учні отримали свої оцінки в письмовому вигляді.

Урок-співпраця. Корекційно – формуюча мета уроку: формування ідеалів і моральних норм, розвиток ціннісного ставлення до навчальної діяльності.

Завдання: набуття позитивного особистісного досвіду взаємодії з навколишніми людьми в процесі спільної діяльності, формування ціннісних орієнтацій і значущості таких моральних норм, як працьовитість, компетентність, соціальна активність, дружба і співпраця, активізація готовності до співпраці та взаємодопомоги, усвідомлення свого просування вперед як результату своєї праці і спільної діяльності з навколишніми людьми.

Для вирішення поставлених цілей і завдань у першій частині уроку ми організували бесіду-дискусію за темою: «Цінність дружби і співпраці з людьми, цінність працьовитості, компетентності та прагнення людини приносити користь суспільству».

У другій частині уроку діти прослухали невелике повідомлення психолога щодо екології та захисту навколишнього середовища, після чого переглянули уривки з фільму про екологічні загрози нашої планети, про забруднення навколишнього середовища. Після цього їм пропонувалося обговорити питання: «Що ми всі можемо зробити корисного для збереження навколишнього середовища?». Надалі дітей об'єднали в групи, де вони мали обговорити питання і виготовити плакат, що закликатиме людей до захисту навколишнього середовища.

Урок-огляд знань. Корекційно – формуюча мета уроку: розвиток рефлексії, формування вміння аналізувати рівень своїх знань, умінь і навичок.

Завдання: усвідомлення кількості знань і умінь, набутих у процесі навчальної діяльності, формування адекватної самооцінки та рівня домагань особистості школяра, розвиток уміння самоконтролю (покроковий і підсумковий) і самооцінки результатів своєї навчальної діяльності, формування оптимістичного ставлення школярів до перспектив свого подальшого розвитку та навчання.

На першому етапі уроку було підбито підсумки та проаналізовано результати проведеної роботи, для чого діти по черзі відповідали на поставлені запитання: 1. Яких нових знань і умінь набув під час занять? 2.

Як змінилося ставлення до навчання? 3. Які з отриманих знань маєш намір використовувати в своєму подальшому житті?

Надалі дітям було запропоновано перевірити й оцінити свою роботу, для чого вони отримали завдання ознайомитися з карткою своїх оцінок і виявити динаміку власних досягнень і ступеня просування. Із цією метою кожна дитина вивчала свою індивідуальну карту з переліком видів діяльності та оцінками за них, отриманими упродовж усіх 10 уроків, а потім у процесі діалогу з психологом указувала, які знання вона придбала і чого навчилася за цей час, формулювала свою підсумкову оцінку.

У заключній частині уроку кожен член групи побажав щось позитивне з приводу його участі в роботі групи і висловив свої побажання, діти ділилися своїми планами на майбутнє.

Заключний блок психокорекції був присвячений аналізу отриманого в процесі спілкування учнів із дорослими та однолітками досвіду. Діти отримали можливість обміну своїми думками та новими враженнями в процесі бесіди. Із заключним словом виступив психолог і підбив підсумки проведеної роботи, наголошуючи на сильних сторонах особистості школярів. Він зазначив той факт, що всі учасники занять набули багато цікавих і корисних знань, просунулися вперед і тепер найважливіше завдання – зберегти і примножити свої досягнення.

Література

1. Ананьев Б.Г. Психология педагогической оценки. / Борис Герасимович Ананьев.- Избранные психологические труды: В 2-х т.- М.: Педагогика, 1980.-Т.2.- 267с.
2. Божович Л.И . Личность и ее формирование в детском возрасте. / Лидия Ильинична Божович . – М.: Просвещение, 1968. – 464 с.
3. Дубровина И.В Психическое развитие воспитанников детского дома. / И.Дубровина, А. Рузская. – М.: Педагогика, 1990. – 264 с.
4. Дусаицкий А.К. Развитие мотивации учебной деятельности младших школьников. / Дусаицкий Алексей Константинович. – М.: Педагогика, 1998. – 147 с.
5. Леонтьев А.Н. Избранные психологические исследования: в 2-х томах. / Леонтьев Алексей Николаевич . – М.: Педагогика, 1983. – Т. 2. – 318 с
6. Лисина М.И. Развитие познавательной активности детей в ходе общения со взрослыми и сверстниками. / Лисина Майя Ивановна.- Вопросы психологии - 1982.-№ 4.С.18-35 .
7. Маркова А.К. Мотивации учения и ее воспитание у школьников / А. К. Маркова, А.Б.Орлов, Л.М.Фридман. - М. : Просвещение,1983.- 96с.
8. Маркова А.К. Формирование мотивации учения /А.К. Маркова, Т.А. Матис, А.Б. Орлов.- М.: Просвещение, 1990.-192 с.
9. Матюхина М.В. Мотивация учения младших школьников. / . Матюхина Маргарита Викторовна. – М.: Педагогика, 1984.-144с
10. Цукерман Г. А. Предметность совместной учебной деятельности. / Цукерман Галина Анатольевна. - Вопросы психологии – 1990. – № 1.- С.41-50.

Несин Ю.

аспірантка кафедри англійської мови технічного спрямування №1 факультету лінгвістики Національного технічного університету України «Київський політехнічний інститут»

УДК 37.015.3/371.212

ПСИХОЛОГІЧНА СПРЯМОВАНІСТЬ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ МАЙБУТНІХ ОФІЦЕРІВ

У статті розглядається врахування когнітивних особливостей курсантів 3-го курсу під час навчання усного монологічного мовлення. Зокрема, наголошується на необхідності використання завдань творчого характеру, вправ для тренування логічного мислення, забезпечення повторення матеріалу та інтелектуальної напруги на занятті з іноземної мови тощо.

Ключові слова: форма відображення, пам'ять, курсант, іноземна мова, монологічне мовлення

Несин Ю.

аспірантка кафедри англійського язика техніческого направления №1 факультета лингвистики Национального технического университета Украины «Киевский политехнический институт»

ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ НАПРАВЛЕННОСТЬ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА БУДУЩИХ ОФИЦЕРОВ

В статье рассматривается учёт когнитивных особенностей курсантов 3-его курса во время обучения устной монологической речи. В частности, особое внимание обращается на необходимость использования заданий творческого характера, упражнений для тренировки логического мышления, обеспечение повторения материала и интеллектуального напряжения на занятии по иностранному языку.

Ключевые слова: форма отображения, память, курсант, иностранный язык, монологическая речь.

Nesyn Y.

a postgraduate student of the English Language Department of Technical Orientation № 1 Faculty of Linguistics, The National Technical University of Ukraine "Kyiv Polytechnic Institute"

PSYCHOLOGICAL ASPECT WHILE TEACHING FOREIGN LANGUAGE TO FUTURE OFFICES

The article is dedicated to the cognitive features of cadets of the 3D course while teaching them English monologue speaking. Special attention is paid to the necessity of usage tasks that require a creative approach, exercises

that develop logical thinking, repetition of learnt material and intellectual effort at the English language class.

Key words: *cognitive features, memory, cadet, foreign language, monologue speech*

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок з важливим науковими чи практичними завданнями. Проблема врахування психологічних особливостей навчання курсантів усного англomовного спілкування набуває дедалі вагомішого значення в контексті розробки ефективної методики навчання курсантів усного англomовного спілкування, що зумовлено невідповідністю закордонних методик менталітету українських курсантів та вимогам чинних програм. Цей факт зумовлює необхідність проаналізувати компоненти форми відображення курсантів 3-го курсу, з урахуванням яких в майбутньому буде створена наша методика навчання курсантів усного англomовного спілкування.

Аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми і на які спирається автор, виділення невирішених раніше частин загальної проблеми, котрим присвячується означена стаття. Проблема врахування психологічних особливостей під час навчання англійської мови розглядалася в роботах Зимньої І.А, Бриткової Л.А. про оптимізацію виховуючого навчання, Шарай В.В. щодо активізації пізнавальної діяльності та ін. Однак аналіз літератури свідчить про те, що проблема врахування психологічних особливостей курсантів вищих військових навчальних закладів під час навчання усного монологічного мовлення залишається невирішеною. Зокрема, особливої уваги потребує питання врахування когнітивних особливостей курсантів 3-го курсу під час розробки ефективної методики навчання курсантів усного монологічного мовлення.

Формулювання цілей статті (постановка завдання). Метою статті є вивчення когнітивних особливостей навчання курсантів усного англomовного спілкування та їх врахування у створенні майбутнього комплексу вправ.

Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів. Психологічні передумови навчання курсантів усного англomовного спілкування значною мірою зумовлюються когнітивними особливостями курсантів, тобто формою відображення особистості. Дана структура, згідно з Платоновим К.К. [14], залежить як від вроджених факторів кожного курсанта, так і від тренування та вправлення. До цієї структури Платонов К.К. відносить пам'ять, увагу, мислення, емоції, відчуття, сприйняття.

Психологи розрізняють довготривалу (постійну) та короточасну (оперативну) **пам'ять**. Постійна пам'ять зберігає набуті мовні знання, а

короткочасна пам'ять відповідає за оперування мовним матеріалом, вилучення його з довгочасної пам'яті, утримання та переробку інформації в конкретному комунікативному акті [12]. Без виконання комунікативних завдань неможлива ефективна робота оперативної пам'яті. Саме цей тип пам'яті відповідає за процеси без яких неможливий професійно спрямований монолог, такі як аналіз, синтез, узагальнення [1]. Окрім того, лише за умови добре розвинутої оперативної пам'яті мовець може утримувати в полі своєї уваги мету свого монологічного висловлювання та засоби реалізації конкретних завдань [11]. Мовець повинен утримувати в оперативній пам'яті не лише смисл майбутнього монологічного висловлювання, а й іншомовні лексико-граматичні засоби, які слугують для його вираження. Це залежить як від індивідуальних психологічних особливостей курсантів, так і від сформованості механізму іншомовного оформлення мовлення [10, с. 48].

Дані довготривалої пам'яті допомагають оцінити новизну інформації і структурувати зміст власного монологічного висловлювання [8]. Цей вид пам'яті забезпечує зберігання слухо-артикуляційних образів слів, словосполучень, синтаксичних структур, правил і схем їх поєднання, впізнавання та розуміння слів, словосполучень, комунікативного типу речень під час читання та слухання і відбір їх під час говоріння [10, с. 46].

Процесами пам'яті також можна керувати, тобто забезпечувати перехід більшої кількості мовленнєвих одиниць з короткочасної пам'яті в довготривалу, а відповідно і в монологічні висловлювання курсантів. Найкращих результатів можна досягнути, коли на занятті іноземної мови (ІМ) у курсантів функціонують усі види пам'яті. Добре запам'ятовується матеріал, який викликає яскраві враження, згодом повторюється по-новому, пов'язаний з інтересами курсантів, їх майбутньою професією, а також коли курсант має установку запам'ятати назавжди, не лише щоб здати іспит чи отримати оцінку за занятті з іноземної мови. Важливо, щоб матеріал був логічно викладеним і пов'язаним з досвідом курсантів. Це сприяє смислому запам'ятовуванню. Сислове запам'ятовування у 24-26 разів швидше від механічного (зазубрювання без внутрішньої переробки інформації) і більш продуктивне, бо пов'язане з набутим досвідом і будується за принципом причинно-наслідкових відносин [17, с. 337]. Окрім того у курсантів 3-ого курсу, для яких у майбутньому буде розроблена наша методика навчання усного мовлення, зростають можливості логічних перетворень засвоєного матеріалу, а здатність запам'ятовувати на довгий час та зберігати інформацію тимчасово погіршується, тому ефективніше застосовувати логічно організовану активну мовленнєво-розумову діяльність [3]. Курсанти цього етапу навчання здатні швидко переключати увагу у вирішенні вербально-

логічних завдань та цілісно сприймають дійсність [13, с. 47]. Тому ми пропонуємо збільшити кількість завдань для тренування логічного мислення, використовуючи складання схем, пояснення фактів, відтворення військового брифінгу за ключовими словами тощо.

Варто зазначити, що без повторень оперативна пам'ять утримує інформацію лише 12 секунд, а об'єм її є обмеженим [15, с. 153-154]. Тому викладач ІМ повинен забезпечити повторення вивченого матеріалу в нових мовленнєвих ситуаціях, а також узагальнювати вивчений курсантами матеріал. Для курсантів краще повторювати матеріал двічі на день протягом 10 днів, ніж 20 разів повторювати матеріал за один день [17].

Під час навчального процесу на органи чуття курсанта діють велика кількість зовнішніх подразників. Проте усвідомлюються лише ті, до яких прикута **увага** курсантів. Курсанти можуть усвідомлювати більше ніж один об'єкт, якщо вони їм відомі, проте якщо сприймається новий матеріал, свідомість одночасно усвідомлює не більше одного об'єкта [17, с. 85].

Цікава нова інформація, нові форми роботи на уроці іноземної мови формують стійкість уваги. Саме тому, крім вже відомих форм роботи на занятті (лекції, проблемні обговорення, семінари, «круглі столи», прес-конференції) пропонується введення нової форми роботи – заняття-брифінг з використанням презентацій, відеоматеріалів, інтерактивних карт, схем, графіків, ділових та рольових ігор. Ягупов В. виділив основні прийоми керування увагою військовослужбовців: чітка постановка мети певного заняття і визначення його завдань; створення чіткого уявлення про кінцевий результат; структуризація навчального матеріалу та добір яскравих прикладів; підбір необхідного темпу, ритму, зміна видів діяльності; організація діяльності педагога (методи педагогічного впливу, виразність мови та ін.); застосування прийомів, що активізують увагу курсантів [17, с. 86].

У розробленій нами майбутній методиці активізації **мислення** курсантів сприятиме зміст автентичних військових брифінгів (ВБ), а також розроблений комплекс вправ. Предметом говоріння курсантів на основі автентичних ВБ буде власна думка, основана на сприйнятій, переробленій інформації [10, с. 38]. Процес осмислення сприйнятої інформації призводитиме до певних умовиводів (Зимня І.А. 2001), які реалізуватимуть монолог-міркування.

Для курсантів характерне аналітичне мислення, здатність та схильність до абстрагування, узагальнення та систематизації інформації, що сприймається [6, с. 28; 2, с. 113]. Курсанти швидко забувають теоретичні узагальнення та правила, довше пам'ятають логічні докази, а також узагальнення, зроблені на основі порівняння, яскравих прикладів і

фактів та закріплені в процесі виконання практичних вправ [6, с. 28]. Тому необхідно порівнювати новий матеріал з засвоєним раніше, використовувати елементи проблемного навчання, запитання. Це змушує курсантів звертати увагу на причину певного явища та глибше проникнути в його суть. Порівнюючи явища, курсант здійснює аналіз, синтез та узагальнення, які є невід'ємними компонентами розумового процесу курсантів. Засобом розвитку розумових здібностей курсантів, яке поєднує уміння синтезувати та аналізувати є складання схем. Тому в майбутній методиці ми пропонуватимемо курсантам складання схем (Mind mapping) до різних типів ВБ, а також різні завдання на порівняння.

