

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

**ПРОБЛЕМИ ТРУДОВОЇ
І ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ**

**Науково-методичний збірник
(Випуск 15)**



Слов'янськ 2010

УДК 371.012: 378
ББК Ч 481.2
П 781

Проблеми трудової і професійної підготовки : наук.-метод. зб. / Кол. авт.; відповід. редактор і укладач В.В. Стешенко. – Слов'янськ : СДПУ, 2010. – Вип. 15. – 182 с.

Свідоцтво про державну реєстрацію серія КВ №8842 від 09.06.2004 р.

Збірник включено до Переліку № 3 наукових фахових видань України, в яких можуть публікуватися результати дисертаційних робіт
(Додаток до Постанови ВАК № 3-05/11 від 10.11.99)

У збірнику розглядаються питання технологічної та профільної підготовки учнів загальноосвітніх шкіл, змісту та методики освітньо-професійної підготовки вчителів трудового навчання, фізичного виховання, інженерно-педагогічних працівників і інших спеціальностей.

Для науковців, викладачів, аспірантів, студентів педагогічних навчальних закладів, методистів.

Редакційна колегія: **В.М. Мадзігон**, докт. пед. наук, проф., віце-президент АПН України; **В.К. Сидоренко**, докт. пед. наук, проф., член-кор. АПН України; **С.М. Чуйко**, докт. фіз.-мат. наук, проф.; **В.І. Бадер**, докт. пед. наук, проф.; **В.В. Борисов**, докт. пед. наук, доцент, чл.-кор. МАНПО; **В.Г. Григоренко**, докт. пед. наук, проф.; **Б.І. Коротяєв**, докт. пед. наук, проф.; **С.О. Омельченко**, докт. пед. наук, проф.; **О.Г. Солодухова**, докт. психол. наук, проф.; **Н.В. Гавриш**, докт. пед. наук, проф.; **В.В. Стешенко**, докт. пед. наук, доцент, чл.-кор. МАНПО (відповід. редактор); **М.Т. Малюта**, канд. пед. наук, доцент; **Г.Я. Цибулько**, канд. пед. наук, доцент, чл.-кор. МАНПО; **О.І. Сушко**, канд. філолог. наук, доцент.

Рецензенти: **Харченко С.Я.**, докт. пед. наук, професор;
Тименко В.П., докт. пед. наук, провідн. наук. співробітник

Відповідальний за випуск: С.М. Швидкий
Укладач: В.В. Стешенко

Друкується за рішенням вченої ради СДПУ від 25.11.2010 р. (прот. № 3)

© Колектив авторів, 2010

© Стешенко В.В (укладання), 2010

ТЕОРЕТИЧНИЙ КОНТЕКСТ ЗМІСТУ І СТРУКТУРИ ОСВІТНЬОЇ ГАЛУЗІ "ТЕХНОЛОГІЯ" В ОСНОВНІЙ ШКОЛІ Й КАТЕГОРІЇ БЕЗПОСЕРЕДНЬО З НИМ ЗВ'ЯЗАНІ

У статті розглядаються основні підходи до визначення змісту і структури освітньої галузі "Технологія" в основній школі через призму загальнонаукових основ дидактичного знання. Психолого-педагогічні підходи знайшли відображення в контексті діяльній освітньої парадигми та знаннево-спосібного підходу.

Ключові слова: концепції змісту освіти; методичні системи навчання; освітня галузь «Технологія»; структурні елементи змісту освіти.

В статье рассматриваются основные подходы к определению содержания и структуры образовательной отрасли "Технология" в основной школе через призму общенаучных основ дидактичного знания. Психолого-педагогические подходы нашли отображение в контексте деятельностной образовательной парадигмы и знаниево-способного подхода.

Ключевые слова: концепции содержания образования; методические системы обучения; образовательная отрасль «Технология»; структурные элементы содержания образования.

The article examines the ambiguity going near determination of maintenance and structure of educational industry "Technology" at basic school through the prism of scientific bases of didactics knowledge. Psychologist-pedagogical approaches found a reflection in the context of activity of educational paradigm and knowledge's-method approach.

Key words: conceptions of maintenance of education; educational industry is "Technology"; methodical systems of educating; structural elements of maintenance of education.

Постановка проблеми. Розглядаючи загальні підходи до загальнонаукового обґрунтування основних положень освітнього процесу й загальних теорій навчання, необхідно спочатку вивчити проблему змісту освіти. У його основі лежать накопичені людством знання. Отже, їх засвоєння індивідом відображає антропологічну, загальнофілософську ідею екстраполяції, трансляції і ретрансляції когнітивного досвіду попередніх поколінь нинішнім, що реалізовані в знаннях. Це перший компонент змістовної сторони освіти.

Наступним загальновідомим і не менш важливим, а у чомусь і більш значущим, є другий компонент змісту освіти – досвід здійснення учнями різних умінь. Відносячись, на загальне, до репродуктивної форми формування

когнітивного свідомості, одночасно відображає філософську ідею активного освоєння людиною навколишнього світу, що в той же час може бути реалізована в так званій формі навчання «за зразком». До цього компонента, що допускає поелементне, алгоритмізоване їх уявлення, відносяться як розумові, так і практичні уміння. Оволодіваючи кожним етапом, а потім і послідовністю дій, учень реалізує пізнавальні функції свого організму від початкового оволодіння умінням до високого рівня їх сформованості у вигляді автоматичного їх відтворення вже як навичку. У цьому й виявляється вже професіоналізм, коли ми говоримо про сферу діяльності особистості, або, ще більш конкретно, про професію.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У той же час існує продуктивніший, активніший варіант освоєння навколишнього світу, який проектується на третій компонент змісту навчання. Саме цей компонент, що включає досвід творчої діяльності, виконання учнем різних умінь у ситуаціях, доволі далеких від тих, в яких те або інше пізнавальне уміння, практичний прийом тощо демонстрував учитель, лежить в основі сучасних інноваційних методів навчання. Цей компонент змісту, як правило, відтворюється у вигляді компетенцій і компетентностей.

Проте, найбільш важливим є досвід емоційно-ціннісного відношення учнів до навколишнього світу, який повинен найактивніше досліджуватися й використовуватися для створення толерантного суспільного середовища, тобто той, що реалізовується в цьому четвертому компоненті змісту освіти. Як відзначали дослідники, а саме, педагоги-дослідники С. Архангельський, В. Краєвський, І. Лернер, В. Ледньов, М. Скаткин й багато інших, які займалися теоретичною розробкою проблеми змісту освіти, визначенням його підвалин, критеріїв і принципів відбору в останні десятиліття, а також ті науковці, які вивчали окремі напрями змісту освіти, такі як В. Мадзігон, В. Сидоренко й інші, в педагогічній науці традиційно розглядаються три концепції змісту освіти.

Мета статті полягає в тому, щоб спроектувати їх на зміст освітньої галузі "Технологія" основної школи.

Виклад основного матеріалу дослідження. Перша концепція трактує зміст освіти як педагогічно адаптовані основи наук, що вивчаються в даному віковому періоді навчання й доступний для сприйняття в цьому віці. Концепція зорієнтована на залучення учнів основної школи до науки і на використання ними отриманих знань з практики. Але у цій концепції учень як особистість, як вища цінність, так само як його становлення й розвиток мимоволі відходять на другий план. Тобто, дана концепція абсолютизує роль наукового знання, представляючи її домінантою в змісті освіти й не розглядаючи інші компоненти, що існують в теоретичних розробках і практичних результатах багатьох сучасних дослідників психологічної та педагогічної наук.

Друга концепція, згідно з якою, зміст освіти є сукупністю знань, умінь і навичок, які мають бути сформовані в учнів основної школи. А ці знання,

уміння і навички, як правило, відносяться до тих же основ наук. Проте, як показує попередній досвід і наукові дослідження в області педагогіки й психології, проблеми цієї концепції все більш характерно й негативно впливають на освітній процес в умовах сучасного динамічного суспільства й виробництва, підтверджуючи, що подібний підхід у відборі змісту освіти не завжди сприяє повноцінному розвитку учня, формуванню творчої, самостійно мислячої особистості, яка може реалізувати себе у складному сучасному світі, здатної повноцінно соціально та професійно адаптуватися в ньому.

Створена за часом останньою, третя концепція, розглядає зміст освіти як педагогічно адаптований соціальний досвід людства, який є тотожним за структурою людській культурі проте, не за обсягом, у всій її структурній повноті. Відповідно до такого розуміння змісту освітньої галузі, а також навчального предмета, він не може відтворювати просто зменшену копію того або іншого наукового знання, реалізуючи просту проекцію науки на шкільне навчання за принципом подібності.

Істотним негативом для формування понятійного поля освітньої галузі "Технологія" є те, що ні змістовні лінії самої галузі, ні зміст самих предметів, які входять до неї, не відповідають якійсь конкретній науці. Більшість понять є імперативом узятим з емпіричної, практичної діяльності людини, що змінює навколишній світ. Дослідники (С. Гочаренко, В. Сидоренко), що займаються дослідженням місця освітньої галузі "Технологія" у змісті освіти середньої школи, довели, що зміст цієї галузі є вершиною освітньої піраміди в загальноосвітній школі. Цей зміст є інтегруючим і синтезуючим початком тих знань, умінь (а в деяких випадках і навичок), які були засвоєні учнем у процесі навчання й учіння інших освітніх галузей, включаючи шкільні предмети, які розкривають змістовні лінії цих освітніх галузей. Велика частина знань і вмінь, отриманих у процесі вивчення цих загальноосвітніх предметів, підтверджується у своїй істинності, та практично може бути реалізована в процесі вивчення змістовних ліній освітньої галузі "Технологія".

При аналізі проблеми відбору змісту освіти точкою відліку, на наш погляд, є визначення загальноосвітніх цілей – як загальних, що реалізують завдання змістовних ліній освітніх галузей, так і навчальних предметів, що конкретизують цілі навчання через понятійний апарат і методи, технології навчання певного навчального предмета в основній школі. Якщо вибудовувати шкалу підпорядкованості, так би мовити ранжируючи цілі будь-якої загальноосвітньої галузі в основній школі, зокрема й загальноосвітньої галузі "Технологія", то перший, вищий ступінь визначення загальних цілей освіти належить віддзеркаленню суспільної свідомості й формулюється переважно через термінологічний тезаурус філософського й соціологічного знання.

Теоретик змісту й структури освітньої сфери В.В. Краєвський відзначає, що на загальнотеоретичному уявленні, на вищому рівні, зміст освіти фіксується у вигляді узагальненого системного знання про склад, елементи, структуру та функції соціального досвіду, що передаються учням загальноосвітньої школи.

Слід відзначити, що оскільки психологією визначаються ті якості особистості, які мають бути сформовані в учнів основної школи у процесі навчання та відповідні внутрішні й зовнішні механізми для їх реалізації, то другий рівень вже припускає конкретизацію цих цілей у психологічних уявленнях самого учня.

А ось третій рівень вже повинен визначати цілі загальноосвітніх завдань галузі "Технологія" і тих предметів, що входять до неї, на основі опису шляхів їх досягнення, тобто мовою педагогіки, теоріями освіти середньої школи, частковими змістовними компонентами їх структури, які можуть бути надалі реалізовані з урахуванням наближених до конкретного загальноосвітнього предмета технологій і методик. Саме уявлення про окремі частини змісту, що несуть специфічні функції в загальноосвітній підготовці, але такі, які співвідносяться із загальним теоретичним уявленням про склад і функції, вже розглядаються на рівні навчального предмета.

На цьому рівні, рівні навчального матеріалу, відбиваються конкретні елементи змісту, що підлягають засвоєнню учнями, фіксовані в підручниках, посібниках, дидактичних матеріалах, а саме знання, уміння, навички, діяльнісні установки, оцінні думки тощо. Він складає основу навчіння з певного навчального предмета й структурований згідно передбачуваної методики, технологій навчання вибраних і обґрунтованих для дітей даної вікової групи (у даному випадку – для учнів основної школи).

Розглядаючи ці три рівні, можна відзначити, що вони безпосередньо лягають в основу теорії навчання й теоретичного обґрунтування структури й змісту навчання. Ці рівні відносяться до проєктованого змісту, що ще в реальності не є реалізованим, але такий, що існує як задана норма. Проте, її ще необхідно втілити в умовах, коли зміст освіти реально включається в процес навчання, стає предметом спільної діяльності вчителя і учня. Хоча цей четвертий та подальший п'ятий рівні не розглядаються безпосередньо як питання даного дослідження та більше відносяться до питань реалізації змісту і структури. Ці рівні повинні більше розглядатись в контексті методик. Проте, у даному випадку, про них не можна не згадати. Саме на п'ятому рівні зміст і структура освітньої галузі "Технологія" з предметами, що входять в її змістовне поле, стають надбанням окремого учня, частиною структури його особистості, тобто саме тут реалізуються цілі загальноосвітньої підготовки даної вікової групи (основна школа).

Наведені вище, логічно збудовані рівні обґрунтування і реалізації змісту і структури освітньої галузі "Технологія", підтверджуються словами В. Краєвського про те, що зміст освіти виступає «як соціально і особистісно детерміноване, фіксоване в педагогічній науці уявлення про соціальний досвід, що підлягає засвоєнню підростаючим поколінням» [3; 14].

На основі висловлених попередніх позицій можна сформулювати такий підхід: зміст освіти визначається як педагогічна модель соціального замовлення, спрямована на загальноосвітню школу. Ця модель має багаторівневу ієрархічну структуру, що утворюється з урахуванням соціальної

суті і педагогічної приналежності елементів моделі до тих чи інших соціальних явищ або з урахуванням їх функцій. Найбільш це характерно для тих моделей, що відображають суть змісту й структури понятійних апаратів у основній школі. Це відбувається тому, що вплив на дитину психічних функцій, які розвиваються й реалізуються у ній, що властиві цій віковій групі, є визначальним. А особливо характерно цей вплив проявляється при реалізації змістовних ліній і структури освітньої галузі "Технологія", тобто, у процесі одночасного засвоєння знань і отримання доволі значного досвіду практичної діяльності, що, у свою чергу, сприяють розвитку як інтелектуальних так і функціональних властивостей людини.

Тут потрібно зупинитись на визначенні джерел, які повинні використовуватися при відборі елементів змісту освіти та його структуруванні.

Як уже вище розглядалось, специфікою освітньої галузі "Технологія" є те, що жодна з областей наукового знання безпосередньо не може бути екстрапольована на цю освітню галузь. Про це не одноразово писали і С. Гончаренко, і В. Мадзігон, і В. Сидоренко і Д. Тхоржевський та інші. Тобто, основи тієї або іншої галузі науки не можуть бути єдиним і безпосереднім джерелом, з якого черпається зміст для даної освітньої галузі в основній школі. Тому є необхідність на теоретичному рівні детальніше провести аналіз можливих джерел змісту освітньої галузі "Технологія" в основній школі й визначити склад (елементи), структуру (зв'язки між елементами), а також функції кожного з джерел, на які може спиратися дослідник даної галузі педагогічної науки.