Успішність навчання курсантів усного англомовного спілкування визначають не лише розумові когнітивні процеси, а й сфера **емоцій та почуттів**. На успішність вивчення ІМ впливає рівень тривожності курсанта. Згідно з дослідженнями, гальмувати успішність процесу навчання іноземної мови може як високий рівень тривожності, так і її повна відсутність [9]. Викладачі ІМ повинні розрізняти дебiлітативну тривожність, яка виснажує організм та є завадою у процесі навчання, та фасилітативну – яка навпаки, забезпечує інтелектуальне напруження [5].

На занятті з ІМ курсант може переживати різні емоції. Це можуть бути негативні переживання (провина, розчарування, незадоволення, образа, відчай, заздрісне ставлення до успіхів іншого) або позитивні (радість досягнення, задоволення похвалою). Будь-які переживання курсантів пов'язані з успіхами чи невдачами у реалізації їх намірів [7]. Тому викладачу слід враховувати труднощі курсантів під час вивчення ІМ та допомагати їх подолати.

Ще однією складовою форми відображення особистості є **сприйняття**. Курсанти по-різному сприймають навчальний матеріал. Reinert Н. визначає 4 способи сприйняття матеріалу: візуальний, коли головне бачити об'єкт чи дію, позначену словами; письмовий, коли головна опора здійснюється на зображення слова; слуховий – засвоєння матеріалу шляхом сприйняття на слух; фізичної активності, який проявляється у жестикулюванні, рухах, виконанні письмових поміток [18, с. 163]. На занятті ІМ курсанти постійно поєднують та чергують різні способи сприйняття, проте певні способи можуть домінувати.

Залежно від психологічних особливостей курсантів, від того як курсанти сприймають інформацію, на якій інформації вони зосереджують свою увагу, їх можливо поділити на курсантів з домінуючих чуттєвим сприйняттям, логічним чи інтуїтивним, відповідно до існуючих типів сприйняття [4, с. 248; 16, с. 153]. Ми враховуємо той факт, що не всі курсанти можуть бути представниками певного типу сприйняття у чистому вигляді, тому незалежно від психологічного типу, активізувати

пізнавальну діяльність різних курсантів можна завдяки завданням творчого характеру, які є універсальними, адже активізують розумову діяльність курсантів різних типів сприйняття.

Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок у даному напрямку. Таким чином, ми розглянули питання врахування основних компонентів біосоціального рівня особистості курсанта, таких як пам'ять, увагу, мислення, емоції, відчуття, сприйняття у методиці навчання курсантів усного монологічного мовлення. Це дало нам змогу зробити висновок про необхідність використання завдань творчого характеру, вправ для тренування логічного мислення, нових форм роботи (наприклад заняття-брифінг), забезпечення повторення матеріалу та інтелектуальної напруги на занятті з іноземної мови тощо.

Література

1. Берешвили Н.И. Чтение как средство обучения говорению в неязыковом вузе (английский язык): Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Берешвили Наталья Ивановна. – М.: 1983. – 241 с.
2. Брик Т.О. Обґрунтування педагогічних умов для формування вмінь професійного іншомовного спілкування майбутніх офіцерів / Т. О. Брик // Теорія і практика управління соціальними системами: філософія, психологія, педагогіка, соціологія: наук.-практ. журн. – 2010. – № 4. – С. 111-119.
3. Васильева М.М. Возрастные особенности личности студента и их учет в обучении иностранным языкам // Иностр. языки в высш. школе. – Вып. 20. – 1987. – С. 17-23.
4. Губерський Л.В., Надольний І.Ф., Андрущенко В.П. та ін.; За ред. І.Ф. Надольного. Філософія. Навчальний посібник. Київ: Вікар. – 2004. – 457 с.
5. Демьянков В.З. Когнитивная лингвистика как объект интерпретирующего подхода [Электронный ресурс] / В. З. Демьянков // Вопросы языкознания. – 1994. – № 4. – Режим доступа к журн.: <http://www.infolex.ru/Cogni.htm>.
6. Іващенко О.А. Активізація навчально-пізнавальної діяльності курсантів на заняттях з іноземної мови. // Вісник Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького. Серія "Педагогічні науки". – Черкаси: ЧНУ, № 119. – 2008. – С. 25-31.
7. Ковтун В.М. Психолого-педагогічні проблеми формування сприятливої атмосфери на заняттях з іноземної мови у вищому військовому навчальному закладі. // Вісник Національної академії Державної прикордонної служби України. Електронне фахове видання. – Випуск №5. – 2011. Режим доступу: http://www.nbu.gov.ua/e-journals/Vnadps/2011_5/zmist.html
8. Колкер Я.М., Устинова Е.С., Еналиева Т.М. Практическая методика обучения иностранному языку: Учеб. пособие. – М.: Академия, 2000. – 264 с.
9. Кравченко Т.К. Психологические основы обучения иностранным языкам в англоязычных странах [Электронный ресурс] / Т. К. Кравченко. – Режим доступа: <http://englishmax.ru>.
10. Куимова М.В. Обучение устной монологической речи с опорой на аутентичный письменный текст (Английский язык, неязыковой вуз): Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Куимова Марина Валерьевна. – Ярославль: 2005. – 165 с.

11. Лурия А.Р. Язык и сознание./ Под редакцией Е. Д. Хомской. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1979. – 320 с.
12. Мечковская Н.Б. Общее языкознание: структурная и социальная типология языков: Учебное пособие для студентов филологических и лингвистических специальностей. – М.: Флинта: Наука, 2001. – 312 с.
13. Пашук В.С. Навчання студентів мовних спеціальностей усного англійського монологічного мовлення з використанням автентичних художніх фільмів: Дис... канд. пед. наук: 13.00.02 / Пашук Вікторія Степанівна. – К.: 2002. – 247 с.
14. Платонов К.К. Структура и развитие личности. – М.: Наука. – 1986. – 256 с.
15. Солсо Р.Л. Когнитивная психология / Пер. С англ.. Н.Ю. Спомиор. – М.: Тривола, 1996. – 598 с.
16. Шевченко Ю.П. Психологічні типи курсантів вищих навчальних закладів та способи їх самореалізації на заняттях з іноземної мови. // Вісник Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького. Серія "Педагогічні науки". – Черкаси: ЧНУ, № 129. – 2008. – С. 152-156.
17. Ягупов В.В. Військова й соціальна психологія: Навч. посіб. / В.В. Ягупов; Київський національний ун-т ім. Тараса Шевченка. – К.: ВПЦ "Київський університет", 2000. – 522 с.
18. Reinert H. One picture is worth a thousand words? Not necessarily! // Modern Language J., 1976. V. 60. – P. 160-168.

Паламар С.

кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник, завідувач лабораторії літературної освіти Інституту педагогіки НАПН України

УДК 371.26:009

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ ЧИТАЦЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ ОСНОВНОЇ ШКОЛИ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ХУДОЖНЬОЇ ЛІТЕРАТУРИ

У статті розкрито психолого-педагогічні засади формування читацької компетентності учнів основної школи у процесі вивчення художньої літератури. Розкрито сутність когнітивної й комунікативного складників читацької компетентності учнів основної школи у процесі вивчення художньої літератури.

Ключові слова: психолого-педагогічні засади, учні основної школи, читацька компетентність, вивчення художньої літератури.

Паламар С.

Кандидат педагогических наук, старший научный сотрудник, Заведующий лабораторией литературного образования Института педагогики НАПН Украины

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ ЧИТАТЕЛЬСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ УЧАЩИХСЯ ОСНОВНОЙ ШКОЛЫ В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

В статье раскрыты психолого-педагогические основы формирования читательской компетентности учеников основной школы в процессе изучения художественной литературы. Раскрыта сущность когнитивной и коммуникативной составляющих читательской компетентности учеников основной школы в процессе изучения художественной литературы.

Ключевые слова: *психолого-педагогические условия, ученики основной школы, читательская компетентность, изучение художественной литературы.*

Palamar S.

*Ph.D., Senior Scientist, Head of the Laboratory of literary education
Institute of Education NAPS of Ukraine*

**PSYCHOLOGICAL AND BASICS OF TEACHING READING
COMPETENCE BASIC SCHOOL STUDENTS IN LEARNING
NARRATIVE LITERATURE**

In the article reveals the psychological and pedagogical basis for forming the reading competence of elementary school students in the study of literature. The essence of cognitive and communicative components of reading competence primary school students in the study of literature.

Keywords: *psychological, pedagogical conditions, primary school pupils, reading competence, the study of literature.*

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок з важливим науковими чи практичними завданнями. Україна початку XXI століття перебуває на етапі трансформації суспільного розвитку й радикальних перетворень у сфері освіти. Соціальні проблеми зумовлюють вироблення нових підходів до модернізації системи освіти в усіх її ланках. Стратегічні завдання модернізації й удосконалення освіти передбачають реформування її концептуальних, структурних, організаційних засад; розбудову освіти, ідеологічною основою якої повинна стати національна ідея. Переосмислення означених реалій та послідовне обґрунтування нового світоглядно-філософського дискурсу в розвитку освіти викладено українськими вченими В.Андрущенком, І.Зязюном, В.Кременем, В.Лутаєм, В.Огнев'юком, О.Пометун, О.Савченко та іншими.

У період оновлення всіх аспектів життєдіяльності суспільства й реалізації актуальних завдань Державної національної програми «Освіта» («Україна XXI століття»), Національної доктрини розвитку освіти України в XXI столітті, основних положень загальноєвропейських рекомендацій з мовної освіти зумовлюють певним чином переглянути усталені погляди на процес навчання гуманітарних предметів і визнати читацькі, комунікативні та соціокультурні вміння пріоритетними якостями учня основної школи.

Одним із пріоритетних завдань навчання гуманітарних предметів визнається формування в учнів предметних компетентностей, тим самим сучасна концепція гуманітарної освіти робить важливий акцент на необхідності не обмежувати вивчення гуманітарного предмета вербальним кодом, а формувати у свідомості учня «картину світу», притаманну представникові певної культури й певного соціуму.

Аналіз останніх досліджень і публікацій, у яких започатковано розв'язання даної проблеми і на які спирається автор, виділення нерозв'язаних раніше частин загальної проблеми, котрим присвячується означена стаття. Загальні аспекти ключових компетентностей знайшли послідовне висвітлення в роботах А.Вербицького, П.Горностая, В.Донія, І.Єрмакова, І.Зимньої, В.Ляшенка, Г.Несен, О.Овчарук, В.Серікова, Л.Сохань та інших.

Питання про народознавчий, етнолінгвістичний та соціокультурний аспекти навчання гуманітарних дисциплін, про зміст предметної компетентності знайшло теоретичне обґрунтування у працях багатьох учених (М.Аріян, А.Богущ, Є.Верещагін, І.Воробйова, Н.Гез, В.Кононенко, О.Леонтєв, В.Сафонова та інші).

Таким чином, соціальна і педагогічна значущість проблеми формування предметних компетентностей та необхідність визначення основних їх характеристик і особливостей організації навчального процесу, який забезпечував би достатній рівень її сформованості в учнів предметних компетентностей відповідно до основної мети навчання гуманітарних предметів – формування національно свідомої особистості, яка органічно входить до соціокультурної дійсності і готова до полікультурної комунікації.

Мета статті – розкрити шляхи формування читательської компетентності як складника предметних компетентностей учнів основної школи на предметах гуманітарного циклу.

Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів. Стратегічним загальнодержавним завданням розбудови української освіти на початку нового тисячоліття є створення умов для особистісного становлення і творчого самовираження кожного громадянина. Реалізація «Національної доктрини розвитку освіти України у ХХІ столітті» спрямована на формування покоління, здатного «навчатися протягом життя, оберігати і примножувати цінності національної культури та громадянського суспільства, розвивати і зміцнювати суверенну, незалежну, демократичну, соціальну та правову державу як невід'ємну складову європейської та світової спільноти» [10]. Модернізація змісту освіти має відбуватися у

контексті Болонського процесу, метою якого є створення єдиного європейського освітнього простору.

Залучаючи учнів до найзначніших здобутків духовної культури людства, шкільний предмет «Українська література» сприяє оновленню змісту вітчизняної освіти, формуванню гуманістичного світогляду особистості, відкритої для діалогу з представниками інших культур. Одним із головних завдань вивчення цього курсу в школі є виховання широкої читацької компетентності учнів, розвиток духовно-ціннісних орієнтацій та естетичних потреб особистості, здатної поцінувати явища класичної та сучасної культури.

Водночас необхідно констатувати, що процес сприймання учнями художніх творів має певні труднощі, пов'язані зі специфікою читання літературних текстів, які репрезентують особливості духовного розвитку культури.

Розглядаючи психолого-педагогічні основи розвитку читацької діяльності учнів основної школи, доцільно проаналізувати типологічні (вікові) особливості учнів цього шкільного віку, загальні умови ефективності навчального процесу та психологію читання творів художньої літератури.

Головним суб'єктом читацької діяльності (в рамках нашого дослідження) є учень основної школи; з'ясуємо передусім *типологічні особливості учнів цієї вікової категорії*. Вітчизняний дослідник І.Синиця слушно вказує: «Сприймання художньої літератури визначається не тільки об'єктивними даними читача: його психічним станом, життєвим досвідом, переконаннями, смаками, уподобаннями. Тому вчитель літератури повинен досконало знати не тільки художні особливості аналізованого твору, а й вікові та індивідуальні особливості учнів, з якими він аналізує цей твір» [12, с. 196].

Загально визнаним є положення про те, що в кожний із шкільних вікових періодів учень найбільш сенситивний до формування та засвоєння лише певного виду діяльності, до розвитку тих чи інших здібностей. Так, за Л. Виготським, навчання виявляється найпліднішим лише тоді, коли воно здійснюється в межах періоду, означуваного зоною найближчого розвитку [3, с. 252]. Виходячи з викладеного вище, визначаємо психолого-педагогічну умову, яка полягає в тому, що ефективність навчального процесу корелює з необхідністю урахування типологічні (вікові) та індивідуальні особливості учнів основної школи.

У психолого-педагогічній літературі зазначено, що розглядуваний вік характеризується розвитком духовної та емоційної сфер особистості, збагачення її інтелектуальної культури. Необхідно звернути увагу на те, що для учнів основного шкільного віку характерно загострення інтересу до дійсності. Учнів уже не завжди задовольняє тільки констатація фактів,

вони самі з'ясовують причини окремих явищ. Ставлення учнів основної школи до мистецтва починає набувати свідомого характеру, літературний твір сприймається не тільки у своїй змістово-пізнавальній сутності, але і як потенційна художня цінність.

Як слушно підкреслює П.Блонський, у цьому віці виявляється особливий розвиток мислення, притаманний інтерес до розмірковувань у процесі вивчення навчального матеріалу. Важливою характеристикою учнів основної школи є формування моральних принципів, переконань, системи оцінювальних суджень, якими починає керуватися учень у цьому віці [2, с. 278].

Вагомий внесок у дослідження вікових особливостей учнів основної школи здійснили розвідки І.Кона [6]. Звертаємо увагу на рису наслідування моральних уроків, закріплених у конкретно-чуттєвих образах – виховних ідеалах, яка у ранній юності набуває важливу характерної риси: суттєву суперечність між внутрішнім світом особистості та його зовнішнім виявом у поведінці.