Виходячи з етапності появи концепцій змісту і структури освітньої сфери, можна говорити про те, що найбільш ефективною й обґрунтованою виглядає культурологічна, а якщо ще більш чітко, культуровідповідна концепція, основи якої розроблені співробітниками лабораторії загальних проблем дидактики НДІ загальної педагогіки Академії педагогічних наук в 70-80-х рр. ХХ ст. Ця концепція розглядає основним, початковим джерелом змісту освіти соціальний досвід або культуру в широкому її розумінні.

Якщо провести аналіз соціального досвіду, то в ньому можна виділити чотири узагальнені елементи, а саме: 1) існуючі знання про природу, суспільство, способи діяльності; 2) досвід здійснення відомих способів діяльності, який утілюється в уміннях і навичках особистості, що засвоїла цей досвід; 3) досвід творчої, пошукової діяльності з розв'язання тих нових проблем, що виникають у процесі життєдіяльності людини; 4) досвід відношення суб'єкта освіти до світу. Слід відзначити, що якщо проаналізувати ці узагальнені елементи, то можна зробити висновок, що ці елементи в тому або іншому вигляді розглядають процес виробництва з його поелементним понятійним апаратом. А якщо говорити про це в контексті змісту і структури освіти для основної школи, то можна побачити, що якнайповніше, інтеграційно й на рівні синтезу ці елементи розглядає через свої змістовні лінії саме освітня галузь "Технологія".

Якщо продовжити аналіз і зробити логічні висновки, то відповідно до цього зміст освіти, зокрема й зміст і структура освітньої галузі "Технологія", повинні спиратися на чотири основні структурні елементи сучасної освіти: досвід пізнавальної діяльності, фіксований у формі її результатів – знань; досвід репродуктивної діяльності, фіксований у формі способів її здійснення – умінь і навичок; досвід творчої діяльності, фіксований у формі проблемних ситуацій, пізнавальних завдань тощо; досвід здійснення емоційно-ціннісного відношення.

Склад даних елементів також має бути певним чином структурований - освоєння кожного попереднього елементу слугує певною основою й передумовою для переходу до наступного. А звідси зрозуміло те, що кожен з елементів, як і система в цілому, виконує певні функції в освіті, вихованні й розвитку учнів основної школи.

Якщо ще конкретніше розглядати елементи структури змісту освітньої галузі "Технологія" в основній школі, то вони визначаються базисним понятійним апаратом прикладних наукових напрямів, що вивчають основи виробничої сфери у всіх її проявах, які проектується на загальноосвітню підготовку рівня основної школи, і конкретними цілями навчання того або іншого предмета, що знаходиться в даній освітній галузі. І, очевидно, що склад, структура й функції кожного з елементів є достатньо складною системою, яка у свою чергу дуже добре корелюється з системою змістовних ліній освітньої галузі "Технологія" в основній школі.

Наступний елемент, який лежить в основі культуровідповідної концепції змісту освіти, можна визначити його як друге джерело змісту освіти - теорію діяльності. Адже не випадково і перше джерело змісту формулюється в термінах діяльності, оскільки формування знань, умінь, навичок здійснюється тільки через навчальну діяльність, і ніяк інакше. Розуміння того, що навчання спрямоване на всебічний розвиток особистості учня, отже, структура діяльності повинна корелюватись із структурою особистості, дозволяє вибудувати когнітивно-діяльнісний підхід. Будучи конкретизованим у відборі змісту і структури освітньої галузі "Технологія" в основній школі, різновид цього підходу реалізується як знаннєво-спосібний підхід в процесі формування освітнього середовища для даної галузі.

Розглядаючи цей підхід, не можна не зауважити структури видів діяльності. Учені, зокрема, В. Рибалка, В. Тименко й інші, – найчастіше вказують на наступні її види: пізнавальну, перетворюючу, ціннісно-орієнтаційну, комунікативну й естетичну (художню). Ці п'ять видів діяльності, що розглядаються як інваріантні сторони діяльності, взаємозв'язані з структурою особистості, оскільки розвиток індивіда відбувається тільки в процесі діяльності. Це підтверджується й культурно-історичною теорією Л. Виготського надалі розвиненою через теорію діяльності А. Леонтьєвим [4; 62-68.].

Саме діяльність формує особистість. У підтвердження процитуємо відомого психолога М. Кагана: «Особистість отримує свою структуру з видової будови людської діяльності і тому й характеризується п'ятьма потенціалами. До них

відносяться: 1) гносеологічний потенціал особистості, який визначається обсягом і якістю інформації, – знаннями особистості про оточуючий її світ, природне й соціальне, а також самопізнанням; 2) аксіологічний потенціал, який визначається системою ціннісних орієнтацій, засвоєних особистістю в процесі соціалізації; 3) творчий потенціал, який визначається уміннями і навичками, здібностями до дії; 4) комунікативний потенціал, який визначається мірою і формою товариськості особистості; 5) художній потенціал, визначуваний художніми потребами особистості й тим, як вони задовольняються» [1, с. 260.]. Автор наголошує на тому, що особистість визначається не стільки своїм характером, темпераментом, фізичними якостями тощо, а тим, як вона задовольняє свої потреби у пізнанні оточуючого її світу, що вона знає; що і як вона цінує; що і як вона творить; з ким і як вона спілкується; які її художні потреби.

Сучасні дидакти В. Бондарь, В. Краєвський, О. Савченко, А. Хуторський вказують на опосередкований вплив змісту освіти на вибір певної системи педагогічних технологій, методів, засобів і форм навчання. Важливим є вибір методів навчання й для освітньої галузі "Технологія" в основній школі. Вченими, що працюють в цій педагогічній області (О. Коберник, В. Сидоренко, В. Стешенко), за методологію навчальної діяльності вибраний проектно-технологічний підхід. Цей підхід дуже характерний для цієї галузі освіти й підкреслює саме те, що в ній, з одного боку, методика, педагогічні технології, засоби і форми навчання визначаються цілями навчання, а з іншого — самі методи, й тощо, визначають можливість досягнення визначених цілей, які стоять перед самою освітньою галуззю "Технологія" у основній школі.

А ось наступний, другий елемент змісту освіти – досвід здійснення способів діяльності, є найбільш характерним і важливим безпосередньо для розвитку особистості учня основної школи. Через формування у нього широкого набору способів практичних дій і діяльності, він у подальшому житті, як із "пазлів" може відтворювати будь-який вид діяльності. Тут потрібно відзначити, що знання про ці способи дій і діяльності містяться в першому елементі, і без таких знань жоден спосіб дії і діяльності неможливо виконувати свідомо.

Як відзначають психологи й педагоги, розвиток дитини неможливий без розвитку моторних функцій організму, що відбувається за рахунок кінестатичної роботи нервової системи. А активне функціонування і розвиток найбільш характерний для способів дій і діяльності при вивченні змістовних ліній саме освітньої галузі "Технологія" в основній школі. Під час практичного відтворення трудових дій, найбільш характерних для тих видів виробничих технологій які мають віддзеркалення в змісті і структурі освітньої галузі "Технологія" в основній школі, й формуються уміння. Ці уміння можна розглядати в двох дидактичних площинах, а саме як: практичні й інтелектуальні та такі, що відносяться до конкретного предмета, загальні для предметів, міжпредметні. Усі вони входять до складу діяльності планування, виконання, контролю; уміння визначати мету дії, виділяти засоби, співвідносити результат з метою тощо. Проектно-технологічний підхід, який

використовується в процесі навчання в освітній галузі "Технологія" основної школи при виборі методик, засобів і форм навчання, дозволяє задіяти найбільш широкий спектр способів діяльності. А виділені на основі різних методик (таксономії цілей, структури особистості тощо.) способи діяльності, дозволяють розглядати ці способи, що між собою перетинаються, через призму сформованої об'ємної матриці, де на одному її векторі знаходяться рівні розвитку засобів праці на основі їх еволюції, на іншому – базові види технологій (фізична (енергетична), хімічна, біологічна, механічна), а на третьому – емоційно-вольові стани особистості учня. Тому доцільна розробка єдиної системи умінь, що формуються, або навіть компетенцій, і подальша конкретизація їх на рівні методичного опрацювання самого процесу навчання.

Для того, що б уміння учнів перерозподілити між певними способами діяльності, спираючись на роботу А.В. Коржуєва і В.А. Попкова [2], виділимо серед способів діяльності, відповідні їм уміння учнів і розділимо їх на три групи: навчальні уміння, формування яких необхідне для освоєння змісту освіти; уміння з предметів, що характерні для тієї або іншої галузі науки і проектується на той або інший навчальний предмет з освітньої галузі "Технологія" в основній школі; загальнопізнавальні уміння, що припускають оволодіння учнями методами пізнання дійсності, зокрема, і наукового пізнання.

Автори публікації також розділяють навчальні уміння на навчально-предметні (уміння вирішувати завдання, виконувати практичні і лабораторні роботи і т. д.) і загальнонавчальні. Останні також доцільно розділити, відповідно характеру навчальної діяльності, на навчально-організаційні (уміння визначати цілі завдання, планувати умови й послідовність роботи, контролювати й оцінювати результати, перевіряти необмеженість доказів тощо), навчально-комунікативні (уміння слухати, говорити, сперечатися, рефлексувати тощо) і навчально-інформаційні (уміння працювати з текстом, виділяти головне, складати план тощо). Підтримуючи подібний ранжир умінь, необхідно вказати на їх характерне відтворення при реалізації змісту і структури освітньої галузі "Технологія" в основній школі.

Активно знаходять своє віддзеркалення цієї освітньої галузі і природньо-наукові вміння, які зокрема можуть бути поділені на експериментальні (уміння користуватися вимірювальними приладами, загальноприйнятими в різних видах діяльності, зокрема, й дослідженнях) і теоретичні (уміння, наприклад, користуватися дедукцією, індукцією, здійснювати аналіз, інші логічні функції.).

Так само знаходять своє уособлення в освітньому процесі галузі "Технологія" в основній школі й загальнопізнавальні уміння. Вони конкретизуються відповідно до рівнів пізнання і визначаються як емпіричні (уміння проводити спостереження, експеримент) і теоретичні (уміння порівнювати і аналізувати, узагальнювати, моделювати, використовувати й конструювати висновки аналогічно, застосовувати індуктивні і дедуктивні висновки тощо). Для їх реалізації у подальшому, тобто у використанні в процесі

життєдіяльності людини найбільш характерних способів діяльності, їх відтворюють у процесі навчання за предметами, що входять у освітню галузь "Технологія" основної школи.

Слід також розглянути важливу в контексті загальнонаукового обґрунтування дидактичну проблему критеріїв відбору змісту освіти. Ця проблема не є простою, оскільки визначаючи її місце в методології педагогічної науки, перш за все необхідно розглядати її як діалектичну, як проблему обсягів накопичених людством знань і неможливості навіть на основі подібності адекватно перенести й засвоїти ці обсяги кожним окремим індивідом, навіть протягом всього його життя. Сама логіка підказує, що це не можливо. Такі міркування підштовхують до думки про доцільність уведення поняття "критерій" у загальнонауковий контекст теорії навчання, і на його основі, відбору конкретних критеріїв. Методологічним моментом є й те, що знання людства, інтенсивно засвоюються в процесі навчання індивідом, проте в кінці кожного етапу навчання частина відомостей, що носить відбиток актуальності на момент вивчення, стає застарілою, такою, що не відповідає необхідному рівню оволодіння знаннями для успішного функціонування людини впродовж всього подальшого її життя.

Необхідно відзначити, що в зміст діяльності будь-якої людини входять далеко не всі накопичені не тільки людством, але і ним самим знання, а лише певна їх частина. У той же час необхідно відзначити, що в скарбниці людської культури є й великий пласт знань поза професійного змісту, оволодіння якими сьогодні визнається як необхідне мінімального загальнокультурного рівня сучасної людини, завдяки чому вона має можливість динамічно змінювати свої уявлення про події, що відбуваються в оточуючому середовищі.

Ще одним важливим міркуванням є те, що один компонент знання може бути засвоєний на рівні загального поняття, інший — на рівні способів діяльності, третій — на рівні способу дії (елементарного компонента діяльності, конструкта, фрактальної дихотомії). І саме критерій відбору змісту освіти, поняття самої дидактики, що передбачає врахування рівня розвитку здібностей тих, хто навчається, сформованості у них різних розумових операцій (або стратегій мислення); критерій, що передбачає врахування профілю і рівня початкової підготовки тих, хто навчається, і ряд інших дозволяє теоретично обґрунтовувати зміст і структуру освітньої галузі "Технологія" основної школи й інтерпретувати її спрямованість у контекст особистісної орієнтованості, виходячи з потреб самого учня.

Висновки з даного дослідження. Висвітлення в даній статті можливих підходів до організації навчального процесу в освітній галузі "Технологія" основної школи, спрямованість на обґрунтування її змісту і структури, на можливі шляхи оновлення. А це, у свою чергу, дає можливість вибору методичних систем і технологій та дозволяє у подальшому повернутися до розгляду цієї взаємодії на більш прикладному рівні.

ЛІТЕРАТУРА

1. Каган М.С. Структура деятельности / М.С. Каган. – М. : Наука, 1987.
2. Коржуев А.В. Современная теория обучения: общенаучная интерпретация : уч пособие для вузов и системы последипломного проф. образования преподавателей / А.В. Коржуев, В.А. Попков. — М. : Академический Проект, 2009.
3. Краевский В.В. Общие основы педагогики / В.В. Краевский. – М. : Академия, 2007.
4. Панов В.И. Психодидактика образовательных систем: теория и практика / В.И. Панов – СПб. : Питер, 2007.
5. Стешенко В.В. Теоретико-методичні засади фахової підготовки майбутнього вчителя трудового навчання в умовах ступеневої освіти : монографія / В.В. Стешенко. – Слов'янськ : СДПУ, 2004. – 188 с.

УДК 378: 372.874

Борисов В.В., Бобилева Я.В.

КУЛЬТУРОЛОГІЧНИЙ ПІДХІД ДО ПРОЕКТУВАННЯ ЗМІСТУ ТЕХНОЛОГІЧНОЇ ОСВІТИ

Культурологічний підхід до проектування змісту технологічної освіти, розуміння освіти як частини культури, дозволяє намітити нові тенденції, які дозволяють на іншому якісному рівні розглядати питання етнокультурної адаптації і вивчення різних видів декоративно-ужиткового мистецтва. У статті розглянута дихотомія сучасного дизайну, доведено, що необхідна така система підготовки вчителя, в якій оптимально поєднуються: вимоги світової освітньої системи; державні вимоги; вимоги поліетнічного суспільства і реальні можливості регіону і вищого навчального закладу.