Аналізуючи читацькі потреби та інтереси учнів основної школи, О.Никифорова зазначає, що твори літератури в цьому віці спонукають учнів мислити, досліджувати, систематизувати свої знання про дійсність. На учнів особливо впливають думки автора чи героїв твору щодо стосунків, почуттів, призначення особистості, відтак особливого значення набувають такі зразки художньої літератури, в яких розкривається внутрішній світ персонажів, що переживають тією чи іншою мірою теж саме, що і старшокласники. Отже, підкреслює дослідниця, вплив художньої літератури на емоційну сферу старшокласника ще більше розширюється [9].

Організуючи навчальний процес, доцільно звернути увагу на зауваження сучасної вітчизняної дослідниці типологічних особливостей учнів основної і старшого шкільного віку О.Крутій про те, що маючи початком розвитку у вік основної школи віковий період ранньої юності є сенситивним для розвитку діалогічності, яка передбачає здатність індивіда враховувати чи продукувати варіанти поглядів у процесі вирішення різноманітних проблемних ситуацій [7, с. 9]. Наголошуючи на ролі проблемного навчання у старших класах, психолог підкреслює, що розвиток діалогічних структур мислення варто розпочинати в період основної школи, що передбачає розвиток можливості особистості вести внутрішній діалог, який проявляється у збільшенні кількості діалогічних взаємодій, що містять елементи діалогу «з іншим у собі» [7, с. 149].

Отже, вікові особливості учнів основної школи впливають на ставлення учнів до оточуючого їх світу взагалі й до літератури зокрема.

З метою вдосконалення читацьких потреб та можливостей школярів необхідно проаналізувати *психологічні основи читання* художнього твору, адже, як слушно зауважує О.Никифорова, «створити повноцінну методику навчання сприйняття літератури можливо лише, виходячи з правильного уявлення про особливості цього процесу, його механізми та умови сприйняття літератури» [9, с. 4].

Так, на значення ретельного відбору літератури для читання підкреслював відомий психолог, книгознавець М. Рубакін, ким було розроблено рекомендовані списки для читання [11]. М.Рубакін вказував на послідовний ряд етапів бібліопсихологічного дослідження – від вивчення процесів читання до вивчення читача, через вивчення читача до вивчення твору [11, с. 90].

Отже, що теорія читання, запропонована цим дослідником, розглядала твір не тільки як результат спілкування автора та читача, але і як результат вибудовування читачем власного змісту твору.

М. Рубакін підкреслював тим самим, що літературний текст як певний продукт певної історичної ситуації залежить від позиції читача, який інтерпретує цей твір.

Таким чином, як слушно вказує Є.Добренко, засновник бібліопсихології М. Рубакін у 20-ті роки ХХ століття, залишаючись психологом, що досліджує проблеми читання, разом з тим першим сформулював головні ідеї рецептивної естетики, яка свій найбільший розквіт отримала в 1960-70-ті роки в Німеччині, а потім у 1970-90-ті роки під впливом постструктуралістських ідей трансформувалася в ще один напрям сучасного літературознавства – американську критику читацької реакції [4, с. 18].

Отже, дослідження психології сприйняття художніх творів, розпочинаючи з початку ХХ століття, ішло в напрямку від читача, його індивідуального психологічного, як свідомого, так і позасвідомого, розуміння прочитаного. Ідеї М.Рубакіна знайшли свій послідовний розвиток у працях вітчизняних дослідників і має перспективу подальших розвідок у цьому напрямі.

Так, відомий психолог Л.Виготський зазначав: «Художній твір, одного разу народжений, відривається від свого творця; він не існує без читача; він є тільки можливість, яку здійснює читач. У невичерпному різноманітті символічного, тобто всякого справді художнього, твору лежить джерело множинності його розуміння та тлумачення. І розуміння його автором є не більше, як одне з цієї множинності можливе, ніяк не обов'язкове [3, с. 342-343].

Дослідниця психології сприйняття Л.Жабицька слушно вказує, що вплив естетичного змісту твору потребує аналізу того, «як та за яких умов

читач приходиться до розуміння психологічного змісту вчинків та особистості літературних героїв, до сприйняття цілісної позиції автора, його естетичного ідеалу, коли й чому він залишається глухим до цього змісту. Будь-який окремий однобічний підхід до вивчення художнього сприйняття має врешті-решт орієнтуватися на цю головну мету». Якщо такий акцент не робиться, виникає можливість прирівняти примітивне сприйняття, неадекватне художньому тексту, до справді естетичного сприйняття [5, с. 134].

На нашу думку, особливої уваги щодо вивчення психології сприйняття художньої літератури заслуговує концептуальна праця О.Никифорової [9]. Згідно з дослідженням цієї вченої, процес сприйняття становить складну структуру й відбувається на різних, але, безперечно, взаємопов'язаних між собою образно-емоційному та абстрактно-логічному рівнях. У контексті нашого дослідження цінним є виокремлення дослідницею стадій читання у процесі сприйняття художньої літератури:

– перша стадія – це безпосереднє сприйняття, тобто «входження» в текст, відтворення та переживання образів літературного твору (на цій стадії пріоритет віддається уяві, під час дії якої відбувається трансформація словесно-понятійної форми зображення в наочно-почуттєву, виникають образні узагальнення), отже, мова йде про образно-емоційне сприйняття;

– друга стадія – це розуміння та загальна оцінка прочитаного (на цій стадії відбувається зворотній процес – перехід образно-емоційного сприйняття на мову понять, провідна роль відводиться мисленню, але воно не вбиває емоційне сприйняття, а навпаки його поглиблює; одночасно з процесами безпосереднього сприйняття та обдумуваннями прочитаного здійснюється естетичне оцінювання твору), тобто мова йде про абстрактно-логічний рівень сприйняття;

– третя стадія – це вплив художньої літератури на особистість читачів після прочитання твору [9].

Серед критеріїв естетичної оцінки прочитаного, якими має керуватися кваліфікований читач, О.Никифорова логічно виокремлює ті, що відповідають основним характеристикам художнього твору, а саме: критерії образності, правдивості, емоційності, новизни, оригінальності та виразності [9, с. 97–106].

Слід підкреслити, що, аналізуючи процес сприйняття художнього твору, дослідниця закономірно вказує на важливу умову вдосконалення сприйняття художнього твору, оволодіння його образним аналізом – на виникнення *потреб у читанні* [9, с. 60].

Читацькі потреби безпосередньо пов'язані з *настановою перед читанням*, що становить очікування певної інформації. Вважаємо за

доцільне звернути увагу на рекомендації психологів щодо ефективності читацької настанови.

Для нас цінною є розвідка Л.Жабицької, яка виокремлює таку настанову кваліфікованого читача, «коли читач не тільки очікує і прагне співчуття, естетичної насолоди... але й не боїться розумового напруження, активності, необхідної для повного розуміння, коли читачу цікаві й відображення життя, й особистість, й ідеали самого автора, і його художня майстерність» [5, с. 9].

Розмірковуючи над *критеріями сприйняття художнього твору*, психологи звертають увагу на різні типи (рівні) сприйняття й відповідно з цим різні типи читачів. Зважаючи на завдання нашого дослідження розробити критерії розвитку читацької діяльності учнів основної школи та визначити типи читачів цього шкільного віку, проаналізуємо основні концепції читацького сприйняття.

Вважаємо, що типологія читачів найбільш ґрунтовно представлена в дослідженні Л.Беляєвої [1]. Учена виокремлює такі *читацькі типи*:

– перший читацький тип – оптимальне читацьке сприйняття (настанови: на читання художньої літератури, що духовно збагачує особистість, на естетичне сприйняття; наслідки прочитаного: естетична насолода, катарсис, інтелектуальний та емоційний підйом, довготривале обдумування, перечитування);

– другий читацький тип – сприйняття «ряду фактів» (настанови: на сприйняття твору як відображення конкретних життєвих фактів, на виявлення повчальних прикладів; наслідки прочитаного – розмірковування та обговорення вчинків персонажів, виявлення конкретних життєвих прикладів);

– третій читацький тип – помірковане «пізнавальне» сприйняття (настанови: на вибіркоче читання, виявлення фактичної інформації, на розуміння авторської позиції в оцінці фактів; наслідки прочитаного – розширення світогляду);

– четвертий читацький тип – емоційне сприйняття, що базується на суб'єктивних асоціаціях (настанови: «на переживання»; наслідки прочитаного – катарсис);

– п'ятий читацький тип – поверхове сприйняття всіх компонентів твору (настанови: на поверхове простежування сюжету; наслідки прочитаного – емоційна розрядка, швидке забування прочитаного) [1, с. 157–159].

Слушно поєднуючи когнітивний та комунікативний підходи до читання, вітчизняна дослідниця психології читання Н.Чепелева серед основних *наслідків процесу читання* вказує на такі:

- інформаційно-пізнавальні, які характеризуються розширенням та поповненням знань читачів;
- мотиваційно-особистісні, що полягають у формуванні в читачів особистісного ставлення до проблем, порушених у тексті;
- практичні, що забезпечують ефективну організацію діяльності, зокрема, навчальної [14; 15].

Н.Чепелева розглядає читання як специфічну форму комунікативно-пізнавальної діяльності, що включає в себе структурно-смісловий аналіз текстової інформації, знакове спілкування автора й читача через письмовий твір, що спрямоване на адекватне розуміння тексту, веде до збагачення знань читача, формування його особистісних смислових новоутворень [15].

Психолог вважає головною характеристикою читача *читацьку компетентність*, під якою розглядається система певних якостей особистості, інтелектуальної та діяльнісної сфер читача, що дозволяють йому ефективно вступати у взаємодію з будь-яким твором, змінюючи, залежно від настанови читання, жанру твору, стратегії сприймання та розуміння тексту, оперувати його елементами, вести діалог з ним [15].

Вважаємо, що з метою розроблення критеріїв розвитку читацької діяльності старшокласників серед визначених Н.Чепелевою складників читацької компетентності доцільно звернути увагу на такі, як когнітивна та комунікативна [15].

На думку дослідниці, *когнітивна складова читання* містить лінгвістичну компетентність, тобто знання мови, якою написаний твір, текстові та фонові знання, що передбачають наявність уявлень про структурні елементи твору, способи кодування інформації, знання суміжних галузей, які, не маючи безпосереднього відношення до висунутої в тексті проблеми, дозволяють вловити, зрозуміти приховані натяки, асоціації тощо.

Розглядаючи *комунікативну компетентність*, психолог вказує на такі важливі характеристики читача, як: настанова на діалог з автором твору, уміння вступити з ним у взаємодію, передбачити подальший розвиток тексту, висувувати гіпотези, припущення, оцінювати текст, здатність уловлювати інтертекстуальні характеристики твору, занурюватися в його загальнокультурний контекст, крім того, мати власні ціннісні орієнтації, мотиви, читацькі потреби та настанови тощо. Таким чином, комунікативна компетентність читача, як підкреслює дослідниця, обумовлює смислове, діалогічне читання, збагачуючи та поглиблюючи тим самим розуміння прочитаного [15].

Уважаємо, що основні складники читацької компетентності, визначені Н.Чепелевою, мають бути врахованими під час розроблення

критеріїв та очікуваних результатів розвитку читацької діяльності учнів основної школи. Організуючи та розвиваючи читацьку діяльність учнів основної школи, необхідно враховувати можливі певні труднощі у сприйнятті та розумінні твору, пов'язані з відсутністю лінгвістичної компетентності читача.

Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок у даному напрямку. Здійснений аналіз психолого-педагогічних умов розвитку читацької діяльності учнів основної школи, дозволив дійти таких загальних висновків:

– виходячи з типологічних (вікових) особливостей учнів основної школи, зважаючи на їхню сенситивність до образного сприймання дійсності, однією з важливих видів навчальної діяльності залишається читацька, яка впливає на розвиток самосвідомості та самопізнання, формування особистісних позицій учнів зазначеного віку;

– в основу методичної системи розвитку читацької діяльності учнів основної школи мають бути покладені психологічні особливості художнього сприйняття та розуміння літературного твору;

– кожний текст для читання має розглядатися як певна умова для розумової діяльності читача;

– головними компонентами читання як складного виду діяльності є сприймання та розуміння прочитаного;

– настанова перед читанням безпосередньо впливає на розвиток читацьких потреб особистості, які визначають подальший напрям їхнього пізнання світу крізь призму художнього твору;

– одним із властивостей тексту є його подільність, завдяки чому читачеві надаються виключні можливості створювати «власний» читацький текст із запропонованого набору елементів;

– головною характеристикою читача є читацька компетентність, яка включає систему певних якостей особистості, що дозволяють йому ефективно вступати у взаємодію з будь-яким твором, змінюючи його, залежно від настанови читання, жанру твору, власних стратегій сприймання та розуміння тексту, оперувати його елементами, вести діалог з ним;

– на основі знань про основні складники читацької компетентності (когнітивну та комунікативну) під час формування читацької культури учнів основної школи у процесі вивчення української літератури необхідно враховувати можливі певні труднощі в сприйнятті та розумінні твору, пов'язані з відсутністю навичок інтерпретації, декодування підтексту художнього твору з огляду на його багатозначність.

Отже, аналіз психолого-педагогічних досліджень типологічних (вікових) особливостей учнів основної школи, особливостей їхнього

читацького сприйняття та розуміння літературного твору, знання різноманітних концепцій культури читання та типологій читачів дозволяють розробити критерії та передбачити результати розвитку читацької діяльності учнів основної у процесі вивчення української літератури.

Література

1. Беляева Л.И. К вопросу о типологии читателей / Л.И. Беляева // Проблемы социологии и психологии чтения. – М. : Книга, 1975. – С. 143–161.
2. Блонский П.П. Избранные педагогические и психологические сочинения : в 2 т. / [под ред. А.В. Петровского] / П.П. Блонский. – М. : Педагогика, 1979. – Т. 2. – 399 с.
3. Выготский Л.С. Мышление и речь / Л.С. Выготский. – М. : Лабиринт, 1996. – 414 с.
4. Добренко Е.А. Формовка советского читателя: Социальные и эстетические предпосылки рецепции советской литературы / Е.А. Добренко. – СПб. : Академический проект, 1997. – 321 с.
5. Жабицкая Л.Г. О психологическом подходе в исследовании восприятия художественной литературы / Л.Г. Жабицкая // Проблемы социологии и психологии чтения. – М. : Книга, 1975. – С. 130–142.
6. Кон И.С. Психология ранней юности : кн. для учителя / И.С. Кон. – М. : Просвещение, 1989. – 255 с.
7. Крутий Е.Н. Формирование диалогичности как средства интеллектуального развития старшеклассника : дис. ... канд. псих. наук : 19.00.07 / Е.Н. Крутий. – Х., 1998. – 183 с.
8. Національна доктрина розвитку освіти України у XXI столітті // Освіта. – 2002. – № 26 (24 квітня – 1 травня). – С.2–4.
9. Никифорова О.И. Психология восприятия художественной литературы / О.И. Никифорова. – М. : Книга, 1972. – 152 с.
10. Про затвердження Програми дій щодо реалізації положень Болонської декларації в системі вищої освіти і науки України на 2004-2005 роки: Наказ № 49 від 23.01.04 р. // Освіта. – 2004. – № 8 (11-18 лютого). – С.6–7.
11. Рубакин Н.А. Психология читателя и книги : крат. введ. в библиопсихологию / Н.А. Рубакин. – М. : Книга, 1977. – 264 с.
12. Сениця І.О. Педагогічний такт і майстерність учителя / І.О. Сениця. – К. : Рад. школа, 1981. – 319 с.
13. Сениця І.О. Виховувати кваліфікованого читача (під час викладання літератури в школі) / І.О. Сениця, Л.М. Ціріс // Українська мова і література в школі. – 1975. – № 5. – С. 54–59.
14. Чепелева Н.В. Культура чтения / Н.В. Чепелева. – К. : Знання. 1980. – 48 с.
15. Чепелева Н.В. Психологія читання тексту студентами вузів / Н.В. Чепелева. – К., 1990. – 100 с.

Федорова Л.

*асистент кафедри соціальної педагогіки та дошкільної освіти МДПУ
імені Богдана Хмельницького*

ДІАГНОСТИЧНА МЕТОДИКА ВИЗНАЧЕННЯ СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНОГО КЛІМАТУ ОПІКУНСЬКОЇ СІМ'Ї (СПКОС)

В статті запропонована діагностична методика визначення соціально-психологічного клімату опікунської сім'ї (СПКОС) у загальноосвітній середній школі. Автор доходить до висновку щодо необхідності запровадження системи підвищення ефективності соціально-педагогічної роботи з опікунською сім'єю в умовах загальноосвітньої середньої школи

Ключові слова: соціально-психологічний клімат, опікунська сім'я, діагностична методика.

Федорова Л.

*ассистент кафедры социальной педагогики и дошкольного образования
МГПУ имени Богдана Хмельницкого*

ДИАГНОСТИЧЕСКАЯ МЕТОДИКА ОПРЕДЕЛЕНИЯ СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО КЛИМАТА ОПЕКУНСКОЙ СЕМЬИ (СПКОС)

В статье предложена диагностическая методика определения социально-психологического климата опекунской семьи (СПКОС) в общеобразовательной средней школе. Автор приходит к выводу, что необходимо внедрить систему повышения эффективности социальной работы с опекунской семьей в условиях общеобразовательной средней школы

Ключевые слова: социально-психологический климат, опекунская семья, диагностическая методика.

Fedorova L.

*assistant of the Department of social pedagogics and pre-school education of
Melitopol state pedagogical University named after Bogdan Khmelnytsky*

DIAGNOSTIC TECHNIQUE FOR DETERMINING THE SOCIO-PSYCHOLOGICAL CLIMATE GUARDIANSHIP FAMILIES (SPCGF)

In article proposals dyahnostycheskaya method for determining the socio-psychological climate guardianship family (SPCGF) in comprehensive school. The author comes to the conclusion that it is necessary to introduce a system to improve the efficiency of social work with family guardian in secondary school.

Keywords: socio-psychological climate, guardianship family, diagnostic technique.

Постановка проблеми. Соціально-психологічний клімат – це якісний бік стосунків, що виявляється у вигляді сукупності психологічних умов, які сприяють або перешкоджають продуктивній спільній діяльності та всебічному розвитку особистості в групі. На сьогодні не існує поняття соціально-психологічного клімату в опікунській сім'ї, і це значно ускладнює роботу соціального педагога та мультидисциплінарної команди з опікунською сім'єю у загальноосвітній середній школі. Тому нами було розроблено психолого-педагогічну діагностичну методику (Соціально-психологічний клімат опікунської сім'ї (СПКОС), яка дозволяє, на наш погляд, виявити соціально-психологічний клімат опікунської сім'ї на емоційному рівні. Ця діагностична методика допомагає з'ясувати, як складаються взаємовідносини в різних сім'ях, характер родинних відносин, а також ставлення до значимих потреб дитини-сироти у сім'ї.

Аналіз основних досліджень та публікацій. У даному напрямку, як показує аналіз низки наукових робіт працювали такі дослідники як Н.С. Мансуров, який вивчав виробничі колективи; В.М. Шепель, який одним із перших розкрив зміст соціально-психологічного клімату; Л. М. Лутошкін, який розробив карту-схему для виявлення психологічного клімату групи та багато інших.

Метою даної статті є розробка та презентація діагностичної методики визначення соціально-психологічного клімату опікунської сім'ї (СПКОС) у загальноосвітній середній школі.

Виклад основного матеріалу дослідження. На сьогодні емоційна складова займає значне місце в будь-яких стосунках, однак при проведенні діагностичної методики (СПКОС) ми враховували той факт, що в різних ситуаціях і в різні періоди життя кожної сім'ї могли б бути і різні результати, оскільки емоційний стан членів опікунської сім'ї є ситуативним, що вимагає тривалих спостережень. Саме тому дана методика проводилася протягом трьох разів (через тиждень), щоб максимально точно отримати узагальнені результати. Для загального оцінювання деяких основних проявів соціально-психологічного клімату в опікунській сім'ї, ми скористалися картою-схемою, яку розробив Л. Лутошкін [Лутошкін]. Так, принцип побудови даної схеми полягає в тому, що в лівій стороні аркуша описуються ті якості, які характеризують сприятливий соціально-психологічний клімат, в правій стороні листа ми позначили якості, що характеризують несприятливий клімат. Ступінь виявлення сприятливих і несприятливих якостей ми визначали за допомогою шкали, яка складається із семи балів. Її ми помістили у центрі карти-схеми. Ці бали варіюються від "1" до "7". Ми пропонуємо бланк для діагностичної методики визначення соціально-психологічного клімату опікунської сім'ї (СПКОС) (див. рис. 1).

Рис. 1. Карта-схема для характеристики опікунської сім'ї, в якій виховується _____ (пів), учень _____ клас, ЗОШ № _____

Позитивні особливості	7	6	5	4	3	2	1	Негативні особливості
Між членами сім'ї переважає жит-терадісний настрій, всі члени сім'ї в доброму настрої								У родині переважає песимістичний тон, всі члени сім'ї в пригніченому настрої
Переважають турбота, доброзичливість, до дитини-сироти всі члени сім'ї ставляться з симпатією та розумінням								Переважають агресивність, конфліктність між членами опікунської сім'ї, по відношенню до дитини-сироти явна антипатія від усіх
У відносинах між братами та сестрами до дитини-сироти існує взаємне розташування і розуміння								У родині між братами та сестрами часто виникають конфлікти з дитиною-сиротою, яка виховується в їхній родині
Члени опікунської сім'ї з розумінням і повагою ставляться як до дитини-сироти, так і до інших								Кожен член опікунської сім'ї вважає свою думку головною і з не-розумінням ставиться до дитини-сироти
В опікунській сім'ї переважають підтримка і позитивний настрій, докори і критика висловлюються з добрими спонуканнями								Критичні зауваження кожного з членів опікунської сім'ї носять характер явних і прихованих загроз
Члени опікунської сім'ї із співчуттям та доброзичливістю ставляться як до дитини-сироти, намагаються допомогти їй адаптуватися, так і один до одного								Дитина відчуває себе зайвою в опікунській сім'ї, чужою, до неї часто проявляється ворожість, як і до інших членів опікунської сім'ї
Опікунська сім'я активна і повна енергії у досягненні поставленої мети – розвиток сім'ї								Опікунська сім'я пасивна та інертна, її члени не знають про необхідність розвитку сімейних відносин
В опікунській сім'ї існує справедливе ставлення до дитини-сироти та до всіх членів, присутній посильний розподіл домашніх обов'язків, психологічна підтримка більш слабких, які відчувають себе захищено								Опікунська сім'я поділяється на «привілейованих» та «знехтуваних», вони презирливо відносяться і до дитини-сироти, і до інших її членів, які є слабшими і незабезпеченими, домашні обов'язки розподіляються нерівномірно
У членів опікунської сім'ї з'являється почуття гідності за свою сім'ю, вони дорожать почуттям спорідненості								В опікунській сім'ї ставляться байдуже до дитини-сироти, нехтують почуттям спорідненості
Успіхи чи невдачі в побудові взаємин з оточуючими як дитини-сироти, так і інших членів опікунської сім'ї викликають співпереживання, співучасть								Успіхи і невдачі в побудові взаємин з оточуючими як дитини-сироти, так і інших членів опікунської сім'ї не викликають негативні, протилежні (відповідно - задрість і зловтіха) переживання

Використовуючи дану схему, ми знаком “+” відзначали в середній частині аркуша ту оцінку, яка найбільше відповідала істинному емоційному стану опікунської сім’ї на певний момент щотижня ми проводили повторну діагностичну методику, і порівнювали з попередніми результатами, тим самим виявляли зміни. Оцінки, пропоновані в даній діагностичній методиці (СПКОС) характеризувалися таким чином:

1 – дана несприятлива властивість, вказана праворуч, виявляється в даній опікунській сім’ї постійно;

2 – дана несприятлива властивість виявляється в даній опікунській сім’ї в більшості випадків;

3 – несприятлива властивість виявляється досить часто;

4 – ні сприятлива, ні несприятлива властивість для опікунської сім’ї не виявляються досить ясно і вимагають додаткового дослідження;

5 – досить часто виявляється сприятлива властивість (вказана ліворуч);

6 – сприятлива властивість виявляється у більшості випадків;

7 – сприятлива властивість виявляється завжди.

Для того, щоб уявити загальну характеристику соціально-психологічного клімату опікунської сім’ї, крім звичайного спостереження і опитувань учителів, у класах яких навчається дитина з опікунської сім’ї, ми склали всі негативні і позитивні оцінки. Оцінки, які ми отримували через повторну діагностику (вторинна і третинна діагностика), ми заносили в спеціально розроблену діагностичну карту-схему обстеження опікунської сім’ї.

Наведемо приклад опису якісних результатів обстеження опікунської сім’ї, в якій виховується дитина (П). Відзначимо, що дитина (П.) проживає з сестрою (В.) його бабусі – (Т.), яка померла. Батько (К.) □ надмірно вживав алкоголь, три рази перебував у місцях позбавлення волі (перший раз □ у неповнолітньому віці / термін 3 роки /, другий раз □ перед одруженням на матері дитини (С.) / термін 2 роки /, третій раз □ після жорсткого побиття своєї дружини (С.) / термін 2,5 роки /). Мати дитини (С.) □ до одруження з батьком дитини працювала в ательє, після весілля народився (П.), але і в маленькому віці він, як і його мати, постійно піддавалися побиттю з боку (К.) Після чергового побиття, мати (С.) отримала важку травму голови і була визнана недієздатною, позбавлена батьківських прав. Дитину забрали на виховання рідна мати і батько (К.), але опіку вони не оформляли, а просто намагалися піклуватися про (П.) □ забезпечували його всім необхідним, купували іграшки, займалися його освітою, відвідували різні гуртки (дитина вивчала основи ораторського мистецтва. Хлопчик любив виступати на публіці з віршами, займав призові місця). Після того, як померла рідна бабуся, дідусь почав вживати алкоголь

разом із своїм сином, батьком дитини (К.), а через рік помер. Батька дитини (К.) соціальні працівники позбавили батьківських прав, і так як він був громадянином іншої країни, його депортували. Над (П.) сестра його рідної бабусі (В.) оформила опіку, але її три рідні онуки і діти завжди виступали проти дитини. Вся сім'я проживає у великому будинку, але для цієї дитини після оформлення опіки облаштували не кімнату, а великий балкон. Квартиру, що залишилася від рідної сестри бабусі дитини (П.) вони здавали в оренду, мотивуючи дану обставину необхідністю додаткового заробітку. Дитину, і за її словами, і за зовнішніми ознаками (синці) у родині кривдять дві старші сестри, як і наймолодшу сестру. У наступній таблиці ми наведемо кількісні результати (в балах) проведення діагностики цієї сім'ї (див. табл. 1).

Таблиця 1

Приклад оформлення діагностичної карти-схеми опікунської сім'ї, в якій проживає дитина П.

Порядковий номер характеристики (згідно з номерами методики СПКОС)	Первинне обстеження	Вторинне обстеження	Третинне обстеження	Загальний середній бал (Σ)
Номер 1	2	2	2	2
Номер 2	2	1	1	1
Номер 3	3	2	1	2
Номер 4	3	2	3	3
Номер 5	3	4	4	4
Номер 6	1	3	1	2
Номер 7	3	4	4	4
Номер 8	2	2	3	2
Номер 9	3	3	4	3
Номер 10	1	1	3	2

З отриманої таблиці ми бачимо, що більшість позицій характеризують дану опікунську сім'ю з несприятливого боку і вимагають екстреного втручання, тобто, розробки індивідуальної програми надання екстрених послуг щодо соціального супроводу даної сім'ї. Окремим пунктом (4 бали) для дослідження виступає 5 і 7 порядкові номери, тобто, вимагають додаткового поглибленого дослідження, так як і сприятливі, і несприятливі властивості даного номера для діагностики виявилися не так явно вираженими, як інші властивості.

Висновки. Приклад отриманого результату обстеження (як і діагностика інших опікунських сімей) постав для нас додатковою характеристикою до виявлення такого показника ефективності соціально-

педагогічної роботи з опікунської сім'єю, як сімейні взаємини між дитиною-сиротою, опікуном та членами опікунської сім'ї.

Перспективами подальшого дослідження є запровадження спецсемінарів для мультидисциплінарних команд, які проводять соціально-педагогічну роботу з опікунською сім'єю у загальноосвітній середній школі.

Література

1. Лутошкин А. Н. Эмоциональные потенциалы коллектива / А. Н. Лутошкин. – М. : Педагогика, 1988. – 128 с.
2. Щёкин Г. Визуальная психодиагностика: познание людей по их внешности и поведению. / Г. Щёкин // Учеб.-метод. пособие. – 2-е изд., испр. – К. : Изд-во “МАУП”, 2001. – 616 с.: ил.
3. Смирнов С. В. Организационное поведение управление поведением человека в организации. / С. В Смирнов, Е. П Мурашова. – М. : Изд-во “Альпина Бизнес Букс”, 2004. – 154с.
4. Шепель В. М. Пособие по психологии для мастеров и бригадиров / В. М. Шепель ; 2-е изд., перераб. и доп. – М. : Изд-во “Экономика”, 1978. – 200 с.

ДЕФЕКТОЛОГІЯ

Єфименко М.

кандидат педагогічних наук, керівник авторського педагогічного Центру (АПЦ-ЦРД), м. Одеса

УДК 796.1+796.012.23

МОДЕЛЬ КОРЕКЦІЙНОГО ФІЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ ДІТЕЙ З ПОРУШЕННЯМИ ОПОРНО-РУХОВОГО АПАРАТУ

У статті представлена робоча модель корекційного фізичного виховання дітей з порушеннями опорно-рухового апарату. Описуються як окремі структурні компоненти системи, так і їх функціональне призначення. Ця модель може бути універсальною для систем фізичного виховання дітей різних груп з обмеженими можливостями здоров'я. На основі цієї моделі було створено державну програму з корекційного фізичного виховання дітей, страждаючих на ДЦП та маючих інші рухові порушення.

Ключові слова: модель, корекційне фізичне виховання, діти з порушеннями опорно-рухового апарату, система.

Ефименко Н.