Ключові слова: декоративно-ужиткове мистецтво; етнодизайн; поліетнічність; технологічна освіта.

Культурологический подход к проектированию содержания технологического образования, понимание образования как части культуры, дает возможность наметить новые тенденции, которые позволяют на ином качественном уровне рассматривать вопрос этнокультурной адаптации и изучения разных видов декоративно-прикладного искусства. В статье рассмотрена дихотомия современного дизайна, доказано, что необходима такая система подготовки учителя, в которой оптимально сочетаются: требования мировой системы образования; государственные требования; требования общества; требования полиэтничного общества; реальные возможности региона и высшего учебного заведения.

Ключевые слова: декоративно-прикладное искусство; полиэтничность; технологическое образование; этнодизайн.

The culturological approach to designing of the maintenance of technological formation, understanding of formation as culture parts, gives the chance to plan new tendencies which allow to consider a question of ethnocultural adaptation and studying of different kinds of arts and crafts at other qualitative level. In article the dichotomy of modern design is considered, is proved that such system of preparation of the teacher in which are optimum combined is necessary: requirements of a world education system; the state requirements; society requirements; requirements of a polyethnic society; real possibilities of region and a higher educational institution.

Keywords: arts and crafts; ethnodesign; technological formation.

Постановка проблеми. Останнім часом зростає значення культурологічного підходу, який набуває статусу загальнонаукової методології. Культурологічний підхід, завдяки широкій палітрі поняття культура та пізнавальним можливостям культурології – науки, що вивчає культуру як цілісність, дає можливість дослідити безліч природних, соціальних, екологічних, економічних, педагогічних, інформаційних та інших об'єктів та явищ як культурологічного феномену. Вихідним положенням культурологічного підходу є розгляд сучасного світу як багаторівневої ієрархічної системи "Культура", яка складається з трьох основних відносно самостійних підсистем: системи "Природа", системи "Людина" і системи "Суспільство". Кожна з підсистем може бути досліджена як культурний феномен. Особливе значення має дослідницько-пізнавальний потенціал культури для вивчення людини і суспільства.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Культурологічний підхід інтегрує дослідницький потенціал, накопичений рядом наук, які вивчають культуру (філософією культури, теорією культури, мистецтвознавством, психологією культури, соціологією культури, історією культури та ін.), і реалізує прагнення до аналізу предмета дослідження як культурного феномену. У межах культурологічного підходу культура розглядається як система, що складається і функціонує у взаємодії: об'єктивної (будь-які культурні об'єкти) і суб'єктивної ("зліпок" культури і свідомості) форм; раціональної й емоційно-чуттєвої її складової; культурно-новаційних механізмів проникнення культури в усі галузі і сфери людської діяльності; процесів виробництва. Дослідницький потенціал культурологічного підходу полягає в такому: а) обранні для досягнення мети й завдань дослідження найбільш адекватного визначення культури; б) розгляді процесів та явищ як феноменів культури; в) використанні найсуттєвіших ознак культури, її субстанціональних елементів, аксіологічних, функціональних, інструментальних та інших можливостей; г) знанні та використанні теоретичних досягнень культурології та її основних складових: історичної культурології, фундаментальної культурології, антропології,

прикладної культурології. Культурологічне пізнання й перетворення процесів та явищ зумовлене об'єктивним поділом культури на матеріальну і духовну, тісним зв'язком з нею особистості та суспільства. Людина не лише розвивається на основі освоєння нею культури, а й поповнює її новими елементами. У зв'язку з цим засвоєння культурних цінностей є розвитком самої людини і становленням її як творчої особистості у полікультурному світі.

Кінець ХХ століття характеризується глобалізацією суперечностей в освіті, посиленням їх зв'язків із загальними проблемами людства. Міжнародна комісія з освіти, що була створена в 1993 р. згідно рекомендації Генеральної конференції ЮНЕСКО, зробила огляд цих проблем. Комісія назвала основні суперечності, що стануть головними проблемами ХХІ століття: суперечності між глобальними і локальними інтересами; між універсальним і індивідуальним в умовах глобалізації культури; між традиціями і сучасними тенденціями; між довгостроковими і терміновими завданнями; між необхідністю змагання і прагненням до рівності можливостей; між небаченим розвитком знань і можливостями їх засвоєння людиною та ін [1].

Ці суперечності постають перед усім людством і перед кожною особистістю, яка повинна навчитися розуміти себе, робити внутрішні зусилля, що ґрунтуються на знаннях, розмірковуваннях, досвіді і самокритиці. Це у свою чергу зумовлює «необходимость как можно более раннего приобщения к науке, к методам использования ее достижений» [2]. Дослідження психологічних особливостей національної ідентичності у підлітків і молоді свідчать про низький рівень толерантності, що є результатом обмеженості контактів і як наслідок знань і уявлень. Висновок, до якого підводять результати цих досліджень, – українське поліетнічне суспільство залишається роздрібненим. Поліетнічне суспільство – виключення чи норма? Загальновідомо, що сучасні держави переважно поліетнічні. Більшість людей існує щонайменш у двох культурних вимірах: з одного боку – це чіткі межі національної культури, а з іншого – широкий контекст міжкультурного спілкування. А отже, наша країна не є унікальною щодо поліетнічності та не поодиноким у пошуках відповіді на питання: Як за цих умов зберегти культурну різноманітність? Як ставитися до культурних, мовних відмінностей? Як досягти міжкультурної гармонії?

Світова педагогічна думка у відповідь на виникнення нових соціокультурних реалій: глобалізацію і інтернаціоналізацію світу, процеси етнокультурного самовизначення, проблеми мультикультурного суспільства і міграції, розробляє відповідну освітню стратегію, що відображено в документах ООН Ради Європи, ЮНЕСКО. Найбільш повно ця проблема розглядається в закордонних концепціях мультикультурної освіти (Д. Бенкс та ін.), міжкультурної освіти (Г. Ауернхаймер, П. Бателаан, В. Ніке та ін.), глобальної освіти (Р. Хенві).

Адекватна відповідь України на виклик історичної долі може спиратися на досвід успішних полікультурних суспільств. Як відомо, у світі склалися чотири стратегії співіснування різних культурних груп у поліетнічному суспільстві:

асиміляція, ізоляція, маргіналізація, інтеграція. Але, як доводять дослідники і свідчить практика, лише стратегія інтеграції дозволяє забезпечити оптимальні умови для консолідації суспільства. Досвід країн, які успішно реалізують політику мультикультуралізму, свідчить, що вона безпосередньо сприяє політичній і культурній інтеграції населення. З 80-х років ХХ століття в поліетнічних країнах підкреслюються переваги і перспективи мультикультуралізму і розробляються концепції полікультурної освіти, які поступово захоплюють світовий простір. Сфері освіти надається провідна роль у просуванні мультикультуралізму.

Мета статті – визначити, які ж основні складові передової теорії і практики полікультурної освіти?

Виклад основного матеріалу дослідження. Полікультурна освіта спрямована на формування особистості, яка готова до сприйняття і поваги різноманітності, і передбачає: відбиття культурної різноманітності суспільства в навчальних планах, шкільних заняттях з метою виховання «етнічної грамотності»; створення можливості для опанування учнями своєї культурної спадщини і для отримання інформації про культурне багатство інших національностей; розгляд розбіжностей і подібностей етнічних груп, виховання поваги до всіх етнічних груп і народів, усвідомлення і повага їх унікальності; відбиття в змісті освіти взаємовпливу і взаємозбагачення культур у сучасному світі; відбиття в змісті освіти перспектив розвитку інтегративних процесів.

При цьому Є. Бондаревська, Т. Бистрова, О. Гукаленко, Т. Стефаненко наголошують на тому, що однаково важливо як те, чому саме навчають дітей, так і те, як їх навчають. Те, що в полікультурному суспільстві знання мови, культури та історії титульного етносу необхідні меншості для того, щоб адаптуватися і реалізувати себе в суспільстві, не викликає сумнів. У той же час більшість не має наочної потреби пізнавати мову, культуру та історію меншин. Але саме полікультурна програма для всіх учнів – є однією із важливих умов виховання толерантності, консолідації й інтеграції суспільства. Певний інтерес для дослідників полікультурної освіти становить стаття О.Мілютіної, в якій розкрито основні вимоги до фахової підготовки вчителів, які будуть працювати в умовах полікультурного освітнього простору Великої Британії; наведено приклади університетських програм підготовки майбутніх учителів до роботи з полікультурним контингентом учнів [3, 4]. Підготовка вчителя для системи освіти в ХХІ столітті є однією з найбільш актуальних проблем сучасної вітчизняної педагогіки. У працях В. Андрущенка, О. Биковської, М. Євтуха, В. Сидоренка, В. Сипченка, В. Стешенка, О. Сухомлинської, Н. Тверезовської, Г. Шевченко та ін. розглядаються як загальні, так і часткові аспекти цієї проблеми. Усвідомлення результатів їх досліджень дозволяє сформулювати такий висновок: необхідна така система підготовки вчителя, в якій оптимально поєднуються вимоги: світової освітньої системи, державні, поліетнічного суспільства та реальні можливості регіону й вищого навчального закладу.

Звернемося до вимог, що висуваються до вчителя світовою освітньою системою.

Сучасному суспільству, яке характеризується стійким станом нестабільності, необхідні фахівці високого рівня, які будуть конкурентоспроможні на ринку праці, компетентні, здатні до ефективної праці за фахом на рівні світових стандартів, готові до постійного професійного росту.

Питання професійної підготовки спеціалістів неможливо розглядати без визначення тенденцій сучасної професійної діяльності людини. Польська дослідниця І. Вільш визначила найбільш поширені погляди на працю, які є домінуючими і суттєвими, а саме:

- globalizacja jest źródłem niepewności w świecie pracy;
- praca zawodowa stanowi podstawowy wyznacznik egzystencji i rozwoju człowieka;
- praca jest czynnikiem rozwoju człowieka, jej właściwości są kulturotwórcze, a charakter więziotwórczy;
- jakość pracy wpływa na jakość życia i odwrotnie – brak równowagi między pracą i życiem pozazawodowym negatywnie wpływa zarówno na pracę, jak i życie pozazawodowe;
- praca jest głównym czynnikiem kształtowania nowoczesnej cywilizacji;
- wiedza ukryta stanowi istotny element kwalifikacji i kompetencji pracowników;
- pracownicy powinni uczestniczyć w procesach decyzyjnych i ponosić związaną z tym współodpowiedzialność;
- indywidualne traktowanie pracownika, w sensie uwzględnienia jego potrzeb odnoszących się do „inwestowania” w niego, pozostawienie mu swobody w decydowaniu o sposobie „inwestowania”;
- najskuteczniejszą metodą uaktywniania człowieka w procesie pracy jest wywoływanie u niego emocji pozytywnych;
- konieczne są permanentne działania na rzecz rozwoju pracowników, w tym wzrostu ich wiedzy;
- praca zespołowa i integracja pracowników w coraz większym stopniu będzie sprzyjała procesowi pracy [9, 32-33].

Це надало нам можливість визначитися в концептуальному плані щодо шляхів удосконалення змісту підготовки майбутніх учителів технологій на основі інформаційних технологій.

Виконання вимог, що висуваються до сучасної вищої освіти у сфері професійної підготовки педагогів, реалізується шляхом поступового наближення вимог освітніх стандартів нового покоління до контексту перспективної професійної педагогічної діяльності.

Але сьогодні в Україні недостатньо досліджені тенденції етнокультурного розвитку засобами декоративно-ужиткового мистецтва, в системі технологічної освіти і трудового виховання.

Сучасне розуміння освіти як частини культури, визначає взаємозв'язок проблеми реформування системи освіти та сучасних тенденцій етнокультурного розвитку. Процес реформування системи технологічної освіти й дизайн-освіти є проблемою сучасної культури, бо дизайн виступає провідною формою організації середовища життєдіяльності людини, бо забезпечує візуально-екологічні умови формоутворення об'єктів.

У сучасному світі, коли промисловий техносвіт проникає в побут і в інші сфери людської діяльності, перебудовує їх відповідно до властивих форм буття, роль дизайну настільки зросла, що деякі теоретики розглядають його як нову форму вияву мистецтва в сучасних умовах. Сучасні теоретики в галузі дизайну, як Р. Б'юканан, М. Вітта, В. Глазичев, В. Марголін, Г. Саймон, Б. Фуллер, відстоюють думку про необхідність формування нового визначення сутності поняття "дизайн", яке повинне відповідати сучасним вимогам культури, мистецтва, виробництва. Так, Річард Б'юканан, подібно до Герберта Ріда, розглядає дизайн як архітектонічне мистецтво, здатне об'єднати всі інші види мистецтв і ремесел.

Актуальність розробки проблем реформування технологічної освіти з урахуванням етнічних особливостей дизайну полягає в потребі усвідомлення закономірностей розвитку традиційних і інноваційних елементів культури народів, які живуть в Україні: українців, росіян, білорусів, поляків, угорців, румунів, німців, болгар, греків та інших етносів у зв'язку із загостреним прагненням людей до відродження національної культури, до пошуку «етномаркерів», до формування полікультурної спільноти. Унікальна полікультурна спільнота України створювалася впродовж тривалого часу. За різних умов, у різні часи з'являлися переселенці, які адаптувалися до нових для них природно-кліматичних і етно – культурних умов, що відбилося в духовному житті переселенців, традиційній народній творчості і формуванні сучасного мистецтва, що визначає візуально-естетичне середовище життєдіяльності.

Вивчати декоративно-ужиткове мистецтво сьогодні – це значить навчатися інтеркультурному спілкуванню, передачі та сприйняттю соціокультурної інформації. На нашу думку, сьогодні зміст технологічної освіти слід розглядати в аспекті різних видів декоративно-ужиткового мистецтва і в змісті матеріалів передбачити декілька розділів: діалог культур у регіонах України: ретроспектива, естетичне виховання учнів в аспекті різних видів декоративно-ужиткового мистецтва. Цілепокладання цього змісту визначено фактами історичної ретроспективи, розумінням різноманітності світу і єдністю людства на одній планеті, пошуком цілей, які б допомогли нам жити в умовах толерантності і миру, поважаючи культурні особливості і індивідуальні якості інших людей. Реформування технологічної освіти означає створення цілісної системи трудової підготовки й виховання на засадах культурної толерантності та лінгвістичного плюралізму, поєднуючи високий рівень світової технічної і інформаційної насиченості технологій з традиційними культурними цінностями

всіх народів, які мешкають в країні з урахуванням концептуальних принципів етнокультурної адаптації.

Культурологічний підхід до проектування змісту технологічної освіти, розуміння освіти як частини культури, дозволяє намітити нові тенденції, які дозволяють на іншому якісному рівні розглядати питання етнокультурної адаптації і вивчення різних видів декоративно-ужиткового мистецтва.

Виявлені підходи до проблеми реформування змісту технологічної освіти визначають необхідність збереження багатоманітності культурно-духовної спадщини, художніх традицій в процесі визначення цілісної картини світу, що дозволить розв'язувати філософські, методологічні завдання трудової підготовки, яка буде сприяти вихованню культурної толерантності, етнокультурній адаптації, усвідомленню національних традицій.

В. Даниленко визначив п'ять основних параметрів дизайну, що були актуальними для ХХ ст., і кожен певною мірою зберігає свою актуальність на початку ХХІ ст: здатність дизайну бути проектною діяльністю, що міцно поєднує в собі художнє та утилітарно-технічне начало; особливість дизайну як такого проектування, що освоює художній потенціал машини (найбільшої актуальності даний параметр набув у першій третині ХХ ст.); здатність дизайну створювати речі, які задовольняють однотипні, найбільш загальні потреби людей (даний параметр притаманний другій третині ХХ ст., але за інерцією продовжує своє існування й нині) [5; 6].

У сучасних умовах українську дизайн-освіту, як нову модель дизайнерської підготовки, потрібно будувати на засадах інтеграції декоративно-ужиткового мистецтва та професійного дизайну, користуючись при цьому національними духовними традиціями, зокрема, трудовими, надаючи більш широкого розвитку поняттю "етнодизайн", який є невичерпним джерелом для розвитку предметного середовища. Використання традицій етнічного дизайну в середовищі візуальної знакової інформації сприятиме подальшому розвитку українського графічного дизайну. Система не повинна складатися з набору відділених один від одного навчальних дисциплін, а повинна вирішувати навчальні завдання інтегрованого характеру, які спрямовані на об'єднання різних аспектів дизайн-освіти в Україні, і підтримувати ідею цілісного формоутворення середовища. При цьому увага повинна приділятися вивченню й аналізу форм суспільної поведінки людей, типу мислення й діяльності епохи, що приведе до гармонії в духовному й предметному світі.

Властивість дизайну бути плюралістичною діяльністю у сфері створення утилітарних речей, яка передбачає множинність художньо-проектних поглядів і як наслідок – урізноманітнений дизайнерський продукт аж до задоволення потреб конкретного індивіда (даний параметр поступово набирав актуальності протягом останньої третини ХХ ст.). Властивість дизайнерського твору – бути наслідком дотепного, винахідливого, неординарного художньо-технічного рішення (даний параметр є інтегративним за своєю суттю, оскільки простежується у всьому переліченому вище). Дихотомія в розумінні дизайну

важлива для нас, бо відбиває подвійність його сутності: дизайн є мистецтвом і раціональним інженерним розрахунком. А отже, при підготовці майбутніх учителів технологій необхідно це враховувати. Дизайн, як інженерний розрахунок, як і будь-яке раціональне рішення – наднаціональне, а як мистецьке рішення має етнічне і поілетнічне забарвлення.

Висновки з даного дослідження та перспективи подальших пошуків. Підготовка майбутніх учителів трудового навчання до толерантної взаємодії в умовах полікультурного середовища можлива при реалізації культурологічного підходу при забезпеченні змісту технологічної освіти. Відмова від надмірної інженерної складової при підготовці майбутніх вчителів дасть можливість збільшити кількість часу на опанування різноманітними видами декоративно-ужиткового мистецтва. Це, в свою чергу, стане основою для розвитку дизайн-освіти – перспективного напрямку сучасної освіти.

Відійти від техніцизму й знайти засіб відтворення розірваних зв'язків між людиною і природою, людиною і її національною історією здатний дизайн. Але для цього необхідно робити певні рефлексивні зусилля з розкриття його зв'язку з колективним несвідомим і іншими факторами, що є підґрунтям формоутворення. Потреба в посиленні гуманістичної і естетичної функцій дизайну проявляється в прагненні до відтворення регіональної і національної своєрідності середовища, збереженню та подальшому розвитку етнічної самобутності. Серед завдань національного дизайну – відродження традиційних типів формоутворення.

ЛІТЕРАТУРА

1. Делор Ж. Образование : необходимая утопия / Ж. Делор // Педагогика. – 1998. – №5. – С. 6-7.
2. Делор Ж. Образование : необходимая утопия / Ж. Делор // Педагогика. – 1998. – №5. – С. 6-7.
3. Мілютіна О.К. Філософські витоки полікультурної освіти молоді у європейських країнах / О.К. Мілютіна // Оновлення змісту, форм і методів навчання і виховання в закладах освіти: наукові записки Рівненського державного гуманітарного університету : зб. наук. праць. – Рівне : РДГУ, 2005. – Вип. 30. – С. 42–46.
4. Мілютіна О.К. Підготовка вчителя до роботи у полікультурному освітньому просторі Великої Британії / О.К. Мілютіна // Вісник Глухівського державного педагогічного університету. Серія : Педагогічні науки. – Глухів : ГДПУ, 2005. – Вип. 6. – С. 174–178.
5. Даниленко В.Я. Дизайн України у світовому контексті художньо-проектної культури / В.Я. Даниленко : монографія. – Х. : ХДАДМ; Колорит, 2005. – 244 с.
6. Даниленко В.Я. Дизайнерська освіта України у європейському контексті / В.Я. Даниленко // Вісник Львівської академії мистецтв. – Л. : ЛАМ, 1999. – Спецвипуск. – С. 173–177.

7. Дизайн і технологія в системі неперервної освіти // Сільська школа України. – 2004. – №21. – С. 23 – 24.

8. Бобилева Я.В. Підготовка майбутніх учителів трудового навчання до толерантної взаємодії в умовах полікультурного середовища / Я.В. Бобилева, Л.Л. Макаренко // Гуманізація навчально-виховного процесу : зб. наук. праць / За заг. ред. проф. В.І. Сипченка – Слов'янськ : СДПУ, 2009. – Вип. XLIII. – С. 16-25.

9. Wilsz J. Teoria pracy. Implikacje dla pedagogiki pracy .- Kt., 2009 .- 524 s.

УДК 6 (07)

Бербец В.В.

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ПЕРЕДУМОВИ ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ СТАРШОКЛАСНИКІВ ДО МАЙБУТНЬОЇ ТРУДОВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

У статті розкриваються психологічні та дидактичні фактори успішного формування у старшокласників готовності до трудової діяльності як основи їх подальшого професійного самовизначення.

Ключові слова: професійне самовизначення; професійна орієнтація; старшокласники; трудова діяльність.

В статье раскрываются психологические и дидактические факторы успешного формирования у старшеклассников готовности к трудовой деятельности как базы их дальнейшего профессионального самоопределения.

Ключевые слова: профессиональное самоопределение; профессиональная ориентация; старшеклассники; трудовая деятельность.

The article deals with the psychological and didactic factors of senior pupils for labour activity successful forming as its further professional self-determination base.

Key words: professional identit; professional orientation; high school; labor activities.

Постановка проблеми у загальному вигляді. Необхідною умовою повноцінного та гармонійного розвитку підлітка є активна трудова діяльність. В учнів цієї вікової групи з'являються нові потреби, для задоволення яких потрібні нові форми активності. Основними потребами підлітків у даний віковий період є потреба в пізнанні навколишньої дійсності, у самостійності у власних діях та рішеннях, в активному спілкуванні з однолітками, спрямованість в майбутнє. Тому, потреби підлітків можуть бути реалізовані в трудовій діяльності. Трудова діяльність — це форма активного ставлення людини до дійсності, спрямована на досягнення свідомо поставлених цілей, які

пов'язані зі створенням суспільно-значущих (матеріальних і духовних) цінностей та засвоєнням суспільного досвіду.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Психологічним аспектам готовності старшокласників до трудової діяльності присвячено низку досліджень І. Баріхашвілі, М. Вороної, Г. Грищенко, І. Назімова, В. Симоненка, Б. Федорішина, І. Старікова та інших. Ними розроблялися і перевірялися на практиці різні аспекти даної проблеми.

Мета статті – досліджуючи проблему психологічної готовності учнів старшої школи до майбутньої трудової діяльності, ми маємо визначити фактори, що сприяють та перешкоджають формуванню готовності підлітків до трудової діяльності.

Виклад основного матеріалу дослідження. Особливістю праці як діяльності є те, що її зміст не визначається повністю потребою, яка її викликала. Якщо потреба як мотив спонукає людину до діяльності, стимулює її, то самі форми і зміст діяльності визначаються суспільними умовами, розподілом праці. Наприклад, мотивом, який змушує верстатника працювати, можуть бути фізіологічні потреби (в їжі, одязі, житлі), проте сам процес управління верстатом, тобто зміст діяльності, визначається не цією потребою, а метою — виготовленням конкретної деталі. Отже, спонукання, мотиви діяльності не збігаються з безпосередньою метою праці. Потреби, як джерело трудової активності, спонукають людину до праці, а усвідомлювана нею мета є регулятором активності в процесі праці.

Щоб праця була успішною, людина має оволодіти способами, цілеспрямованими діями з досягнення поставленої мети. Сама діяльність у свою чергу повинна стимулювати й підтримувати активність працівника, яка сама собою не задовольняє наявні потреби. Це означає, що праця неможлива без пізнавальних та вольових процесів. Наявність усвідомлюваної мети завжди залишається необхідною ознакою праці. За відсутності усвідомлюваної мети мова може йти не про трудову діяльність людини, а про імпульсивну поведінку, керовану безпосередньо потребами та емоціями.

Отже, праця – це свідома, доцільна діяльність людини, спрямована на виробництво матеріальних і духовних благ та надання різноманітних послуг. Метою трудової діяльності можуть бути речі, які споживаються людьми, та речі, які необхідні для виробництва товарів споживання, – енергія, засоби інформації, ідеологічні продукти, управлінські рішення, послуги тощо. При цьому цілі діяльності конкретного працівника вже не визначаються його особистими потребами, а задаються суспільством [1].

Завдяки трудовій діяльності, так як і дорослі, учні мають можливість збагатити та модернізувати свої фізичні та інтелектуальні сили, розширити й поглибити знання про навколишній світ, навчитися спілкуватися з однолітками та людьми інших вікових груп. Виконуючи роботу, яка за своїм змістом і складністю наближається до праці дорослих, старшокласники починають усвідомлювати значущість власної праці для оточуючих, стають більш

упевненими в собі, а це сприяє формуванню у них творчого ставлення до праці, самостійності і ініціативності, організаторських здібностей, уміння контролювати свою поведінку.

Науковцями доведено, що на початкових етапах трудової діяльності готовність до праці виявляється тільки в тій діяльності, яка подобається учням. Формуючись, вона згодом виявляється і в інших видах діяльності, унаслідок чого виробляється працьовитість. Залежно від того, як підліток долає труднощі, що виникають в процесі освоєння нових видів праці, можна робити висновки про його працездатність та працьовитість. Потреба в праці у різних учнів виявляється по-різному. Однак усі ці властивості можуть бути сконцентровані й у одного учня. Рівень готовності підлітків до праці можна визначити, проаналізувавши мотиви, які спонукають їх працювати. Знаючи ці мотиви та враховуючи їх, можна більш ефективно виховувати у підлітків працьовитість.

Як підтверджують результати вивчення процесу формування готовності до праці, одним з його суттєвих факторів є інтерес до праці. Він проявляється в бажанні працювати, у відчутті задоволення від процесу і результатів праці, в прагненні виконувати такі ж або складніші завдання, як виконана робота, в особливостях процесу її виконання. У процесі навчально-трудої діяльності в старшій школі підлітки проявляють інтерес переважно тільки до одного виду праці. При цьому ті з них, які позитивно відносяться до одного виду праці, наприклад навчального, в більшості так само відносяться і до трудової діяльності в майстерних, суспільно-корисним видам праці, самообслуговуванню. Особливо часто підлітки виявляють зацікавленість новими трудовими завданнями. Вони прагнуть випробувати свої сили на новому виді трудової діяльності. Властивий старшокласникам інтерес до праці пов'язаний також з їх діяльним відношенням до всього оточуючого, з природною потребою активної трудової позиції, рухатися, діяти. Навчально-трудої завдання та відповідний вид діяльності викликають у них інтерес, якщо прослідковується відповідність їх потребам і так чи інакше їх задовольняє.

Провівши спостереження за навчально-трудою діяльністю учнів у шкільних майстернях під час виконання слюсарних та столярних видів праці, переконалися, що рухи та дії в процесі роботи, відчуття власної трудової активності викликає у підлітків радість, моральне задоволення та навіть насолоду. Вони часто з великим задоволенням виконують різні технологічні операції з деталями з деревини, металу або інших конструкційних матеріалів.

Навчально-трудова активність старшокласників зумовлюється також певним рядом мотивів і спрямована на досягнення поставленої мети. Мотив – внутрішня рушійна сила, що спонукає людину до дії. Справжньою основою мотиву є потреба, тобто об'єктивна необхідність підлітка в чомусь [3]. Мотивом, який спонукає підлітків працювати, може бути й сам процес праці. У них виявляються нові прагнення та бажання, зокрема, потреба виконувати таку ж роботу, як і дорослі, наслідувати їх у поведінці, діях, рухах. Якщо при цьому

дії підлітків дають бажаний, очікуваний результат, тоді зрозумілим стає їх позитивне відношення до процесу праці.

Праця стає привабливою для старшокласника ще й тому, що підлітки мають нагоду переконатися у своїй здатності зробити щось корисне, що, як і дорослі, вони можуть проявити силу, вправність, уміння. Важливим мотивом, що спонукає підлітків трудитися, є переживання ними задоволеності від виконаної роботи. Це переживання дуже важливе для формування звички добре працювати. Школярів, у яких сформовано почуття обов'язку, не відштовхують від роботи ні труднощі, ні неприємності. У них формується почуття відповідальності за свою роботу. Часто підлітків спонукає старанно працювати усвідомлення користі, яку приносить їх праця іншим. Школярі, особливо старшого шкільного віку, починають усвідомлювати, що уміння трудитися необхідне для того, щоб готувати себе до майбутньої серйозної трудової діяльності. Така їх цілеспрямованість у формуванні навичок, які важливі для майбутньої професії, – результат формування активної трудової позиції на уроках трудового навчання та технологій в загальноосвітній школі, а також всієї навчально-виховної роботи.