кандидат педагогічних наук, керівник авторського педагогічного Центру (АПЦ-ЦРД), г. Одеса

МОДЕЛЬ КОРРЕКЦИОННОГО ФИЗИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЯМИ ОПОРНО-ДВИГАТЕЛЬНОГО АППАРАТА

В статье представлена универсальная модель коррекционного физического воспитания детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата. Описываются как структурные компоненты системы, так и их функциональное предназначение.

Ключевые слова: модель, коррекционное физическое воспитание, дети с нарушениями опорно-двигательного аппарата, система.

Efimenko N.

candidate of Pedagogical Sciences, lead author of pedagogical centers (APC-CRD), Odesa

MODEL OF PHYSICAL EDUCATION CORRECTIONAL IMPAIRED CHILDREN OF THE MUSCULOSKELETAL SYSTEM

The article presents a general model of corrective physical education of children with disorders of the musculoskeletal system. Described as structural components of the system and their functional purpose.

Keywords: model, corrective physical education, children with disorders of the musculoskeletal system, system.

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок з важливими науковими чи практичними завданнями. Вимоги часу ставлять перед науковцями і практиками нові завдання – перш за все, кардинальної реформи потребує як педагогіка дошкільного дитинства взагалі, так і фізичне виховання дітей з порушеннями опорно-рухового апарату. На сьогодні в Україні немає ефективної державної програми з корекційного виховання дітей дошкільного віку з порушеннями ОРА. Міністерство освіти і науки, молоді та спорту України доручило нам її розробку (М. М. Єфименко, М. Д. Мога). Загальновідомо, що для створення будь-якої нової системи необхідно розробити робочу модель функціонування цієї системи. Така модель і буде запропонована нижче.

Аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми. Керуючись науковою спадщиною П. К. Анохіна, стає зрозумілим, що головним системостворюючим фактором завжди є корисний результат, що стоїть перед цією системою [1, с.33-34]. Ще більш точним було б говорити навіть не про саму результативну мету діяльності будь-якої конкретної системи, а про потреби досягнення певного цільового рівня [4, с.151-152]. Для створення нової системи корекційного фізичного виховання дітей з порушеннями опорно-рухового апарату необхідно визначитися з приблизною моделлю такої системи [2, с.6-7]. Головною метою передбачуваної системи є максимальне подолання у дітей з порушеннями ОДА наявних у них рухових та інших порушень для більш успішної соціальної адаптації в реальних умовах життя.

Формулювання цілей статті (постановка завдання). На основі системостворюючого чинника буде зроблена спроба об'єднання окремих існуючих компонентів фізичного виховання дітей з порушеннями опорно-рухового апарату в універсальну модель рухової реабілітації дітей засобами корекційного фізичного виховання.

Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів. Багаторічний практичний досвід і використання принципів системного підходу дозволили представити робочу модель у вигляді наступної взаємозалежної структури (рис. 1):

- I. Блок діагностики і класифікації (БДК)
- II. Блок індивідуалізації і програмування (БІП)
- III. Блок змісту корекції (БЗК)
- IV. Блок управління (БУПР).

Наведена послідовність не є випадковою і віддзеркалює логічну послідовність реалізації компонентів описуваної системи.

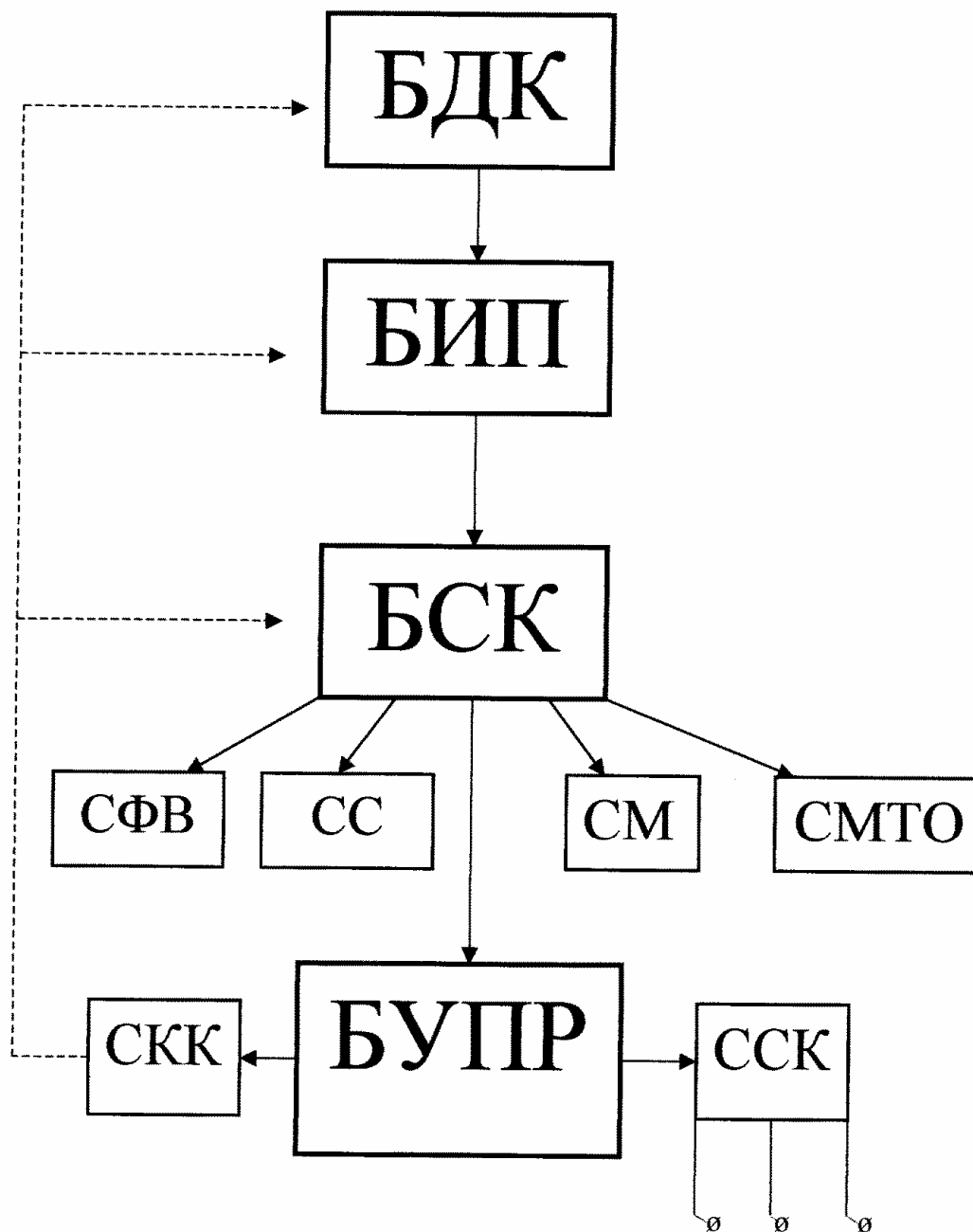


Рис. 1 Модель корекційного фізичного виховання дітей з порушеннями опорно-рухового апарату

Блок діагностики і класифікації маніфестує своє призначення вже самою назвою: діагностика та класифікація. Поняття «діагностика» застосовується тут в широкому сенсі, що включає як медичну (клінічну) діагностику, так і класичне фізкультурне тестування. В цілому можна вести мову про моніторинг фізичного розвитку, рухової підготовленості та наявних рухових порушень у дітей. Тому з'явилася необхідність пошуку нових підходів до класифікації рухових порушень у дітей з метою

підвищення ефективності подальших корекційних заходів засобами фізичного виховання.

Під **руховими порушеннями** треба мати на увазі *недорозвинення або спотворення таких компонентів рухової діяльності дитини, як спосіб (вміння або навички) основного руху, комплекс рухових якостей (сила, гнучкість, спритність, швидкість і витривалість), а також анатомо-фізіологічні особливості організму (стан м'язового тону, наявність міофасціальних напружень, стан суглобів, архітектоніки кісток, викривлень тулуба і кінцівок і т.п.), які призводять до відповідного зниження кінцевого результату конкретного виду цієї діяльності (наприклад, стояння, пересування, одягання-роздягання, різних ручних маніпуляцій з предметами і т.і.)*

На наш погляд, ці численні й розрізнені порушення треба згрупувати в декілька **типових комплексів рухових порушень**, які були б об'єднані, перш за все, за ознакою рівня ураження нервової системи. 30-річний досвід роботи з корекційного фізичного виховання дітей дошкільного та молодшого шкільного віку з порушеннями ОДА дозволяє стверджувати, що абсолютна більшість цих порушень має під собою нейрогенну основу, тобто причиною їх з'явлення є пригнічення або травмування центральної або периферійної нервової системи. До головних чинників такого негативного впливу на ЦНС традиційно відносять різні види травм черепа (головного мозку) і хребетного стовбура (спинного мозку), а також різновиди гіпоксії (кисневого голодування). Досить часто ці першопричини мають змішаний характер – травматично-гіпоксичний.

У цьому плані доречним буде введення таких умовних типів рухових порушень, як:

1. Церебральний (черепно-мозковий).
2. Цервікальний (шийний).
3. Люмбальний (поперековий).
4. Змішані типи (церебрально-цервікальний, цервікально-люмбальний, церебрально-цервікально-люмбальний).

Новий підхід до класифікації рухових порушень передбачає відповідну систему тестування, в основі якої лежить авторська методика ігрового тестування дітей. Пропоновані тести, так само, як і класифікація рухових порушень, мають змішану нейро-педагогічну суть, об'єднуючи в собі елементи клінічного неврологічного обстеження і педагогічного (фізкультурного) тестування [2, с.48-116].

Блок індивідуалізації і програмування корекції відповідає за планування фізичного виховання та оздоровлення дітей [3]. По суті це означає розробку корекційної стратегії і тактики стосовно до кожної типологічної групи (церебралікам, цервікалікам, люмбалікам і змішаним

типам), або до конкретної дитини. Оскільки диференціацію рухових порушень ми розглянули в попередньому розділі, тепер необхідно сформулювати загальні методичні позиції індивідуалізації корекційного процесу, на який, на нашу думку, впливають наступні чинники:

1. Особливості соматичного розвитку (загальний стан ЦНС, серцево-судинної, дихальної, терморегуляторної, травної та видільної систем, імунітету; наявність алергій і т.п.).

2. Особливості рухового розвитку дитини (в кожному виді рухової діяльності виявити порушення, ступінь тяжкості цих порушень, яка з трьох складових рухового статусу є основною причиною порушень у конкретному виді рухів; локалізація осередку пригнічення ЦНС).

3. Особливості психічного розвитку (тип нервової системи, характер психіки, психічні порушення).

4. Ступінь інтелектуального розвитку (норма, мінімальна церебральна дисфункція, дебільність I, II, III ступеня, імбецильність).

5. Стан сенсорної сфери (форма і ступінь порушення зору і слуху).

6. Особливості мовленнєвого розвитку (норма, або варіанти мовних порушень).

7. Інші супутні синдроми (гідроцефальний, гіпертензійний, судомний, розлади спектру аутизму (РСА), серцевої недостатності та ін.)

8. Вік дитини.

9. Гендерні особливості (хлопчик, дівчинка, характер ставлення до представника протилежної статі).

При складанні корекційної рухової програми для дитини або типологічної групи дітей з однаковими руховими порушеннями необхідно чітко пропрацювати наступні аспекти:

1. Актуальну мету корекційного процесу, а також необхідні для її вирішення завдання.

2. Спрямованість корекційного процесу (з акцентом на розширення діапазону рухів, або підвищення ефективності вже засвоєних; можливе поєднання цих двох напрямків).

3. Імовірну тривалість програми, її перспективу (на квартал, півріччя, рік кілька років).

4. Динаміку корекційних заходів (вибір загального рухового режиму, форм занять, їх обсяг і інтенсивність).

5. Послідовність корекційних заходів (в якій послідовності повинні відбуватися корекційні та оздоровчі програми з фізичного виховання, ЛФК, фізіотерапії, бальнеотерапії, ортопедії, масажу, медикаментозного лікування).

6. Послідовність проведення корекції рухового розвитку дитини (які рухові дії освоювати в першу чергу, а до яких потрібно прийти пізніше; в

якій послідовності потрібно здійснювати корекцію якісних складових рухової дії, яка постраждала і т.п.).

7. В залежності від ступеня рухових порушень, їх стійкості, термінів початку корекції, її тривалості та ефективності, методичне наповнення комплексної корекційної програми поступово трансформує свою спрямованість:

I) **Лікувально-оздоровча** – найбільш ефективна в ранньому і молодшому дошкільному віці. Головна її мета – повне відновлення морфо-функціонального статусу дитини (нервової системи, серцево-судинної, дихальної, терморегуляторної, травної систем, імунітету, скелета, м'язів, сухожиль, суглобів і т.і.), а також виконання мінімальної біологічної програми рухового розвитку дитини першого року життя.

II) **Корекційно-розвивальна** спрямованість – є продовженням попереднього етапу. Починається переважно з молодшого дошкільного віку і триває приблизно до середнього шкільного віку. На цьому етапі поступово зростає роль педагогічних можливостей корекційного фізичного виховання дітей з порушеннями ОРА, при цьому педагог повинен вирішувати такі стратегічні завдання:

A) розвивати в дитини комплекс рухових якостей (силу, гнучкість, точність, координацію, рівновагу, швидкість і витривалість);

Б) формувати відносно правильні уміння і навички в основних рухах («лежанні», повзанні, сидінні, стоянні, ходьбі, лазінні, бігу, стрибках) і прикладних рухових діях.

III) **Адаптивно-підтримуюча** спрямованість логічно продовжує цю лінію. Головна її особливість – орієнтація корекційного фізичного виховання в більшій мірі на пристосування (адаптацію) дитини до своїх наявних рухових порушень з метою удосконалення індивідуальних способів, прийомів, навичок в різних актуальних видах рухової діяльності (одяганні-роздяганні, переміщенні, гігієнічних процедурах, навчальних і трудових діях, соціальних проявах). Причому, необхідно домагатися, щоб ефективність життєво важливих рухових дій досягала того рівня, який забезпечив би дитині з порушеннями ОДА можливість рівноправно реалізовуватися в житті поруч зі здоровими однолітками.

8. Розроблення перспективної корекційної програми рухового розвитку дитини (або дітей типологічної міні-групи) – загальний попередній план-схема, в якому потрібно коротко відобразити, чим саме дитина повинна оволодіти, які етапи для цього потрібно пройти і в якій послідовності, їх передбачувану тривалість, інтенсивність корекційних заходів (форм занять). Це – стратегія корекційного процесу.

9. Індивідуалізовані методичні рекомендації до практичної реалізації окремих положень перспективної корекційної програми для однієї дитини або типологічної підгрупи дітей (тактика корекційного процесу).

Зі сказаного вище зрозуміло, що блок індивідуалізації й програмування формує велике і мале планування, визначаючи тим самим стратегію і тактику корекційного фізичного виховання дітей з порушеннями ОРА.