Як показують спостереження, серед мотивів, що спонукають підлітків позитивно відноситися до праці, можна назвати і прагнення відрізнитися своєю доброю роботою. Але вказаний стимул має і негативну сторону. Річ у тому, що підлітки, як і загалом школярі, дуже чутливі до думки про них. Проте для деяких учнів, які занадто переймаються оцінкою інших, важлива не сама праця чи її результат, а оцінка, отримана за неї. Вони, хоча і добре працюють, однак роблять це з єдиним бажанням – справити на інших позитивне враження, виділитися серед однокласників. Цей мотив часто навіть важко розпізнати. Таким чином, відношення підлітків до праці вимагає пильної уваги з боку учителя, оскільки за однаковою трудовою діяльністю учнів криються різні мотиви [1].

Проте для деяких підлітків характерним є негативне відношення до роботи. Важливо проаналізувати, чому це відбувається. Захоплення процесом праці в багатьох учнів ще нетривале за часом. Захоплення працею часто зникає, якщо вони стикаються з труднощами або пізнавальна сторона трудової діяльності не викликає великого інтересу. Отже, одна з головних причин негативного відношення підлітків до праці – невміння долати труднощі. Це відбувається тому, що в цих учнів не сформована наполегливість і не вихована звичка бути тривалий час напруженими в роботі. Деяким підліткам ще властиві риси, характерні для молодших школярів. Їм здається, що їх зусилля недостатньо ефективні, що важко отримати добрий результат. У таких випадках учні або зовсім припиняють роботу, або прагнуть швидше її закінчити, не переймаючись відповідністю результатів поставленим вчителем вимогам. Невміння долати труднощі в багатьох учнів середнього шкільного віку виникає ще в процесі оволодіння знаннями. У процесі навчання ці школярі не навчилися бути

зібраними, включатися відразу в роботу, не відволікатися від неї упродовж тривалого часу і т.д.

Окрім невміння долати труднощі, негативне відношення до праці в частини підлітків пов'язано з небажанням працювати, тобто лінню. Такі старшокласники прагнуть уникнути роботи, що вимагає напруги й витрати енергії. При цьому вони часто усвідомлюють, що працювати потрібно, але не можуть себе примусити. Однією з серйозних причин небажання деяких підлітків працювати є негативне відношення до всього того, що виходить від дорослих, що є їх вимогою: учням здається, що кожною вимогою дорослих, у тому числі і вимогою працювати, вони роблять замах на їх самостійність.

Формування в підлітків готовності трудитися, як і будь-якої етичної якості, залежить від ряду об'єктивних і суб'єктивних умов. Серед об'єктивних умов істотною є участь старшокласників у різних видах діяльності.

У зв'язку з тим, що школярі зазнають багато труднощів у навчально-трудовій діяльності, вони особливо потребують контролю й допомоги з боку вчителя. Контролюючи трудову діяльність підлітків, педагог повинен підтримувати їх зусилля для того, щоб вони не припиняли працювати, не зупинялися на півдорозі, показати їх успіхи і тим самим стимулювати до подальшої роботи для досягнення потрібного результату. Важливо, щоб учителі своєчасно звертали увагу, як працюють підлітки, знаходили причини їх відволікання від роботи, відставання й обов'язково допомагали їм довести справу до кінця. Тому корисно, не чекаючи кінцевого результату, простежити, як працює учень, наскільки раціональні його прийоми, чи не надмірні його трудові зусилля. Така допомога сприяє виникненню в школярів переживання успіху в праці, що веде до самоутвердження підлітків, до якого багато хто з них прагне.

У підлітків можна часто спостерігати, що до однієї роботи вони відносяться з цікавістю, охоче її виконують, а до іншої – абсолютно байдужі. Радісне збудження учня від успіху важливо закріпити. Переживання підлітком успіху в конкретній діяльності сприяє формуванню в нього позитивного ставлення й до інших видів діяльності. Проте в підлітків у процесі трудової діяльності нерідко виникають і негативні переживання. Негативне ставлення до роботи з'являється в учнів, які покарані працею. Неприємні переживання, пов'язані з одним видом праці, можуть розповсюдитися й на інші види, призвести до небажання працювати взагалі.

Незадоволеність роботою, переживання неуспіху в ній пов'язано й з тим, що підлітки не завжди можуть передбачати, чи буде робота, за яку вони беруться, їм посильною. Необхідно правильно орієнтувати дітей, стримуючи їх від непосильної, важкої, малопродуктивної праці, за яку вони іноді беруться, не усвідомлюючи її складності. Непосильна, малопродуктивна робота, природно, не може сприяти формуванню позитивного ставлення до трудової діяльності, оскільки така робота неприємна. Усуваючи зайві труднощі в діяльності старшокласників, педагог тим самим закріплює позитивне відношення до праці.

Важливим засобом формування в підлітків позитивного ставлення до праці є колективний характер трудових зусиль. Колективна праця сприяє більшій відповідальності в учнів, вимогливості до себе, тому приводить до потрібного результату в роботі. Як засвідчують спостереження, більш ефективним у виховному відношенні є об'єднання учнів у невеликі групи. Тоді підлітки мають нагоду спостерігати, як працює кожний з них, одночасно оцінювати й свою роботу, й роботу товаришів, порівнювати її із зразком і таким чином досягати кращих результатів. Роль, яку вносить кожний загальну справу, краще виявляється в навчально-трудої діяльності невеликої групи. Крім того, з такою групою можна виконувати завдання, результат якого не дуже віддалений. Для великого колективу важче знайти таку роботу.

Не менше важливими умовами формування в підлітків готовності працювати є також умови, пов'язані з власною активністю підлітків. До цих умов перш за все відноситься їх установка на правильну організацію праці. Істотне значення при цьому має самоконтроль ходу і результатів роботи. Як свідчать факти, старшокласники досягають значних успіхів у трудовій діяльності, коли перед ними стоїть спеціальне завдання, наприклад, враховувати час, необхідний для виконання завдання. І навпаки, успіхи гірші, якщо такого завдання немає. Для формування готовності працювати дуже важливий такий мотив, як усвідомлення підлітками значення їх праці для інших. Інтерес до праці значно зростає, якщо вони знають, як будуть використані результати їх праці.

Важливе значення для формування в підлітків позитивного відношення до праці має прояв довіри до їх можливостей, що виражається в дорученні їм особливо відповідальних завдань. Прагнення бути схожим на дорослих, бажання показати себе в складній, важливій роботі сприяє тому, що підлітки охоче виконують такого роду завдання. У школах часто й небезуспішно використовують подібні завдання для залучення дітей до праці. При цьому, необхідно звертати увагу на те, чи переживає учень успіх або невдачу в роботі, чи важко йому дається робота, як відносяться до нього товариші, як він відноситься до того або іншого виду праці й до школи взагалі, яке значення має виконуване завдання для учня й для всіх однокласників і т.д. Вивчивши все це, учитель зможе здійснювати особистісно орієнтований підхід до кожного учня старших класів. Важливо також, щоб вчитель помічав зміну відношення підлітка до праці, заохочував старанність, готовність виконувати будь-яке завдання. Певну роль у формуванні у підлітків готовності трудитися відіграє й правильна організація їх дозвілля, під час якої учні вчаться ефективно використовувати час та раціонально його планувати.

Висновки з даного дослідження. Отже, готовність старшокласників до праці формується в процесі виконання різноманітних видів трудової діяльності, коли дотримується принцип єдності навчання, виховання й трудової діяльності.

ЛІТЕРАТУРА

1. Баріхашвілі І.І. Психологічні основи профорієнтації та професійного самовизначення : навчальний посібник / І.І. Баріхашвілі, М.П. Ворона, Г.В. Грищенко, І.М. Старіков. – К. : Професіонал, 2009. – 208 с.
2. Рибалка В.В. Психологія професійного самовизначення для здорових старшокласників : методичні рекомендації / В.В. Рибалка. – К. : ІПППО АПН України, 2004. – 24 с.
3. <http://uk.wikipedia.org/wiki>

УДК 373.62

Стешенко В.В.

ІННОВАЦІЙНИЙ ПІДХІД ДО ОРГАНІЗАЦІЇ ЛАБОРАТОРНИХ РОБІТ У ПРОФЕСІЙНІЙ ПІДГОТОВЦІ СТАРШОКЛАСНИКІВ З «АВТОТРАКТОРНОЇ СПРАВИ»

У статті розкрито сутність використання модифікаційного інноваційного підходу для удосконалення організації лабораторних робіт з професійної підготовки старшокласників з «Автотракторної справи», який передбачає застосування інструкцій, складених на основі комплексу різних видів лабораторних робіт, а також з застосуванням дослідницької технології навчання.

Ключові слова: автотракторна справа; дослідницька технологія навчання; інноваційні педагогічні технології; лабораторні роботи; професійна підготовка старшокласників.

В статье раскрыто сущность использования модификационного инновационного подхода для усовершенствования организации лабораторных работ по профессиональной подготовке старшеклассников по «Автотракторному делу», который предусматривает применение инструкций, созданных на основе комплекса разных видов лабораторных работ, а также с использованием исследовательской технологии обучения.

Ключевые слова: автотракторное дело; исследовательская технология обучения; инновационные педагогические технологии; лабораторные работы; профессиональная подготовка старшеклассников.

In the article essence of the use of modification innovative approach is exposed for the improvement of organization of laboratory works on professional preparation of senior pupils in «Avtotraktornomu business», which foresees application of instructions, created on the basis of complex of different types of laboratory works, also with the use of research technology of teaching.

Key words: automobile engineering; innovative pedagogical technologies; laboratory works; professional preparation of senior pupils; research technology of teaching.

Постановка проблеми та її зв'язок з науковими чи практичними завданнями. Вченими встановлено, що розвиток творчого мислення, творчих здібностей учнів можливий за умови включення їх в активну творчу діяльність. Пояснювально-ілюстративне навчання, що складало до недавнього часу основу навчально-виховного процесу з трудового навчання в школі, не відповідає цій вимозі. Особливо це стосується, як зазначає Д.О. Тхоржевський [6], технічного мислення. Він і інші вчені педагоги відмічають, що фактично вся методична та навчальна література орієнтує вчителя й учня на репродуктивну діяльність. У результаті виробляється строга послідовність проведення уроків. Однак робота учнів «під диктування», особливо під час лабораторних і практичних робіт, не переростає в радість творчої праці й не стає засобом виховання психологічної готовності до праці, що є надзвичайно важливим для трудового виховання молоді. Активізувати навчальний процес, перевести учнів на позиції активного отримання знань дозволяє застосування відповідних методів навчання. До недавнього минулого у якості таких були методи проблемного навчання, які сприяли розвитку в учнів самостійності мислення та діяльності, формуванню інтересу до навчання. В умовах запровадження у загальноосвітніх і професійних школах особистісно-орієнтованого навчання для цього використовуються нові педагогічні технології – проектна, дослідницька, інформаційно-комунікативна та ін. Але на сьогодні ми ще не маємо відповідних розробок для профільного технологічного навчання, зокрема для професійного навчання старшокласників з курсу «Автотракторна справа».

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Аналіз існуючої методичної літератури, до якої слід віднести виданий під редакцією М.І. Єрецького посібник [4], орієнтує вчителя на застосування проблемного та частково-проблемного методів навчання. У ньому навіть подаються рекомендації щодо забезпечення уваги учнів на заняттях і використання дидактичних зв'язків з фізикою. При проведенні лабораторних робіт пропонується такий зміст інструкцій, який явно не сприяє формуванню творчого мислення в учнів. Такі інструкції включають в основному три завдання: 1. На стенді знайти всі частини агрегату, вузла чи приладу й порівняти їх із зображенням на плакаті; 2. Розібрати агрегат, вузол чи прилад; 3. Зібрати агрегат, вузол чи прилад й продемонструвати викладачу уміння його знімати, ставити та затягувати хомути. Аналогічні інструкції до практичних робіт з будови автомобіля використовуються і в більш пізніших виданнях навчальних посібників.

Сучасний етап розвитку педагогіки характеризується гуманістичною концепцією, яка є необхідною умовою особистісного самовираження, самоствердження людини, найбільш повної й адекватної відповідності природі

людського «Я» [1]. З огляду на це освіта передбачає використання інноваційних технологій навчання.

Інновації в освіті – це процес творення, запровадження та поширення в освітній практиці нових ідей, засобів, педагогічних і управлінських технологій, у результаті яких підвищуються показники досягнень структурних компонентів освіти [2, с. 338-340]. Згідно з інноваційним потенціалом нового, радикально нові ідеї це такі, які запроваджуються на основі кардинально нових засобів: інформаційно-комп'ютерних технологій, нейролінгвістичного програмування тощо. У педагогіці вирізняють інновації трьох типів. Перший – інновації організаційно-управлінського типу, які забезпечують запровадження сучасних форм і методів управління пізнавальною діяльністю учнів і сприяють подоланню консервативного стилю мислення. Другий – комбінаторні інновації, якими називають осучаснені новації в освіті, адаптовані до нового соціокультурного середовища. Удосконалення ж змісту, форм і методів навчально-виховного процесу відноситься до третього типу – модифікаційних інновацій.

Усе вище викладене обумовило **мету статті**, яка полягає у тому, щоб розкрити сутність використання модифікаційного інноваційного підходу у професійній підготовці старшокласників при організації лабораторних робіт з «Автотракторної справи».

Виклад основного матеріалу дослідження. Відомо, що лабораторні роботи розвивають в учнів пізнавальні і конструкторські здібності, спостережливість, увагу, навички самостійних рішень технологічних проблем. Вони є серйозним інструментом технологічної підготовки учнів. У роботі Г.І. Круглікова [3] показано, що в досягненні високої якості навчання учнів лабораторні роботи покликані забезпечити реалізацію цілого комплексу цілей і задач. Вони забезпечують: розвиток і виховання навичок високої культури праці, уміння користуватися інструментами, приладами; навичок виконання завдань в строк, економного витрачання матеріалів; здібність до самостійного аналізу стану конкретної навчальної проблеми, виконання практичного завдання з обговоренням пропонувананих варіантів його вирішення; розуміння учнями теоретичних основ, на яких базується дана лабораторна робота, зв'язок теорії з практикою; розвиток творчого мислення, технічних здібностей і спостережливості в ході реальних технологічних процесів; уміння аналізувати та узагальнювати отримані результати, робити з них логічні висновки та знаходити їм практичне застосування; формування інтересу до самостійного пошуку, експерименту, розробки необхідних пристосувань і приладів; вироблення уміння чітко, точно, лаконічно та грамотно формулювати свої думки, брати участь у науковій дискусії; інтерес до техніки, формування умінь раціоналізаторського підходу до існуючих технологій; уміння користуватися навчальною, науково-популярною та довідковою літературою, графіками, таблицями й відповідними схемами тощо.

Лабораторні роботи на уроках трудового навчання представляють собою елементарне дослідження з використанням різноманітних інструментів, приладів і матеріалів. У методиці трудового навчання прийнято вирізняти такі види лабораторних робіт [7]: 1) спостереження та аналіз різноманітних виробничих явищ, процесів, властивостей матеріалів; 2) спостереження та вивчення будови та дії машин, механізмів, приладів, апаратів; 3) вимірювання, визначення і перевірка різноманітних технічних і технологічних величин, оволодіння уміннями користуватися контрольно-вимірювальними інструментами та приладами; 4) вивчення, розбирання та збирання технологічних установок, механізмів і інших технічних об'єктів з метою в'яснення їх будови та дії, оволодіння прийомами регулювання, настройки та наладки. У ході виконання таких робіт в учнів формуються різноманітні технологічні знання та вміння: графічні (читання та розробка схем креслень, складання таблиць, графіків, діаграм тощо), вимірювальні (вимірювання різноманітними приладами з необхідним класом точності, прийоми обробки результатів вимірювання і оцінки їх), обчислювальні і т. ін.

У процесі вивчення будови автомобіля та трактора найбільш широкого використання набули лабораторні роботи другого та четвертого виду, які передбачають спостереження, вивчення, розбирання та збирання вузлів і приладів різних систем і механізмів з метою в'яснення їх будови та дії й оволодіння прийомами регулювання. Але такі роботи найменше орієнтовані на активізацію пізнавальної діяльності учнів, розвиток у них творчих здібностей і особистісних якостей.

Аналіз навчальної діяльності учнів та її результатів на лабораторних роботах з автотракторної справи засвідчив, що вони мають суттєві методичні недоліки. Так, при використанні чинних інструкцій для робіт учні часто починають виконання завдань недостатньо підготовленими. На контрольні ж питання, які ставляться здебільшого за короткими теоретичними відомостями, відповідають після виконання роботи (при чому, такі відповіді учнів характеризуються недостатньою впевненістю та повнотою). Також учні зіткаються з певними труднощами при формулюванні висновків і підведенні підсумків. У процесі роботи вони часто звертаються до вчителя з несуттєвими запитаннями про хід роботи та не можуть у повній мірі оцінити свої досягнення. Окрім того, тема та мета лабораторних робіт часто не відповідають професійним задачам майбутнього фахівця.

Для усунення цих та інших недоліків і для забезпечення творчої самостійної роботи учнів при підготовці й виконанні лабораторних робіт ми запропонували застосувати наступні модифікаційні інновації. Так, для проведення лабораторних робіт з автотракторної справи ми запровадили інструкції, які були складені на основі другого, третього та четвертого видів лабораторних робіт у комплексі, а також на основі дослідницької технології навчання. При цьому було використано інформаційний і суб'єктно-діяльнісний підходи [5]. Зміст і логіка таких інструкцій відрізняється від чинних наступним. По-перше,

зміст самих завдань у цих інструкціях визначається відповідно до професійних умінь, якими мають оволодіти учні при вивченні будови автотракторної техніки. По-друге, зміст завдань передбачає пошукову діяльність учнів у процесі спостереження, розбирання та вимірювання деталей чи інших параметрів агрегатів, вузлів чи приладів (використана дослідницька технологія навчання). По-третє, завдання обумовлюються метою заняття й визначають контрольні питання щодо допуску учнів до виконання роботи, а також короткі теоретичні відомості щодо виконання цих завдань (оптимізована структура організації пошукової діяльності учнів). По-четверте, – складання висновків передбачає підведення підсумків за результатами спостережень, вимірювань, обчислень тощо (тобто здійснюється як підведення підсумків дослідження об'єктів чи процесів, а не відтворення знань).

У таких інструкціях проглядається більш завершена логіка організації самостійної роботи учнів, а саме: мета роботи визначає узагальнені практичні завдання, для виконання яких необхідно спершу вивчити рекомендовану літературу, та відповісти на контрольні питання, які передбачають перевірку готовності учнів до виконання цих завдань; виконання ж роботи передбачає складання висновків і підведення підсумків.

Для прикладу приведемо інструкцію до лабораторної роботи за темою «Загальна будова двигунів внутрішнього згорання».

МЕТА РОБОТИ: вивчити будову автомобільних і тракторних двигунів внутрішнього згорання. Ознайомитися з послідовністю і прийомами їх розбирання і збирання, та контролю зібраних двигунів.

ОБЛАДНАННЯ: автомобільні та тракторні двигуни на стендах, штангенциркуль (0 – 200 мм), масштабна лінійка (0 – 500 мм), мензурка з розподілами (0 – 200 мм), комплект ключів, довідникова література.

КОНТРОЛЬНІ ПИТАННЯ

1. Які основні механізми та системи є у двигуна. Яке їх призначення та місце розміщення?

2. Яка послідовність і прийоми розбирання та складання агрегатів і складальних одиниць двигуна? Яка послідовність затягування болтів кріплення головки двигуна?

3. Які параметри технічної характеристики двигунів?

4. Як визначити об'єм камери згорання (стиснення) двигуна?

5. Обчислити ступінь стиснення та робочий об'єм двигуна?

6. Як здійснюється контроль зібраних двигунів?

ЗАВДАННЯ:

1. Знайти на стенді основні механізми і системи двигуна. Записати їх призначення та місце розміщення.

2. Вказати послідовність і прийоми розбирання та складання агрегатів і складальних одиниць двигуна. Накреслити схему послідовності затягування болтів кріплення голівки.

3. Заміряти основні параметри двигунів та скласти їх технічну характеристику. Заповнити табл.1.
4. Визначити об'єм камери згорання (стиснення).
5. Обчислити ступінь стиснення та робочий об'єм двигуна.
6. Вказати прийоми контролю зібраних двигунів. Накреслити схему перевірки стуків у двигуні за допомогою стетоскопа.

Таблиця 1

Технічні характеристики двигунів

Параметри	Показники двигунів		
	1	2	3
Тип двигуна			
Марка двигуна			
Число циліндрів, I			
Розташування циліндрів			
Діаметр циліндра, D мм			
Хід поршня, S мм			
Довжина шатуна, l мм			
Відстань між осями сусідніх циліндрів, L_0 мм			
Зсув циліндрів лівого і правого рядів, b мм			
Радіус кривошипа, r мм			
Робочий об'єм циліндра, V_p			
Об'єм камери згорання, V_c			
Тип камери згорання			
Спосіб сумішоутворення			
Повний об'єм циліндра, V_n			
Ступінь стискування			
Порядок роботи циліндрів			
Максимальна потужність, N к/с (кВт)			
Максимальний крутний момент, $M_{кр}$			
Частота обертання колінчатого вала, n об/хв			

РЕЗУЛЬТАТИ ОБЧИСЛЕНЬ І ВИСНОВКИ:

Робочий об'єм: $V_p = D * S * I =$

Повний об'єм: $V_n =$

Ступінь стискування: $I =$

Висновки та перспективи подальших пошуків. Практика застосування таких інструкцій при проведенні лабораторних робіт показує, що їх використання має суттєву доцільність та достатньо високу ефективність. У результаті процес організації пізнавальної діяльності учнів на лабораторних роботах набуває завершеного вигляду та включає: ознайомлення учнів з практичними завданнями та змістом роботи (метою, обладнанням, змістом рекомендованої літератури, короткими теоретичними відомостями з виконання

роботи), осмислення знань (складання відповідей на контрольні питання), практичне застосування знань (безпосереднє виконання практичних завдань), узагальнення знань (підведення підсумків роботи, складання висновків та рекомендацій).

Все це свідчить про необхідність складання навчального посібника для організації самостійної роботи учнів на лабораторних роботах з автотракторної справи.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Дичківська І.М. Інноваційні педагогічні технології : навч. посібник / І.М. Дичківська. – К. : Академвидав, 2004. – 352 с.
2. Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України; головний ред. В.Г. Кремень. – К. : Юніком Інтер, 2008. – 1040 с.
3. Г.І. Кругликов. Методика преподавания технологии с практикумом : учеб. пособие / Г.И. Кругликов. – М. : Академия, 2002. – 480.
4. Методика обучения автоделу в средней школе : пособие для учителей / В.П. Беспалько, В.Ф. Евграфов, М.И. Ерецкий и др.; под ред. М.И. Ерецкого. – М. : Просвещение, 1982. – 176 с.
5. Стешенко В.В. Теоретико-методичні засади фахової підготовки майбутнього вчителя трудового навчання в умовах ступеневої освіти : монографія / В.В. Стешенко. – Слов'янськ : СДПУ, 2004. – 188 с.
6. Тхоржевський Д.О. Методика трудового та професійного навчання. Ч. II. Загальні засади методики трудового навчання / Д.О. Тхоржевський. – К. : РННЦ "ДІНІТ", 2000. – 186 с.
7. Ханин М.Б. Чем отличается лабораторно-практическая работа от практической / М.Б. Ханин // Школа и производство. – 1983. – №6. – С. 14-15.

УДК 37.014.42

Григоренко В.Г.

ЗМІСТ ПЕДАГОГІЧНИХ ПРИНЦИПІВ СТРУКТУРУВАННЯ ІНТЕРАКТИВНИХ ВИХОВНИХ ТЕХНОЛОГІЙ ОСОБИСТІСНО ОРІЄНТОВАНОГО ФОРМУВАННЯ КУЛЬТУРИ ЗДОРОВ'Я В УЧНІВ ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОЇ ШКОЛИ

У статті обґрунтована система спеціальних педагогічних принципів проєктивної розробки виховних технологій особистісно орієнтованого формування в школярів культури здоров'я на рівні дидактичних моделей та інтерактивних педагогічних систем.

Ключові слова: духовність; інноваційність; інтеракція; модель; мотивація; рефлексія; технологія; ціннісні орієнтації.

В статье обоснована система специальных педагогических принципов разработки воспитательных технологий личностно-ориентированного

формирования культуры здоровья у учащихся на уровне дидактических моделей и интерактивных педагогических систем.

Ключевые слова: духовность; инновационность; интеракция; модель; мотивация; рефлексия; технология; ценностные ориентации.

The author founds the system of special pedagogical principles for developing educational technologies of personality oriented formation of health culture in schoolchildren at the level of didactic models and interactive pedagogical systems.

Key words: value orientations; motivation; spirituality; technology.

Постановка проблеми у загальному вигляді. Теоретико-філософське дослідження проблем інноваційного підходу до модернізації, реформування та подальшого удосконалення системи національної освіти і виховання дозволило встановити, що основні науково-методологічні та організаційно-педагогічні напрямки цієї складної соціо-культурологічної діяльності суспільства знаходиться в площині гуманістичної парадигми. Сутність цього історико-культурологічного явища полягає в тому, щоб залучити учня до активної і творчої пізнавально-виховної діяльності, основу якої складає дидактично організоване спілкування, діалог, полілог, взаємодія суб'єктів освітньо-виховного здоров'язберігаючого процесу, в структурі якого реалізуються пізнавальні імпрровізації, співпраця, актуалізація, співтворчість, самореалізація учнів і педагога, корегування та збагачення їх свідомості, життєвого досвіду, удосконалення параметрів когнітивної, аксіологічної, праксіологічної, мотиваційно-потребносною, духовно-культурологічної структури особистості [1 – 9].

Аналіз результатів теоретичного дослідження [1 – 10] з означеної проблеми дозволив встановити, що пріоритетні напрямки модернізації, оптимізації, удосконалення та реформування національної освіти визначаються основними положеннями нової парадигми освіти і державною програмою “Освіта (Україна ХХІ ст.)”, згідно з якими стратегічними цілями освіти в нашій країні є розробка здоров'язберігаючих освітньо-виховних технологій, що забезпечують гарантоване формування у учнів загальноосвітніх шкіл культури здоров'я як духовно-соматичної цінності.

Стаття підготовлена у відповідності до цілісної теми “Формування духовної і фізичної культури учнівської молоді”, яка розробляється на кафедрі теоретичних, методичних основ фізичного виховання і реабілітації Слов'янського державного педагогічного університету.

У зв'язку з викладеним, **мета статті** полягає в розробці системи спеціальних науково-педагогічних принципів, теоретико-методологічні положення яких є ефективними конструкторами інноваційних, здоров'язрозвиваючих освітньо-виховних технологій, які в сучасному освітньо-виховному просторі України ще не знайшли належного наукового обґрунтування [1 – 6; 8].

Виклад основного матеріалу дослідження. Аналіз змісту останніх робіт з означеної соціально-педагогічної проблеми [1 – 10] дозволяє нам стверджувати, що немає іншого напрямку реформування системи національної освіти, крім особистісно орієнтованого підходу до її розвитку, який забезпечує ефективну технологізацію навчально-виховних процесів, в структурі яких реалізується соціально-духовна феноменологія інтеграції загальнолюдських цінностей, гуманізму, духовності, громадянських якостей, здоров'ятворчих спонукань учителя та вихованців, з його професійним і їх особистісним майбутнім.

На засадах діяльнісно-системної концепції та теорій здоров'язберігаючих освітньо-виховних систем [1 – 6; 8; 10] нами були сформульовані такі спеціальні принципи моделювання, розробки та впровадження в освітньо-виховне середовище загальноосвітньої школи педагогічних технологій особистісно орієнтованої формування в учнів культури здоров'я як духовно соматичної цінності.

Принцип діагностичного визначення мети та завдання проєктивної розробки та практичного впровадження інтерактивної педагогічної технології гарантованого формування у учнів культури здоров'я як дидактичної системи відкритого типу, що функціонує в освітньо-виховному середовищі на рівні концептуальної моделі розробки низки педагогічних систем цього типу. Означена мета виконує системо-утворюючу функцію в процесі структурування педагогічної технології цього класу, визначає основні її базові атрибути та організаційно-педагогічні умови оптимального функціонування.

Актуальність розробки педагогічних технологій формування в учнів культури здоров'я визначається таксономією педагогічних, навчально-виховних, фізкультурно-оздоровчих, валеологічних, соціально суспільних та культурологічних цілей у сфері результативного духовного та фізичного виховання особистості, корекції, розвитку, збереження та удосконалення її психосоматичного здоров'я як особистісно-соціальної цінності (системо-утворюючий фактор – атрибут педагогічної технології).

Зміст встановлених цілей і завдань впливу особистісно орієнтованих педагогічних технологій формування в учнів культури здоров'я визначає, як системо-утворюючий фактор, структуру пропедевтичних форм спеціальної підготовки школярів і педагога до організаційно-педагогічної діяльності в умовах реалізації цих дидактичних систем.