Блок змісту корекції рухових порушень у дітей (БЗК) є самим робочим, бо саме тут реалізуються необхідні корекційні дії з подолання тих чи інших проблем у руховій сфері дітей. Передбачає чотири основні секції:

1. **Секція форм і варіантів** – включає в себе всі можливі форми фізичного виховання та оздоровлення дітей, які можуть бути застосовані педагогами і медиками в умовах дошкільного або шкільного навчального закладу, а також батьками в умовах (сім'ї). Ця секція також відповідає за різноманіття варіантів застосування обраних форм стосовно до кожного навчального закладу. Нижче буде наведено перелік основних форм корекційного фізичного виховання дітей з порушеннями ОРА:

- лікування положенням під час нічного сну;
- ранкова корекційна гімнастика пробудження;
- корекційні заняття з фізичної культури;
- заняття з ЛФК;
- кумедні фізкультурники з елементами корекції;
- індивідуальна рухова корекція;
- корекційний горизонтальний пластичний балет;
- коригуюча гімнастика пробудження після денного сну;
- корекційні фізкультхвилинки;
- корекційні фізкультпаузи;
- коригуючі фізкультурні розваги;
- коригуючий масаж;
- корекційний боді-тренінг дорослих і малят (до 3 років);
- заняття з гідрокінезотерапії (гідрокорекції);
- елементи коригуючої трудотерапії;
- елементи корекційної механотерапії;
- пісочна терапія;
- іпотерапія;
- дельфінотерапія;
- лікувальна хореографія;
- музикотерапія;
- світло-кольоротерапія;
- фізкультурні свята корекційної спрямованості.

2. **Секція засобів (СЗ)** – відповідає за весь арсенал основних засобів корекційного впливу на рухову сферу дитини з порушеннями ОРА. До традиційних засобів фізичного виховання дітей відносяться фізичні вправи, масаж і природні фактори зовнішнього середовища. Стосовно до теми статті пріоритетними є фізичні вправи з корекційною спрямованістю.

Весь арсенал таких вправ можна уявити у вигляді восьми основних рухових режимів (ОРР): «лежачого», повзального, «сидячого», стоячого, ходьбового, лазального, бігового та стрибкового. У методичному плані «лежачому» ОРР по можливості повинен передувати водний (плавальний) основний руховий режим як більш ранній в філогенетичному плані й більш комфортний для хребцевого стовбура і опорно-рухового апарата в цілому. У представленому переліку більш значущу корекційну спрямованість мають перші чотири-п'ять основних рухових режимів. Завершальні три ОРР (лазальний, біговий та стрибковий) хоч і відіграють певну роль у фізичному вихованні та руховій реабілітації дітей з порушеннями ОРА, але мають, все ж, меншу актуальність.

3. **Секція методів** – одна з найбільш значущих в системі корекційного фізичного виховання дітей, оскільки ефективність корекції майже завжди залежить навіть не від того, що будуть робити діти під керівництвом педагога, а **як саме вони будуть виконувати конкретну вправу**.

Розкриваючи структуру даної секції, слід виділити такі обов'язкові методичні позиції як:

- загальні методичні (педагогічні) підходи;
- спеціальні методи фізичного виховання;
- специфічні методи корекції рухових порушень у дітей.

Далі, в якості приклада, ми коротко зупинимося лише на деяких спеціальних методах фізичного виховання дітей з порушеннями ОДА:

1. **Еволюційний (філогенетичний)** метод фізичного виховання дітей, що передбачає природну, еволюційну послідовність чергування основних рухів на занятті, починаючи від стародавніх лежачих-повзальних рухових актів і закінчуючи більш вертикалізованими рухами в лазанні, бігу і стрибках.

2. Метод **«від релаксації - до концентрації»** – передбачає саме таке втілення в систему корекційного фізичного виховання дітей відомої дуальної пари. Починати будь-яку рухову активність слід з медитативних, релаксаційних, розвантажувальних поз і рухів з подальшим збільшенням необхідного гравітаційного, м'язового і емоційно-психічного навантаження (посиленням концентрації).

3. **Метод повторно-кільцевої побудови заняття** – заключається в тому, що при любых формах корекційного фізичного виховання дітей

спочатку заняття (цикла, етапа, періода) завжди мають реалізовуватись лежачо-горизонтвані рухові дії, як найбільш древні, архаїчні, базові. Подальший корекційний процес буде спрямований у напрямку вертикалізації і ускладнення рухових режимів, що засвоюються, включаючи біговий та стрибковий. При переході до наступного заняття (урока, тренування) все має повторитися спочатку в тій самій послідовності: вправи в положенні лежачи – плазування – сидіння – стояння – ходьба – лазіння – біг – стрибки. Зрозуміло, що верхній рівень досягнень дітей на цих умовних рухових сходинках буде обумовлений їх діагнозом, формою і ступенем тяжкості наявних рухових порушень. Ось чому хтось із підлеглих опанує всі вісім рухових сходинок, а хтось залишиться тільки на п'ятій сходинці умовного еволюційного кола.

4. Метод застосування **матеріально-технічного забезпечення (МТЗ)** – передбачає ефективне використання матеріальних і технічних (технологічних) можливостей для підвищення ефективності фізичного виховання та оздоровлення дітей з порушеннями опорно-рухового апарату.

Детальніше всі спеціальні методи корекційного фізичного виховання дітей будуть описані в окремій статті, яка планується до друку.

Блок управління фізичним вихованням дітей з порушеннями опорно-рухового апарату (БУПР) – включає в себе дві секції:

А) **Секцію контролю і коректування** відповідає за регулярний контроль з боку відповідних осіб керівної ланки та провідних фахівців за всіма етапами реалізації системи корекційного фізичного виховання дітей з порушеннями ОРА. Перш за все, це стосується моніторинга фізичного розвитку та рухової підготовленості дітей, аналізу отриманих даних і зроблених висновків. На цьому етапі дуже важливо правильно класифікувати виявлені рухові порушення у дітей. Далі контролю має бути піддане планування корекційного фізичного виховання дітей, складання корекційної стратегії і тактики педагогічного процесу, індивідуалізація розроблювальних корекційних заходів. Великої уваги в плані контролю вимагає до себе блок змісту корекції: тут уважній перевірці повинні піддаватися форми і варіанти корекційного фізичного виховання дітей, обрані засоби (вправи) рухової реабілітації, застосоване при цьому методичне забезпечення, а також матеріально-технічне обладнання.

Б) **Секція стиковки і координації** – служить для відпрацювання оптимальних взаємодій між інструктором (вчителем) з фізичної культури та іншими фахівцями системи рухової та загальної реабілітації дітей з порушеннями ОРА. Адже всі штатні і позаштатні спеціалісти повинні працювати в одному напрямку для досягнення поставленої кінцевої мети. У цьому плані дуже тісним має бути співпраця інструктора з фізичної культури з наступними фахівцями: методистом ЛФК, медсестрою-

масажистом, інструктором з плавання, лікарем-невропатологом, лікарем-ортопедом, медсестрою фізіопроцедур, хореографом, мануальним терапевтом, психологом, учителем-логопедом, дефектологом.

Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розробок у даному напрямку. Таким чином, в статті була представлена універсальна модель корекційного фізичного виховання дітей з порушеннями опорно-рухового апарату, яку можна взяти за основу при руховій реабілітації дітей з обмеженими можливостями здоров'я (з різними нозологіями). Подальше її удосконалення може йти по шляху підбору найбільш адекватного змісту складових компонентів моделі і оптимізації внутрішньоструктурних взаємопосилюючих відносин.

Література

1. Анохин П. К. Очерки по физиологии функциональных систем: Предисл. проф. К. В. Судакова и др.; Акад. мед. наук СССР. / Петр Кузьмич Анохин. – М. : «Медицина», 1975. – 447 с. ил.
2. Ефименко Н. Н. Методика игрового тестирования двигательного развития и здоровья детей в норме и при патологии. Изд. 2, доп. и перераб. / Николай Николаевич Ефименко. – Винница : Изд-во «Эдельвейс и К», 2004. – 132 с., ил.
3. Ефименко Н. Н. Планирование коррекционно-профилактического физического воспитания в массовых и специальных дошкольных учреждениях : [Методические рекомендации для инструкторов по физическому воспитанию, методистов ЛФК, воспитателей, учителей, слушателей ФПК, студентов и родителей] / Николай Николаевич Ефименко. – Любашевка, 1991. – 24 с.
4. Шевцов А. Г. Освітні основи реабілітології : [монографія] / Андрій Гаррійович Шевцов. – К. : «МП Леся», 2009. – 483 с. – Бібліогр. : с. 461-481.

Соловійова Т.

*кандидат педагогічних наук, викладач кафедри соціальної педагогіки
Запорізького національного університету*

СОЦІАЛЬНА РЕАБІЛІТАЦІЯ МОЛОДІ З ОСОБЛИВИМИ ПОТРЕБАМИ В УМОВАХ ТЕРИТОРІАЛЬНОГО ЦЕНТРУ СОЦІАЛЬНОГО ОБСЛУГОВУВАННЯ.

У статті висвітлюється специфіка організації процесу соціальної реабілітації молоді з особливими потребами в умовах територіального центру соціального обслуговування м. Запоріжжя. Акцентується увага на проблемах молодих людей, які через стан здоров'я не можуть бути працевлаштованими або навчатися. Визначені особливості організації клубу спілкування, групи денного перебування, роботи за запитами.

***Ключові слова:** молодь з особливими потребами, територіальний центр, клуб спілкування, соціально-побутова реабілітація.*

Соловьёва Т.

кандидат педагогических наук, преподаватель кафедры социальной педагогике Запорожского национального университета

СОЦИАЛЬНАЯ РЕАБИЛИТАЦИЯ МОЛОДЕЖИ С ОСОБЫМИ ПОТРЕБНОСТЯМИ В ТЕРРИТОРИАЛЬНОМ ЦЕНТРЕ СОЦИАЛЬНОГО ОБСЛУЖИВАНИЯ

В статье рассматривается специфика организации процесса социальной реабилитации молодежи с особыми потребностями в условиях территориального центра г. Запорожья. Акцентируется внимание на проблемах молодых людей, которые по состоянию здоровья не могут быть трудоустроены или обучаться. Определены особенности организации клуба общения, группы дневного пребывания, работы по запросам.

***Ключевые слова:** молодежь с особыми потребностями, территориальный центр, клуб общения, социально-бытовая реабилитация.*

Solovyova T.

Phd Pedagogics science, Zaporizhzhya National University

SOCIAL REHABILITATION OF YOUNG PEOPLE WITH SPECIAL NEEDS IN REGIONAL TERRITORIAL CENTRE OF SOCIAL SERVICES

Article states the specification of how to organize rehabilitation process of young people with special needs in Zaporizhzhya regional centre of social services. Attention is emphasized on the problems of young people, who according to health condition can't be employed or not able to study. There were also specified peculiar organization properties of speaking club, day-to-day group and work with requests.

Key words: *Young people with special needs, regional territorial centre, speaking club, social rehabilitation.*

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок з важливими науковими чи практичними завданнями. Стрімке зростання негативних соціально-політичних й економічних тенденцій в Україні призводить до погіршення стану вразливих верств населення, зокрема людей з особливими потребами. У той же час, інтеграція нашої держави в європейський простір вимагає дотримання європейських стандартів щодо організації допомоги соціально незахищеним категоріям громадян. Це висуває перед соціальною наукою та практикою проблему пошуку шляхів розробки та вдосконалення засобів реабілітації людей з особливими потребами.

Серед означеної категорії особливе місце посідає молодь з обмеженими можливостями, оскільки саме вона часто залишається поза увагою системи соціальних служб. Якщо робота з дітьми з обмеженими можливостями проводиться досить регулярно (розроблені спеціальні допоміжні програми навчання, функціонують спеціалізовані заклади освіти й виховання, працюють дитячі відділення адаптації та реабілітації у територіальних центрах соціального обслуговування тощо), то досягнення ними 18-річного віку й закінчення спеціалізованих учбових закладів позбавляє їх звичного кола спілкування, кардинально змінює життєвий уклад. Подальше навчання або працевлаштування доступно далеко не всім, і найчастіше молоді люди залишаються на самоті.

У зв'язку з цим, у молодих людей з особливими потребами виникає низка проблем: соціальна ізоляція, втрата набутих навичок спілкування, неможливість створення сім'ї і кола друзів, звуження можливостей для подальшого розвитку, психологічні проблеми тощо. Необхідність допомоги молоді з обмеженими можливостями щодо вирішення означених проблем, доводить актуальність реабілітаційної роботи з даною категорією громадян.

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. Всесвітня організація охорони здоров'я визначає *реабілітацію* як систему державних, соціально-економічних, медичних, професійних, педагогічних, психологічних та ін. заходів, спрямованих на попередження розвитку патологічних процесів, які призводять до тимчасової або стійкої втрати працездатності, на ефективне й раннє повернення хворих та інвалідів (дітей і дорослих) у суспільство і до суспільно корисної праці; як складний процес, результатом якого є створення у потерпілого активного ставлення до порушення його здоров'я і відновлюється позитивне ставлення до життя, сім'ї, суспільства [3].

Деякі науковці визначають реабілітацію як „комплекс заходів, спрямованих на відновлення людини в правах, соціальному статусі, здоров'ї, дієздатності” [1]. Цей процес спрямований на відновлення здатності людини до нормальної життєдіяльності та на зміни в самому соціальному середовищі. У даному випадку “реабілітація” тлумачиться як “відновлення порушених функцій”, “компенсація втрачених можливостей”, “повернення до активного життя” людини з особливими потребами.

У той же час, метою реабілітації може бути не повернення до певної позитивної вихідної точки, а розширення адаптивних можливостей суб'єкта соціалізації, здатності бути адекватним до нових умов, управляти своїм життям [6].

Аналіз публікацій з даної проблематики свідчить, що на сучасному рівні організації допомоги молоді з обмеженими можливостями реабілітація є провідним напрямом. Так, Н. Государев розглядає реабілітацію, зокрема, реабілітацію професійну, як необхідну умову соціальної інтеграції молоді з обмеженими можливостями у суспільство.

Важливі аспекти соціальної та соціально-педагогічної реабілітації молоді з обмеженими можливостями розглядалися І.Івановою, яка також підкреслює велике значення ідеї інтеграції людей з обмеженими можливостями в суспільство, що будується на «створенні певної громадської думки у суспільстві про інвалідів, соціальних умов для реалізації їхніх збережених можливостей і здібностей, системі соціальної роботи, яка центрована на сім'ї...» [1]. Є. Холостова, досліджувала соціокультурну реабілітацію, головною метою якої є особистісний розвиток індивіда, підвищення його рівня саморегуляції [5]. Види соціально-реабілітаційної діяльності розглядає Л.Тюптя. Автор виділяє медико-соціальну, професійно-трудова, соціально-психологічну, соціально-рольову, соціально-правову та соціально-побутову реабілітацію молодих інвалідів. Зміст реабілітаційних заходів визначається специфікою установи, яка його проводить [4].

Незважаючи на достатню наукову розробку питання соціальної реабілітації молоді з особливими потребами, в той же час залишається актуальною організація практичної роботи з такою категорією.

Формулювання цілей статті (постановка завдання). Підґрунтям для написання даної статті була робота відділення соціально-побутової адаптації інвалідів з розумовою відсталістю, що є структурним підрозділом Запорізького міського територіального центру соціального обслуговування. *Метою* статті є висвітлення специфіки соціальної реабілітації молоді з особливими потребами в умовах міського територіального центру соціального обслуговування.

Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів. Міський територіальний центр соціального обслуговування (до 18.11.2011 р. – Запорізька міська служба соціальної допомоги) є спеціальною установою, що належить до комунальної власності територіальної громади м. Запоріжжя та виконує низку завдань, пов'язаних із наданням різного виду соціальних послуг громадянам, які перебувають у складних життєвих обставинах і потребують сторонньої допомоги за місцем проживання, в умовах стаціонарного, тимчасового або денного перебування, дітям-інвалідам, бездомним особам.

З грудня 2006 р. функціонує відділення соціально-побутової адаптації інвалідів з розумовою відсталістю (далі - відділення) як структурний підрозділ Запорізького міського терцентру. Відділення створено рішенням Запорізької міської ради завдяки ініціативі УПСЗН, Запорізького терцентру соціального обслуговування, зверненням батьків дітей та молоді з особливими потребами і фінансовій підтримці міської влади та Фонду соціального захисту інвалідів.

Робота відділення ґрунтується на засадах гуманістичного підходу та принципах етапності, послідовності, безперервності у проведенні реабілітаційних заходів та безкоштовності. Основними завданнями роботи є:

- створення для молоді з особливими потребами сприятливих умов перебування у відділенні;
- організація змістовного відпочинку, проведення культурно-масових заходів;
- здійснення інформування й консультування, адаптаційного навчання молодих людей з особливими потребами та їх родин;
- навчання молоді самообслуговуванню, побутовим навичкам, пересуванню, спілкуванню, орієнтації, контролю за своєю поведінкою;
- здійснення психологічної реабілітації;
- сприяння соціалізації та адаптації у суспільстві молоді з особливими потребами;
- збагачення й формування життєвого досвіду молодих людей з особливими потребами;
- задоволення їх особливих потреб у соціальних взаємовідносинах і спілкуванні, доступі до інформації, об'єктів оточення та матеріальних цінностей.

Відповідно до завдань, змістовне наповнення (проведення соціально-оздоровчих заходів, соціально-психологічної реабілітації, надання консультацій спеціалістів, організація дозвілля тощо) цілеспрямовано сприяє розширенню адаптивних навичок молоді, підтримці її життєдіяльності та соціальної активності. Особливо важливим аспектом у

роботі з молодими людьми з особливими потребами є розуміння її не як впливу, а як взаємодії на основі партнерства, що обумовлюється гуманістичною спрямованістю діяльності відділення.

Робота з молодими людьми з особливими потребами ґрунтується на індивідуальній програмі реабілітації (ІПР), затвердженій постановою Кабінету Міністрів України від 8 грудня 2006 р., відповідно до статті 16 Закону України «Про реабілітацію інвалідів в Україні». Наразі всі особи, що проходять МСЕК, разом із посвідченням про інвалідність отримують ІПР, яка включає комплекс оптимальних для даної людини реабілітаційних заходів, розроблений лікарями, педагогами, психологами, реабілітологами.

Згідно з індивідуальною програмою реабілітації для відвідувачів відділення розробляється індивідуальний план реабілітації, що включає деталізований комплекс заходів, рекомендованих ІПР та адаптованих до умов відділення.

До змісту роботи з молоддю з особливими потребами у відділенні відносяться:

- участь в діяльності по захисту прав та інтересів молоді з особливими потребами, профорієнтаційна діяльність, сприяння працевлаштуванню;
- соціальна адаптація та інтеграція молоді у суспільство (сприяння їх участі у всіх доступних сторонах життя (спорт, творчість, праця тощо) та підвищення їх соціальної активності);
- надання психологічної і моральної підтримки;
- розвиток комунікативних навичок;
- подолання соціальної ізоляції молоді, створення умов для спілкування;
- створення умов для творчої самореалізації;
- забезпечення взаємодії особистості з природою;
- надання підтримки молодим сім'ям людей з особливими потребами;
- навчання та удосконалення вмінь, навичок для максимально незалежного життя молодих людей з особливими потребами;
- розвиток здатності до самообслуговування, санітарно-гігієнічних та побутових навичок;
- сприяння отриманню освіти, працевлаштуванню;
- організація культурного дозвілля;
- організація взаємної підтримки людей з особливими потребами;
- сприяння розвитку волонтерського руху.

Відділення соціально-побутової адаптації інвалідів з розумовою відсталістю відвідують близько 70 осіб. Робота з ними здійснюється у трьох основних формах: 1. Група денного перебування для осіб з

ураженням ЦНС. 2. Робота суботнього клубу спілкування «Зустріч». 3. Робота за запитами. Розглянемо детальніше кожен з них.

Група денного перебування для осіб з ураженням ЦНС нараховує близько 30 молодих людей, які відвідують її щоденно, або за індивідуальним графіком. Більшість з них приводять і забирають батьки, оскільки вони мають складні діагнози (глибока розумова відсталість у сполученні з руховими порушеннями; аутичні розлади; синдром Дауна тощо) і не можуть за медичними показниками знаходитися самостійно вдома.

Інші відвідувачі денної групи – це дієздатна (або частково дієздатна) молодь, яка із різних причин (ДЦП із важкими розладами мовлення, психічні захворювання, легкий ступінь розумової відсталості та ін.) не може бути працевлаштованою або навчатися зараз і змушена постійно знаходитися вдома. Ці молоді люди мають яскраво виражену потребу у спілкуванні з однолітками, тому відвідують групу самостійно, за індивідуальним графіком.

Функціонування денної групи забезпечується скоординованою роботою спеціалістів: фахівця із соціальної роботи, соціального працівника, психолога, медичної сестри, культорганізатора. Для досягнення спільної мети дії спеціалістів узгоджуються на нарадах. Кожен фахівець виконує свою частину роботи, згідно загальної програми відділення, посадовим інструкціям, плану роботи відділення та індивідуальним програмам реабілітації клієнтів.

Особливістю роботи відділення є обов'язкове забезпечення партнерських взаємин між фахівцями й клієнтами. У приміщенні групи відсутні кабінети, – відбувається постійний контакт і взаємодія між всіма учасниками реабілітаційного процесу. Таким чином, забезпечується постійне інтегроване середовище і максимум спілкування для молодих людей з особливими потребами.

Робота з молодими людьми з особливими потребами за запитами та інтересами забезпечує створення умов для творчої самореалізації молоді, психологічну підтримку, можливість спілкування. У межах цієї форми роботи відкрито гурток ручної праці, який працює за різними напрямками: малювання; аплікація; виготовлення ікебани, картин з підручного матеріалу; вишивання; оформлення інтер'єру; виготовлення виробів з солоного тіста, пластиліну тощо. Керівник гуртка забезпечує індивідуальний підхід до кожного клієнта.

Відвідувачі мають можливість збиратись невеликими групами для обміну рецептами, книжками, музичними записами, гри у шахи, шашки, занять вишиванням, розробки сценаріїв свят, привітань іменинників тощо. Для клієнтів передбачена робота психологічного консультпункту, налагоджено надання посередницької допомоги.

Клуб спілкування «Зустріч» до останнього часу працював щосуботи, згідно наказу адміністрації. З серпня 2012 року виділене нове приміщення для клубу і робота проводиться щоденно, окрім вихідних. Робота клубу спрямована на адаптацію й інтеграцію молоді з особливими потребами у суспільство, на організацію їх дозвілля та забезпечення їх можливістю вільного спілкування. Клуб орієнтований і на молодих людей з особливими потребами, що працюють. Клубні зустрічі мають неформальний характер, проте існує певна структура кожної загальної зустрічі.

Обов'язковими компонентами кожної такої зустрічі є: тренінг (знайомств, навичок спілкування, підвищення самооцінки, особистісного росту тощо); дискусійний гурток, де обговорюються проблеми, актуальні для більшості членів клубу; спільне чаювання; розважальна частина (дискотека, співання караоке, перегляд ТВ, відео тощо).

Серед фахівців, що працюють у відділенні: фахівець із соціальної роботи- забезпечує узгодженість роботи інших спеціалістів, координує та контролює їх дії; складає плани і звіти роботи відділення; працює із зовнішніми організаціями; організовує та контролює роботу волонтерів; виявляє громадян, що потребують допомоги; координує роботу клубу «Зустріч»; приймає участь у навчанні навичкам самообслуговування та побутовим навичкам відвідувачів денної групи; співпрацює з батьками й іншими родичами відвідувачів денної групи; бере участь у складанні індивідуальних планів реабілітації молодих людей з особливими потребами.

Соціальний працівник – проводить соціально-оздоровчу роботу (надає послуги по догляду, допомагає у побуті, забезпечує прогулянки на свіжому повітрі); спільно із фахівцем з соціальної роботи виявляє громадян, що потребують допомоги; складає акти матеріально-побутових умов проживання клієнтів; навчає побутовим навичкам та навичкам самообслуговування; організовує та проводить тематичні читання, заняття по безпеці життєдіяльності; приймає участь у складанні індивідуальних планів соціально-побутової реабілітації клієнтів.

Медична сестра забезпечує надання необхідної медичної допомоги (у тому числі і першої) клієнтам відділення, моніторинг психофізичного стану відвідувачів. Культурний організатор (за виробничою необхідністю виконує також функції керівника гуртка) – забезпечує культурне дозвілля клієнтів – організовує та проводить святкові заходи; виявляє творчу спрямованість відвідувачів; готує приміщення до свят; організовує екскурсії, поїздки на природу, музичні заняття; організовує процес творчої ручної праці; приймає участь у складанні індивідуальних планів соціально-побутової реабілітації клієнтів.

Психолог – забезпечує психологічну підтримку клієнтів відділення – проводить всебічну діагностику розвитку, рівня адаптації, особистісних особливостей клієнтів, на основі чого розробляє індивідуальні плани реабілітації; проводить групові та індивідуальні корекційні заняття; забезпечує роботу консультпункту. Таким чином, злагоджена та скоординована робота фахівців відділення сприяє досягненню головної мети – максимальній реабілітації кожного клієнта. Фінансування роботи відбувається за рахунок місцевого бюджету, спонсорських коштів.

Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок у даному напрямку. Таким чином, специфіка реабілітації молоді з особливими потребами в умовах міського територіального центру соціального обслуговування полягає в її спрямованості на інтеграцію молоді у соціум; у можливості надання послідовної і постійної допомоги; у цілеспрямованій організації реабілітаційного середовища на засадах гуманістичного підходу, принципів партнерства і співпраці між фахівцями і молоддю з особливими потребами.

Перспективним напрямом у галузі соціальної реабілітації молоді з особливими потребами вважаємо сприяння створенню груп само- і взаємодопомоги як засобу активізації внутрішнього потенціалу молодих людей з особливими потребами, а також навчання і залучення волонтерів до роботи таких груп.

Література

1. Іванова І. Сім'я і проблеми інвалідності / І. Іванова // Соціальна реабілітація молоді з обмеженою дієздатністю / ред. С. В. Толстоухова, І. М. Пінчук. – К. : УДЦССМ, 2000. – С. 11-24.
2. Лукашевич М. П., Бондарчук Л.В. Особливості соціалізації молоді з особливими потребами: пошук концептуальних підходів // Соціальна робота в Україні: теорія і практика. – 2006. – № 2 (14). – С. 25-30.
3. Специальная психология: Учебное пособие / Сост. Н.А. Государев. – М.: Ось-89, 2008. – 288 с.
4. Тюття Л. Т. Соціальна робота (теорія і практика) : навч. посіб. для студ. вищ. навч. закладів / Л. Т. Тюття, І. Б. Іванова. – К. : ВМУРОЛ “Україна”, 2004. – 408 с.
5. Холостова Е. И. Социальная реабилитация : учеб. пособ. / Е. И. Холостова, Н. Ф. Дементьева. – М. : Дашков и К°, 2003. – 340 с.
6. Шептенко П. А. Методика и технология работы социального педагога : учеб. пособ. / П. А. Шептенко, Г. А. Воронина. – М. : Академия, 2002. – 208 с.

ЗМІСТ

ВИЩА ШКОЛА

ГЛИНЯНА Н.	3
ДОСЛІДЖЕННЯ ФОРМ ТА МЕТОДІВ КОНТРОЛЮ ЗНАТЬ СТУДЕНТІВ ЗАОЧНОЇ ФОРМИ НАВЧАННЯ У ВУЗІ	
ГОРБАСЕНКО С.	8
МЕХАНІЗМ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ СПРЯМОВАНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ТЕХНОЛОГІЙ	
ДЕРМЕЛЬОВА Н.	15
РОЗВИТОК МУЗИЧНИХ ІНТЕРЕСІВ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ	
ЕВГРАФОВА Н.	22
ФОРМИРОВАНИЕ ТВОРЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ХИМИИ СТУДЕНТОВ-МЕТАЛЛУРГОВ	
ЗАГРЕБЕЛЬНИЙ С.	30
ВПРОВАДЖЕННЯ ІНФОРМАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ В НАВЧАЛЬНО- ВИХОВНИЙ ПРОЦЕС ВИЩОЇ ШКОЛИ	
КАПНУС О.	36
ТЕСТУВАННЯ ЯК ЗАСІБ КОНТРОЛЮ РІВНЯ СФОРМОВАНОСТІ АНГЛОМОВНОЇ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ У СТУДЕНТІВ ВИЩИХ ТЕХНІЧНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ	
БУТИРІНА М., ПІРУС Є.	42
СУЧАСНІ ЗАСОБИ РОЗВИТКУ ІНФОРМАЦІЙНОЇ КУЛЬТУРИ СТУДЕНТІВ	
КОЗИРЕВА Л.	50
СИТУАЦІЙНЕ НАВЧАННЯ У ВИКЛАДАННІ ЕКОНОМІЧНИХ ДИСЦИПЛІН СТУДЕНТАМ ВНЗ І СТУПЕНЮ АКРЕДИТАЦІЇ	
КОНОНЕНКО Р.	55
ДОСЛІДЖЕННЯ ОСОБЛИВОСТЕЙ СПОСОБУ ЖИТТЯ СТУДЕНТІВ В ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ БІОЛОГІЧНИХ ДИСЦИПЛІН	
КОШЕЛЄВ О., ГРИНЬКО В.	60
ФОРМУВАННЯ ІНФОРМАТИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ	