Психолого-педагогічна та пізнавально-емоційна структура пропедевтичної підготовки педагога і його вихованців обумовлює необхідність щільної реалізації гарантованого досягнення розвитку в суб'єктів цього процесу наступних якостей особистості:

- когнітивної мотивації, інтересу до інноваційних інтерактивних педагогічних технологій особистісно орієнтованого формування в учнів культури здоров'я як базової умови їх успішної навчальної, виховної, професійно-орієнтаційної, духовно-культурологічної, фізкультурно-оздоровчої

та спортивної діяльності (інтеріоризація цілей, образи, приклади, соціально-культурологічна ситуація в школі і суспільстві, вимоги ринку праці, вплив адекватних мотиваторів, умови конкурентоспроможності, соціально-біологічні функції особистості і таке інше);

- інтенсивна реалізація (вивчення, засвоєння, використання) на міжпредметному рівні створюємого та існуючого освітньо-виховного, фізкультурно-оздоровчого, духовно-культурологічного середовища школи, ідей, ціннісних орієнтацій, знань, навичок і умінь, форм розвитку в учнів психічного, соматичного, духовного здоров'я, виховання здорового способу життя, формування культури здоров'я особистості як суспільно-соціальної цінності (вплив профільованих курсів з фізичного виховання і основ здоров'я, біології, суспільствознавства, історії, літератури, мови, інформатики, етики, естетики, технічної культури, математики, фізики, хімії на рівні уроків та форм позакласної роботи);

- формування в учнів і педагога мотивації, знань, здібностей, ціннісних орієнтацій, духовності до “суб’єкт” ↔ “суб’єктної” співпраці в умовах впливу педагогічних технологій означеного спрямування (репетиційні методи, поступове зростання кількості вправ-завдань, моделювання поведінки, самоконтроль, взаємодопомога, психолого-педагогічний супровід діяльності учнів, позитивна психоемоційна атмосфера занять, мотиваційна інтерпретація, діяльність учнів, партнеродомінантність, умови самоствердження);

- розвиток в учнів і педагога здібності до ситуативної та діохронної рефлексії, актуалізації особистісних знань, ціннісних орієнтацій, духовності, морально-вольових якостей, психомоторних і соматичних можливостей в умовах особистісно орієнтованого формування культури здоров'я як категорії їх світогляду та успішної життєдіяльності (самоконтроль, самооцінка, спостереження, встановлення зв'язків між рівнем культури здоров'я та результатами діяльності, каузальний тип атрибутування діяльності, моніторинг ефективності впливу педагогічних технологій і середовища, аргументація, переконання, анкетування, тести).

Рівень педагогічної якості пропедевтичних форм підготовки суб’єктів особистісно орієнтованого підходу до формування культури здоров'я є визначальним чинником ефективності впливу на них інтерактивних педагогічних технологій.

Принцип інноваційності в структуруванні інтерактивних педагогічних технологій особистісно орієнтованого формування в учнів загальноосвітньої школи культури здоров'я як особистісно-суспільної цінності обумовлює низку теоретико-методологічних і організаційно-педагогічних положень, які в процесі проективної розробки дидактичних систем означеного спрямування обумовлюють:

- проективну розробку педагогічних технологій у відповідності до вимог нової парадигми освіти, яка є вихідною концептуальною схемою розв'язання сучасних дидактичних проблем. Нова парадигма освіти ґрунтується на

орієнтації освітньо-виховного процесу на особистість учня, визнання його рівноправним суб'єктом навчально-виховної взаємодії, на діалог як основну форму освітньо-духовного спілкування, в умовах якого ефективно формується особистість, її ціннісні орієнтації, духовність, знання, фахова компетентність, загальнолюдська культура, культура здоров'я, ментальність;

- таксономію педагогічних цілей на рівні, що основна мета структурування педагогічної технології та освітньо-виховного її впливу на учнів полягає в розвитку, корегуванні, збереженні і удосконаленні їх психічного, соматичного, духовного здоров'я, формуванні здорового способу життя, вихованні культури здоров'я;

- реалізацію організаційно-педагогічної діяльності педагогів на рівні переважаючого виконання організаційно-управлінських, партнерських, стимулюючих, контрольних-оцінних, мотиваційних функцій;

- постійно діючий психолого-педагогічний супровід педагогом навчально-виховної, фізкультурно-оздоровчої, духовно-культурологічної діяльності учнів, яка реалізується переважно в групових формах (команди, мікро-групи, тріади, діади);

- навчально-виховний процес як цілісну взаємодію двох рівноправних її учасників (партнерів) – учня та вчителя, що ґрунтується на довірі до учня, переконанні в його здатності до творчої, ініціативної, особистісно ціннісної, здоров'ятворчої діяльності, здатності відповідати за свої дії та вчинки, духовно реагувати на педагогічні стимуляції почуття гідності й самоповаги, поваги до інших людей;

- максимальне залучення до особистісно орієнтованого формування культури здоров'я власного фізкультурно-оздоровчого досвіду, духовності, мислення, ціннісних орієнтацій, світогляду, переконань та знань, навичок і умінь у цій сфері діяльності;

- ефективне використання педагогічного інструментарію, до складу якого входять такі інноваційні методи навчання, виховання і оздоровлення, як: програмоване навчання; проблемне навчання; інтерактивне навчання; діалогово-проблемне навчання; фізкультурно-оздоровчі, спортивно-оздоровчі технології;

- діючій реалізацію в процесі особистісно орієнтованого формування у учнів культури здоров'я рефлексії, ціннісних орієнтацій, розвиваючого спілкування, мотивації досягнення успіху, самоорганізованості, самоактуалізації і особистісно соціальної самореалізації;

- розвиток у педагога професійної мотивації, потреби до інноваційної діяльності, яка в сфері особистісно орієнтованого формування в учнів культури здоров'я реалізується шляхом розробки, модернізації, оптимізації інтерактивних педагогічних технологій означеного спрямування, створення адекватного фізкультурно-оздоровчого, духовно-культурологічного середовища загальноосвітньої школи;

- моделюючи структуру процесу педагогічного проектування інноваційних педагогічних технологій (визначення атрибутів дидактичної системи цього типу), що забезпечує ефективну реалізацію його прогностичних, структурно-функціональних, ампліфікаційних, гносеологічних, цільових, системно-діяльнісних, каузально-атрибутивних, верифікаційних функцій, на засадах яких здійснюється інноваційне структурування дидактичних систем особистісно орієнтованого формування культури здоров'я в учнів загальноосвітньої школи;

- організацію та ефективне функціонування інтерактивного освітньо-виховного, фізкультурно-оздоровчого, духовно-культурологічного середовища загальноосвітньої школи, мотиваційно-енергетичне поле якого є найбільш дієвим чинником розвитку в учнів когнітивних, аксіологічних, практиологічних, мотиваційно-потребних, афективних, рефлексивних, світоглядних та духовних складників культури здоров'я людини як особистісно-суспільної цінності.

Теоретико-методологічні положення принципу інноваційності в проектуванні педагогічних технологій особистісно орієнтованого формування у учнів культури здоров'я визначають логіку, процедурність, прогнозовану ефективність, інтерактивну спрямованість, духовно-соматичну цінність дидактичних систем цього типу, регламентують етапи та організаційно-педагогічні умови трансформації типових дидактичних систем у педагогічні технології з ознаками інноваційності.

Принцип іманентного позиціонування в структурі виховної технології педагогічних чинників цілеспрямованого формування в учнів здатності до самопізнання, пізнавально-емоційної рефлексії. Основні положення цього принципу характеризують самопізнання як динамічний процес отримання учнями знань, уявлень, самооцінок, ціннісних орієнтацій про самого себе шляхом виокремлення своєї особистості із громади інших людей на засадах порівняння своїх інтелектуальних, психомоторних, психосоматичних, духовних, морально-вольових можливостей з можливостями своїх однолітків та осіб старшого віку у сфері розвитку, збереження та удосконалення психосоматичного здоров'я, реалізації здорового способу життя та особистісно орієнтованого формування культури здоров'я.

Положення цього принципу орієнтують педагогів на те, що самопізнання є пріоритетним процесом для дітей і підлітків шкільного періоду онтогенезу, у зв'язку з цим педагогічні технології означеного типу повинні забезпечувати можливість ефективного вирішення наступних психолого-педагогічних завдань:

- першу групу утворюють завдання, що вимагають від учнів сприйняття, запам'ятовування та відтворення знань в галузі формування культури здоров'я, практичних навичок здорового способу життя;

- другу групу складають завдання, що потребують прояву простих, розумових операцій на рівні опису та спрощеної систематизації фактів, знань, вимог, навичок в цій галузі;

- третю групу утворюють завдання, що обумовлюють прояв учнями складних розумових операцій на рівні аргументації, пояснення, переконань, узагальнення та висновків в сфері психічної, соматичної, духовної, фізкультурно-оздоровчої, профілактичної діяльності учнів;

- четверту групу організують завдання, що потребують від учнів здібностей аналізувати, синтезувати, узагальнювати, інтерпретувати знання, ціннісні орієнтації, навички в процесі формування культури здоров'я;

- п'ята група завдань вимагає від учнів прояву здібностей на рівні продуктивного мислення, що забезпечує їх креативну діяльність в умовах особистісно орієнтованого формування культури здоров'я;

- шоста група утворена низкою завдань, що вимагають від учнів прояву рефлексії по відношенню до формування когнітивних, аксіологічних, праксіологічних, мотиваційно-потребних, духовних та афективних компонентів культури здоров'я.

У процесі вирішення завдань, що розвивають у учнів здібності до духовно-соматичної рефлексії, педагоги повинні виконувати функції інструктора, порадики, партнера, фасилітатора, повинен бути взірцем для наслідування.

Принцип духовної домінантності в процесі визначення цільової природи, змісту структурно-функціональних блоків, механізмів управління, організаційно-педагогічних умов, ціннісних орієнтацій, соціально-педагогічної сутності проєктивної моделі педагогічної технології гарантованого формування в учнів культури здоров'я як духовно-соматичної, особистісно-соціальної цінності. Положення означеного принципу забезпечують регламентацію в проєктивній моделі цієї педагогічної системи властивості формувати в учнів гуманістичні, громадянські, національні, духовно-ціннісні, естетичні, етичні ознаки особистості. Структурно-функціональна основа цього принципу є дидактичним підґрунтям ефективної інтеграції цієї педагогічної технології в освітньо-виховне середовище загальноосвітньої школи (духовна спрямованість дидактичної системи – атрибут педагогічної технології).

Положення означеного принципу визначають гносеологічні та структурно-функціональні засади позиціонування в проєктивній моделі інтерактивної педагогічної технології формування у учнів культури здоров'я її складових компонентів: духовне здоров'я, психічне здоров'я та соціальне здоров'я особистості. Системна організація культури здоров'я особистості як особистісно-суспільної цінності обумовлює в її структурі комплементарний взаємозв'язок духовного, психічного і соціального здоров'я людини, який базується на підґрунті оптимального психомоторного та соматичного розвитку індивідуума. Соціально-культурологічна природа цього взаємозв'язку визначає духовну домінантність педагогічних чинників особистісно орієнтованого формування культури здоров'я людини. При цьому духовне здоров'я розглядається як ціннісне усвідомлення людиною себе на рівні особливої та неповторної, цілісної і суспільно інтегрованої особистості, яка формується на основі національних та загальнолюдських ціннісних орієнтацій, духовності,

гуманістичних ідей, громадянської спрямованості освіти і виховання. Духовна домінантність в структуруванні педагогічних технологій особистісно орієнтованого формування культури здоров'я учнів загальноосвітньої школи забезпечує інтеріоризацію усвідомлення духовно-соматичної цінності життя, його суспільно-соціального сенсу в житті кожного вихованця.

Теоретико-методологічні положення принципу духовної домінантності в структурі інтерактивної педагогічної технології освітньо-виховного та фізкультурно-оздоровчого середовища загальноосвітньої школи регламентують ефективність “суб’єкт” ↔ “суб’єктних” взаємодій учнів і педагога, які є організаційно-педагогічною основою гарантованого формування культури здоров'я школярів, які здатні до самоорганізації, самовиховання, самоосвіти, здорового способу життя, систематичних занять спортом та загартовуючими тіло процедурами, духовного удосконалення особистості, її фахового самовизначення та соціальної самореалізації.

Гносеологічна організація принципу духовної домінантності як теоретико-методологічної основи моделювання, розробки та практичного впровадження інтерактивної педагогічної технології визначає організаційно-педагогічні умови ефективного формування в учнів: оптимістичного світовідчуття; конструктивних стратегій їх поведінки; позитивної самооцінки; впевненості у своїх можливостях; позитивної “Я-концепції” особистості; психоемоційного комфорту; захищеності; адекватного індивідуальним особливостям розвитку інтелекту, психічних процесів, властивостей, мотивації успішної діяльності; здатності до ціле утворення та впевненості в їх реалізації; здібностей до психоемоційної саморегуляції та нервово-м'язової релаксації. Викладені ціннісні параметри впливу інтерактивної педагогічної технології визначають сутність психічного здоров'я учнів.

У контексті теоретико-методологічних положень цього принципу реалізуються основні організаційно-педагогічні умови гарантованого досягнення ефекту духовної домінантності ціннісних орієнтацій у структурі особистісно-орієнтованого формування у учнів культури здоров'я:

1) Структурування означеного освітньо-виховного процесу повинно включати актуалізацію в учнів життєвого досвіду, життєво смислових цілей, загальнолюдських ціннісних орієнтацій, духовно-ціннісного їх ставлення до свого здоров'я, як до світоглядно-культурологічної категорії, особистісно соціальної цінності, на засадах яких тільки і можливе оптимальне виховання особистості, реалізація особистісних суспільно усвідомлених тенденцій самовиховання, самоосвіти, саморозвитку, фахового самовизначення, соціальної самореалізації;

2) Зміст особистісно орієнтованого виховання в учнів ціннісних орієнтацій до здорового способу життя, індивідуальної концепції здоров'я, культури здоров'я повинен базуватися на конгруентності структури інтерактивних педагогічних технологій, фахової компетентності педагогів, змісту інтегрованого освітньо-оздоровчого середовища загальноосвітньої школи,

соціокультурної ситуації ціннісного ставлення до психосоматичного здоров'я учнівської молоді на рівні навчально-виховних закладів, системи освіти, суспільства;

3) Уплив педагогічних чинників особистісно орієнтованого розвитку в учнів ціннісних орієнтацій до здорового способу життя, індивідуальної концепції здоров'я, культури здоров'я повинен бути тільки індивідуально "дозованим", мотивовано-потребносно усвідомленим та духовно-ціннісно імплантованим в структурі особистості учнів;

4) Відчуття учнями себе як вільної, рівноправної, важливої, фізично і духовно значущої, перспективної та успішної особистості, якій притаманні такі ціннісні орієнтації до здорового способу життя, індивідуальної концепції здоров'я, як: самоорганізованість; самооцінка; самоконтроль; самоактуалізація; працьовитість; наполегливість; самоосвіта; самовиховання; фізична культура особистості; духовний розвиток особистості; духовно-ціннісне ставлення до свого здоров'я як до особистісно-соціальної та духовно-соматичної цінності; свідоме формування індивідуальної "Я"-концепції здоров'я на рівні творчого розвитку когнітивних, аксіологічних, праксіологічних, мотиваційно-потребночних, духовних, комунікативно-афективних компонентів культури здоров'я особистості.