НАБОКА О.	67
ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА ПЕРВІРКА ЕФЕКТИВНОСТІ ЗАСТОСУВАННЯ ПРОФЕСІЙНО-ОРІЄНТОВАНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ФАХОВІЙ ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ ЕКОНОМІСТІВ.....	67
МЕДВЕДСЬВА І.	77
НАУКОВИЙ АНАЛІЗ ТА ОБҐРУНТУВАННЯ ВИБОРУ ЛІНГВІСТИЧНИХ МЕТОДІВ ДОСЛІДЖЕННЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ (ЗА ПРОФЕСІЙНИМ СПРЯМУВАННЯМ)	
ОЛЕЯРНИК О., МАРІЛОВ М.	85
АКТИВІЗАЦІЯ ПІЗНАВАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СТУДЕНТІВ ПРИ ВИКОНАННІ ЛАБОРАТОРНИХ РОБІТ З КУРСУ „ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ЕЛЕКТРОТЕХНІКИ”	
ПАРШАКОВА О.	91
РОЛЬ СПЕЦКУРСУ «ІНФОРМАЦІЙНІ ВІЙНИ» У ФОРМУВАННІ ІНФОРМАЦІЙНОЇ КУЛЬТУРИ, КОРПОРАТИВНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ Й МОРАЛЬНИХ ЯКОСТЕЙ СТУДЕНТІВ	
СТЕШЕНКО Н.	99
РОЛЬ ДИСЦИПЛІН ВІЛЬНОГО ВИБОРУ СТУДЕНТІВ У РОЗВИТКУ ГУМАНІТАРНОГО СЕРЕДОВИЩА ТЕХНІЧНОГО ВИШУ	
СТОЯНОВ В.	109
МОДЕРНІЗАЦІЯ СИСТЕМИ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ УЧИТЕЛІВ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ НА ОСНОВІ КУЛЬТУРОЛОГІЧНОГО ПІДХОДУ	
ШЕЛУДЕШЕВА М.	114
РОЛЬ І МІСЦЕ ДИТЯЧИХ ГРОМАДСЬКИХ ОБ’ЄДНАНЬ В СИСТЕМІ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІЙ ВЧИТЕЛІВ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ ТА ЇХ КЛАСИФІКАЦІЯ	
ХОМЕНКО П.	125
МЕТОДОЛОГІЧНІ ПІДХОДИ ДО ПРИРОДНИЧОНАУКОВОЇ ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦЯ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ	
ЯГУПЕЦЬ Ю., ПЛІСКО Ю.	132
ГОТОВНІСТЬ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ТЕХНОЛОГІЙ ДО ЗАСТОСУВАННЯ ТЗН (НА ПРИКЛАДІ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНИХ ДИСЦИПЛІН)	
ЧЕРЕДНІЧЕНКО Г.	138
СТВОРЕННЯ ТА ВИКОРИСТАННЯ ЕЛЕКТРОННИХ ПІДРУЧНИКІВ ДЛЯ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ	

НІКОЛАЄНКО Ю.	145
ОЦІНЮВАННЯ ГОТОВНОСТІ СТУДЕНТІВ АГРАРНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ ДО ПРОФЕСІЙНОГО СПІЛКУВАННЯ В ІНШОМОВНОМУ СЕРЕДОВИЩІ	
ІСТОРІЯ ПЕДАГОГІКИ	
БУЛГАКОВА В.	152
ПІДРУЧНИКИ З ІНОЗЕМНИХ МОВ НОВОГО ПОКОЛІННЯ У СВІТЛІ РЕФОРМУВАННЯ ІНШОМОВНОЇ ОСВІТИ КІНЦЯ 40-Х РОКІВ ХХ СТОЛІТТЯ	
БЕСЄДІНА А.	157
ПРО ПОДАЛЬШЕ ІСНУВАННЯ «ЄВРОПЕЙСЬКОЇ МЕРЕЖІ ШКІЛ СПРИЯННЯ ЗДОРОВ'Ю»	
ЗАХАРЧУК О.	164
ІСТОРИЧНИЙ АСПЕКТ ПРОБЛЕМИ СТАНОВЛЕННЯ СИСТЕМИ ФІЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ ТА РОЗВИТКУ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ ОСОБИСТОСТІ	
ІНОЗЕМЦЕВ В.	169
ГУМАНІСТИЧНИЙ ЗМІСТ ПЕДАГОГІЧНОЇ КОНЦЕПЦІЇ М. І. ПИРОГОВА	
КАСЬЯНОВА О.	175
ІСТОРИЧНІ ПЕРЕДУМОВИ І ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ СТАНОВЛЕННЯ ТА РОЗВИТКУ ТЕХНОЛОГІЙ В ОСВІТІ	
КРАВЧЕНКО Д.	182
СПЕЦІАЛЬНА НОРМАТИВНА БАЗА ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛЯ ІСТОРІЇ У 1934-1958 РР.	
КУЛІЧЕНКО А.	191
МЕТОД ПРОЕКТІВ У АМЕРИКАНСЬКІЙ ПЕДАГОГІЦІ: СЕРЕДИНА ХІХ СТ. – 20-ТІ РР. ХХ СТ.	
ОРЄХОВА Л.	201
ДЖЕРЕЛА ВИВЧЕННЯ РІДНОЇ МОВИ У ПЕДАГОГІЧНІЙ СПАДЩИНІ ІВАНА ОГІЄНКА	
ТКАЧОВ С.	208
ПОГЛЯДИ ВІТЧИЗНЯНИХ ГРОМАДСЬКИХ ДІЯЧІВ, ПИСЬМЕННИКІВ І ПЕДАГОГІВ НА РОЛЬ БАТЬКІВ І ВЧИТЕЛІВ У ГРОМАДЯНСЬКОМУ ВИХОВАННІ ДІТЕЙ І МОЛОДІ (ДРУГА ПОЛОВИНА ХІХ – ПОЧАТОК ХХ СТ.)	

ФАЗАН В.	217
ВЗАЄМОВІДНОСИНИ КИЄВО-ПЕЧЕРСЬКОЇ ЛАВРИ ТА МОГИЛЯНСЬКОЇ АКАДЕМІЇ У ПРОСВІТНИЦТВІ УКРАЇНСЬКОГО СУСПІЛЬСТВА XVII – XVIII СТ.	
ЗАГАЛЬНА ШКОЛА	
КОСЕНЧУК О.	227
ВИЗНАЧЕННЯ КРИТЕРІЇВ, ПОКАЗНИКІВ, ТИПІВ ТА РІВНІВ СФОРМОВАНOSTІ ЛІДЕРСЬКИХ ЯКОСТЕЙ СТАРШОКЛАСНИКІВ У ПОЗАУРОЧНИЙ ЧАС	
ГАВРИШ О.	237
СПЕЦИФІКА РОБОТИ СОЦІАЛЬНОГО ПЕДАГОГА У ШКОЛІ	
ПОЧАТКОВА ШКОЛА	
ЧЕПІГА В., АВЕРЧЕНКО М., КРИВОХВОСТОВ В., ЧУГАЙ С.	242
ФОРМУВАННЯ ДУХОВНИХ ЦІННОСТЕЙ В УЧНІВ МОЛОДШИХ КЛАСІВ	
ПСИХОЛОГІЯ	
КУПРІКОВА С.	249
НЕЙРОЛІНГВІСТИЧНЕ ПРОГРАМУВАННЯ ПРИ НАВЧАННІ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ	
МАЗАНЮК О.	255
ДІАГНОСТИЧНИЙ ІНСТРУМЕНТАРІЙ НА ВИЯВЛЕННЯ РІВНЯ СФОРМОВАНOSTІ ПРИРОДООХОРОННОЇ КУЛЬТУРИ СТУДЕНТІВ КОЛЕДЖІВ	
КОРМИШЕВ М.	261
СИСТЕМА РАБОТИ З ФОРМУВАННЯ МОТИВАЦІЇ УЧІННЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ ІНТЕРНАТНОГО ТИПУ	
НЕСИН Ю.	277
ПСИХОЛОГІЧНА СПРЯМОВАНІСТЬ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ МАЙБУТНІХ ОФІЦЕРІВ	
ПАЛАМАР С.	283
ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ ЧИТАЦЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ ОСНОВНОЇ ШКОЛИ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ХУДОЖНЬОЇ ЛІТЕРАТУРИ	

ФЕДОРОВА Л.	294
ДІАГНОСТИЧНА МЕТОДИКА ВИЗНАЧЕННЯ СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНОГО КЛІМАТУ ОПІКУНСЬКОЇ СІМ'Ї (СПКОС)	
ДЕФЕКТОЛОГІЯ	
ЄФИМЕНКО М.	300
МОДЕЛЬ КОРЕКЦІЙНОГО ФІЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ ДІТЕЙ З ПОРУШЕННЯМИ ОПОРНО-РУХОВОГО АПАРАТУ	
СОЛОВ'ЙОВА Т.	310
СОЦІАЛЬНА РЕАБІЛІТАЦІЯ МОЛОДІ З ОСОБЛИВИМИ ПОТРЕБАМИ В УМОВАХ ТЕРИТОРІАЛЬНОГО ЦЕНТРУ СОЦІАЛЬНОГО ОБСЛУГОВУВАННЯ	

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 – 25 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 30 грн. або надсилається (тільки на домашню адресу) поштою накладною платою в розмірі 30 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. Слостенина. – М. : Изд. центр «Академия», 1999. – С. 73 – 75. – Библиогр. : в конце разделов.
3. Оржеховська В.М., Тарасова Т.В. Духовність – це здоров'я молодого покоління : навч.-метод. посібник / Оржеховська В.М., Тарасова Т.В. – [вид. 2-е, доп.]. – Тернопіль, 2005. – 216 с. ; іл.
4. Основи національного виховання : концептуальні положення / В.Г. Кузь, Ю.Д. Руденко, З.О. Сергійчук та ін. ; за заг. ред. В.Г. Кузя та ін. – К. : Інформ. вид. центр „Київ”, 1993. – Ч. 1. – 152 с.
5. Щербань П.М. Прикладна педагогіка : навч.-метод. посібник / Щербань П. М. – К. : Вища шк., 2002. – 215 с., іл. – Библиогр. : в кінці розділів.

Звернення до авторів публікацій

Шановні автори! На останніх сторінках нашого збірника постійно міститься інформація щодо правильного оформлення статі, але, на жаль, не всі дотримуються цих вимог. Вважаємо за доцільне дати деякі пояснення.

Відомості про публікацію подаються до Українського реферативного журналу «Джерело», яке висуває саме такі вимоги. Відсутність одного з елементів, унеможливило 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 "Укراгропромпродуктивність", 2006. — 106 с.</p> <p>2. Механізація переробної галузі агропромислового комплексу : підруч. для учнів проф.-техн. навч. закл. / О. В. Гвоздєв, Ф. Ю. Ялпачик, Ю. П. Рогац, М. М. Сердюк. — К. : Вища освіта, 2006. — 478 с.</p>
П'ять і більше авторів	<p>1. Психологія менеджмента / [Власов П. К., Липницький А. В., Луцихіна І. М. и др.] ; под ред. Г. С. Никифорова. — Х. : Гуманитар. центр, 2007. — 510 с.</p> <p>2. Формування здорового способу життя молоді : навч.-метод. посіб. для працівників соц. служб для сім'ї, дітей та молоді / Т. В. Бондар, О. Г. Карпенко, Д. М. Дикова-Фаворська та ін. — К. : Укр. ін-т соц. дослідж., 2005. — 115 с.</p>
Без автора	<p>1. Історія Свято-Михайлівського Золотоверхого монастиря / [авт. тексту В. Клос]. — К. : Грані-Т, 2007. — 119 с.</p> <p>2. Основи перекладу: граматичні та лексичні аспекти : навч. посіб. / за ред. В. К. Шпака. — К. : Знання, 2005. — 311 с.</p> <p>3. Рекомендації щодо складання бібліографічного опису в картках для каталогів і картотек (у зв'язку з набуттям чинності ДСТУ ГОСТ 7.1:2006) / уклад. О. Б. Рудич. — К. : Кн. Палата України, 2007. — 60 с.</p>
Багатотомний документ	<p>1. Межгосударственные стандарты : каталог в 6 т. / [сост. Ковалева И. В., Рубцова Е. Ю.; ред. Иванов В. Л.]. — Львов : НТЦ "Леонорм-Стандарт", 2005. — (Серия "Нормативная база предприятия"). Т. 1. — 2005. — 277 с.</p> <p>2. Бондаренко В. Г. Теорія ймовірностей і математична статистика. Ч.1 / В. Г. Бондаренко, І. Ю. Канівська, С. М. Парамонова. — К. : НТУУ "КПІ", 2006. — 125 с.</p>
Матеріали конференцій, семінарів	<p>1. Проблеми обчислювальної механіки і міцності конструкцій : зб. наук. праць / наук. ред. В. І. Моссаковський. — Дніпропетровськ : Навч. кн., 1999. — 215 с.</p> <p>2. Економіка, менеджмент, освіта в системі реформування агропромислового комплексу : матеріали Всеукр. конф. молодих учених-аграрників ["Молодь України і аграрна реформа"], (Харків, 11-13 жовт. 2000 р.) / М-во аграр. політики, Харк. держ. аграр. ун-т ім. В. В. Докучаєва. — Х. : Харк. держ. аграр. ун-т ім. В. В. Докучаєва, 2000. — 167 с.</p>

Словники	<p>1. Географія : словник-довідник / [авт.-уклад. В. Л. Ципін]. — Х. : Халімон, 2006. — 175 с.</p> <p>2. Тимошенко З. І. Болонський процес в дії : словник-довідник основ. термінів і понять з орг. навч. процесу у вищ. навч. закл. / З. І. Тимошенко, О. І. Тимошенко. — К. : Європ. ун-т, 2007. — 57 с.</p>
Атласи	<p>1. Анатомія пам'яті : атлас схем і рисунків провідних шляхів і структур нервової системи, що беруть участь у процесах пам'яті : посіб. для студ. та лікарів / О. Л. Дроздов, Л. А. Дзяк, В. О. Козлов, В. Д. Маковецький. — 2-ге вид., розшир. та доповн. — Дніпропетровськ : Пороги, 2005. — 218 с.</p>
Законодавчі 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.nbuv.gov.ua/articles/2003/03klinko.htm</p> <p>3. Биков Ю. І. Теоретико-методологічні проблеми моделювання навчального середовища сучасних педагогічних систем [Електронний ресурс] / В. Ю. Биков // Інформаційні технології і засоби навчання. — 2006. — № 1. — Режим доступу: http://www.nbuv.gov.ua/e-journals/ITZN/em1/emg.html. — Заголовок з екрана.</p>

ПРЕЗИДІЯ ВИЩОЇ АТЕСТАЦІЙНОЇ КОМІСІЇ УКРАЇНИ

ПОСТАНОВА

10 лютого 2010 р.

№ 1-05/1

Затвердити перелік наукових фахових видань України, в яких можуть публікуватися результати дисертаційних робіт на здобуття наукових ступенів доктора і кандидата наук.

Затверджено постановами президії ВАК України
від 27.05.2009 р. № 1-05/2
від 08.07.2009 р. № 1-05/3
від 14.10.2009 р. № 1-05/4
від 18.11.2009 р. № 1-05/5
від 16.12.2009 р. № 1-05/6
від 10.02.2010 р. № 1-05/1
від 10.03.2010 р. № 1-05/2

№	Назва видання	Засновник (співзасновники)	Галузі науки	Дата затвердження
276	Гуманізація навчально- виховного процесу	Слов'янський державний педагогічний університет	педагогічні	10.02.10

ГУМАНІЗАЦІЯ НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОГО ПРОЦЕСУ

Збірник наукових праць

(Випуск LX)

Частина II

Відповідальний за випуск:

Швидкий С.М. – кандидат історичних наук, доцент,
проректор з науково-педагогічної роботи СДПУ

Статті друкуються в авторській редакції.

Матеріали зверстано з електронних носіїв, наданих авторами публікацій. Відповідальність за допущені помилки та неточності несуть автори публікацій.

Макет і верстка – *Черкашина Л.А.*

Підписано до друку 25.05.2012 р. Ум. др. арк. 20,06

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. № 460.

Підприсмець 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.