Структурування теоретико-методологічних положень викладених принципів та їх організаційно-педагогічне обґрунтування дозволило сформулювати такий **висновок**: з огляду на основні теоретико-методологічні закономірності моделювання інтерактивної педагогічної технології формування культури здоров'я, розробки організаційно-педагогічного алгоритму проектування цих дидактичних систем було встановлено, що найбільш ефективним напрямком їх впливу на учнів є індивідуалізований розвиток когнітивних, аксіологічних, праксіологічних, мотиваційно-потребночних, кінезіологічних, духовних та афективних компонентів культури здоров'я з наступною їх інтеграцією в систему ціннісних орієнтацій світогляду й духовності особистості у сфері розвитку, корекції, удосконалення та збереження психосоматичного здоров'я людини, реалізації її здорового способу життя, формування культури здоров'я.

Перспективу подальшого дослідження вбачаємо в необхідності розробки такого принципового питання, як реалізація духовної домінантності в процесі розробки та впровадження педагогічних технологій формування культури здоров'я людини.

ЛІТЕРАТУРА

1. Баханов К. Організація особистісно-орієнтованого навчання / К. Баханов. – Х. : Основа, 2008. – 159 с.
2. Бех І. Виховання особистості: У 2 кн. Кн.2 : Особистісно-орієнтований підхід : науково-практичні засади / І. Бех. – К. : Либідь, 2003. – 344 с.
3. Горащук В.П. Формування культури здоров'я школярів (Теорія і практика) / В.П. Горащук. – Луганськ : Альма-матер, 2003. – 376 с.

4. Григоренко В.Г. Педагогічні технології особистісно орієнтованого формування у учнів загальноосвітньої школи культури здоров'я: теорія та практика : навч. посіб. / В.Г. Григоренко, Г.В. Григоренко, С.О. Омельченко та ін.; за ред. В.Г. Григоренка, С.О. Омельченко. – Слов'янськ : СДПУ, 2010. – 346 с.

5. Наказ МОН України “Про систему організації фізкультурно-оздоровчої та спортивної роботи в дошкільних, загальноосвітніх, професійно-технічних та позашкільних навчальних закладах” від 21.07.2003 № 486.

6. Національна доктрина розвитку освіти України в ХХІ столітті. – К. : Шкільний світ, 2001. – 16 с.

7. Поуль В.С. Моніторинг оздоровчої функції освіти / В.С. Поуль, Г.Є. Челах // Управління освітою. – Шкільний світ. – 2006. – Жовтень. – 20 (140). – С. 11-16.

8. Реализация оздоровительной функции образования: проблемы теории и практики / Под ред. О.И.Васильковой, Г.Е.Челах. – Донецк : Каштан, 2008. – 168 с.

9. Шевченко Г.П. Духовно-нравственное воспитание учащейся молодежи / Г.П. Шевченко // Педагогика. – 2008. – № 9. – С. 11-25.

10. Якиманская И.С. Личностно-ориентированное обучение в современной школе / И.С. Якиманская . – М. : Сентябрь, 2000. – 176 с.

УДК 612.955

Григоренко Г.В.

ІСТОРИЧНО-КУЛЬТУРОЛОГІЧНІ ТА НАУКОВО-ПЕДАГОГІЧНІ АСПЕКТИ РОЗРОБКИ ВИХОВНИХ ТЕХНОЛОГІЙ ОСОБИСТІСНО ОРІЄНТОВАНОГО ФОРМУВАННЯ КУЛЬТУРИ ЗДОРОВ'Я В УЧНІВ ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОЇ ШКОЛИ

У статті аналізуються історично-культурологічні та науково-педагогічні умови розвитку ідеї розробки здоров'язберігаючих освітньо-виховних технологій в аспекті особистісно орієнтованого підходу до структурування шкіл сприяння здоров'ю учнів.

Ключові слова: духовність; культура здоров'я; модель; освіта; система; технологія; ціннісні орієнтації.

В статье анализируются историко-культурологические и научно-педагогические условия развития идей разработки здоровьясохраняющих образовательно-воспитательных технологий в аспекте личностно-ориентированного подхода к построению школ содействия здоровью учащихся.

Ключевые слова: духовность; культура здоровья; модель; образование; система; технология; ценностные ориентации.

The author analyses historical culture logical and scientific pedagogical conditions for developing the idea of health keeping educational technologies in the aspect of personality oriented approach to structurizing schools aimed at children's health.

Key worlds: education; health culture; model; spirituality; system; technology; value orientations.

Актуальність проблеми дослідження обумовлена тим, що в сучасних історичних, соціальних, економічних та культурологічних умовах розвитку України роль школи набуває особливої базової значущості в становленні та вихованні особистості, визначенні її життєвих пріоритетів та формуванні особистісно-соціальних планів на майбутнє [1 – 6]. В означених умовах розвитку нашої держави шкільна освіта та виховання особистості перетворюється на стратегічну сферу діяльності нової демократичної країни, в якій на інтегральному рівні взаємодіють всі соціальні інститути суспільства, спрямовані на формування особисті, здатної до самоорганізації, самовиховання, самоосвіти, професійного самовизначення, самоактуалізації, фахової та соціальної самореалізації, виховання особистості, якій притаманне ставлення до свого здоров'я як до духовно-соматичної та особистісно-соціальної цінності [3 – 7; 8].

Останні наукові дослідження та міжнародна педагогічна практика свідчать, що ця актуальна освітньо-виховна та культурологічна проблема ефективно вирішується на рівні створення мережі особистісно орієнтованих шкіл сприяння розвитку та збереженню психічного, соматичного і духовного здоров'я учнів загальноосвітніх закладів. Цей соціально-педагогічний проект створений у межах спільної взаємодії Європейського регіонального бюро Всесвітньої організації охорони здоров'я (ЄРБ ВОЗ), Комісії Європейських співтовариств (КЄС) і Європейської спілки (ЄС). Одним із концептуальних положень міжнародного проекту “Європейська мережа шкіл сприяння здоров'ю” є особистісно-орієнтована технологізація його педагогічних аспектів, які в нашому розумінні спрямовані на формування фізкультурно-оздоровчого, духовно-соматичного, освітньо-виховного середовища, в умовах якого вирішується проблема виховання культури здоров'я особистості [1; 3 – 8].

Немає сумніву в тому, що педагогічна наука України повинна забезпечити розробку теоретико-методологічних, організаційно-педагогічних, технологічних основ інтеграції загальноосвітніх шкіл в “Європейську мережу шкіл сприяння здоров'я”, що спрямована на виховання у особистості духовно-ціннісного ставлення до свого психічного і соматичного здоров'я як до базової умови її соціальної самореалізації [1 – 3; 7].

Ціннісно-духовне ставлення суспільства до психічного, соматичного та соціального здоров'я підростаючого покоління України є основою виховання та реалізації життєво-актуальних духовних, особистісно-суспільних орієнтацій учнів загальноосвітніх шкіл [1 – 3].

У зв'язку з викладеним **мета статті** полягає в дослідженні історично-культурологічних та науково-педагогічних умов розвитку та практичної реалізації ідей розробки здоров'язберігаючих освітньо-виховних технологій в аспекті структурування шкіл сприяння здоров'ю учнів.

Виклад основного матеріалу. Науково-дослідницька робота з проблеми розробки особистісно орієнтованих педагогічних технологій виховання в учнів загальноосвітньої школи культури здоров'я була реалізована у відповідності до основних положень Програми розвитку Організації Об'єднаних Націй в Україні "Освітня політика та освіта, рівний рівному" (2004 р.), стратегії реформування освіти в Україні (2003 р.), концепції безперервної валеологічної освіти в Україні (2003 р.) та плану науково-дослідницької роботи кафедри теоретичних, методичних основ фізичного виховання та реабілітації Слов'янського державного педагогічного університету "Духовні й наукові основи фізичного виховання, соціально-педагогічної реабілітації та формування культури здоров'я в учнів загальноосвітньої школи", яка розробляється під керівництвом доктора педагогічних наук, професора В. Григоренка.

Вивчення сучасного світового та національно-виховного простору свідчить про те, що концепція розвитку, збереження здоров'я молоді та впровадження здорового способу життя, формування духовно-соматичної культури здоров'я підростаючого покоління України є основним лейтмотивом освітньої політики в демократичному суспільстві, яка закладає підґрунтя для формування духовних, морально-вольових, психічних, соціальних складників, культурологічної компетентісно-структурної моделі особистості учнів загальноосвітньої школи [3 – 7].

Теоретико-методологічне дослідження проблеми соціально-педагогічного підходу до особистісно орієнтованого формування в дітей і підлітків культури здоров'я дозволяє стверджувати, що в освітньо-виховному просторі України є багато наукових, організаційно-педагогічних праць, у яких автори розглядають актуальні питання розвитку, збереження психосоматичного здоров'я підростаючого покоління, формування здорового способу життя, впливу різноманітних фізкультурно-оздоровчих, валеологічних, медико-біологічних заходів на їх організм. Інтерпретація результатів цього дослідження забезпечила підґрунтя для формулювання висновку відносно того, що кількість цих робіт не вирішує проблему культури здоров'я нації. Пов'язано це з тим, що принципові питання розглядаються на рівні окремих фізкультурно-оздоровчих заходів [1 – 3; 6; 7].

У зв'язку з цими негативними умовами та нерозвиненою соціально-культурологічною ситуацією розвитку й збереження психосоматичного здоров'я, формування культури здоров'я підростаючого покоління нашої країни особистісно орієнтований підхід до вирішення цієї соціально-педагогічної проблеми ми розглядали в аспекті сутності особистісно орієнтованого навчання і виховання учнів загальноосвітньої школи.

За твердженням І. Беха, В. Григоренка, І. Якиманської, які є одними із авторів особистісно орієнтованої моделі навчання, в основі цієї педагогічної системи знаходиться принципове визнання індивідуальності, неповторності, самоцінності кожного учня як особистості, носія суб'єктивного соціально-суспільного досвіду [1; 3; 8]. Реалізація особистісно орієнтованого навчання полягає у визнанні учня головною діючою особистістю всього освітньо-виховного процесу, який повинен бути спрямованим на суб'єктивно значиме пізнання світу, наповнення його особистості смислами, ціннісними орієнтаціями, духовністю, відношеннями, зафіксованими в його суб'єктивному досвіді [1; 3; 8], що за нашою науковою позицією є оптимальними соціально-педагогічними та організаційно-педагогічними умовами ефективного формування у вихованця культури здоров'я як особистісно-суспільної цінності.

Більше того, ми впевнені в тому, що такі атрибутивні ознаки особистісно орієнтованого підходу до освітньо-виховного процесу, як співпраця, діалогічність, духовна домінантність, творчий характер діяльності, спрямованість психолого-педагогічної підтримки діяльності учнів на розвиток їх індивідуальності, забезпечення учнів можливостями самостійно приймати рішення, визначати своє фахове майбутнє є одними із чинників якісного формування в суспільстві соціально-культурологічної ситуації визнання культури здоров'я людини як основної життєво значущої, духовно-соматичної, особистісно-соціальної цінності, як критерію визначення цивілізаційного та суспільно-економічного рівня розвитку нашої країни. Викладені характерологічні ознаки цих педагогічних систем дозволяють стверджувати, що вони належать до класу інтерактивних виховних технологій, вплив яких на учнів забезпечує гарантоване досягнення (в оптимальний термін) запланованих освітньо-виховних та оздоровчих результатів.

Такі відомі вчені, як К. Баханов, В. Григоренко, О. Пошетун, В. Ляудіс, Е. Сорокоумова інтерактивні педагогічні технології визначають як дидактичні системи, що структуровані на основі комунікативно-діалогової форми взаємодії учасників освітньо-виховного процесу з ознаками проблемного навчання, виховання, розвитку, соціалізації учнів та ефективної їх інтеграції в суспільно-соціальні відносини країни [3; 7].

Наукові ідеї, погляди, праці відомих учених у цій галузі (І. Бех, В. Горащук, В. Григоренко, С. Смірнов), міжнародний фізкультурно-оздоровчий та духовно-культурологічний досвід свідчать, що вирішення цієї соціально-педагогічної проблеми лежить тільки в площині особистісно орієнтованого виховання у дітей і підлітків ціннісних орієнтацій, духовності, знань і практичних умінь розвитку та збереження психосоматичного здоров'я, здорового способу життя, особистісно-ціннісного ставлення до нього як до суспільно-соціальної цінності, що є іманентним чинником розвитку їх культури здоров'я. Важливим аспектом цієї проблеми є те, що особистісно орієнтований підхід є дидактичним гарантом ефективної інтеграції соціальних, педагогічних, духовних, особистісно ціннісних та кінезіологічних чинників, що обумовлюють

певний рівень психосоматичного здоров'я, здорового способу життя та в цілому культури здоров'я особистості [1 – 4; 6].

У викладеному аспекті теоретичного дослідження проблеми розвитку та збереження здоров'я нації через освіту і виховні здоров'язберігаючі педагогічні технології особливого значення набуває науковий, духовно-культурологічний, соціально-суспільний висновок І. Беха, який аргументовано доводить, що “Результативність виховання в молодій людині цінності здоров'я залежить, звичайно, не тільки від інноваційних педагогічних технологій, а й від усієї соціокультурної ситуації, яку має створювати й утверджувати суспільство. Здоров'я має стати значущою цінністю насамперед для суспільства в цілому, всіх його соціокультурних інститутів, і лише за цієї умови воно (здоров'я), так би мовити, диктуватиме цілі, наміри і дії окремої людини, суттєво поліпшуючи відповідний виховний процес” [1, с. 225] формування ставлення до психічного і соматичного здоров'я як до особистісно-соціальної цінності, що виконує суспільно-педагогічну функцію утворення відповідного освітньо-виховного, фізкультурно-оздоровчого та духовно-культурологічного середовища загальноосвітньої школи [1 – 5; 7].

Отже, створення інтегрованого освітньо-виховного та фізкультурно-оздоровчого середовища загальноосвітньої школи, технологізація її структурно-функціональних параметрів є одним із основних напрямків подолання тих суперечностей, що існують в системі національної освіти й гальмують процес виховання в підростаючого покоління культури здоров'я, усвідомлення його духовно-соматичної та особистісно-соціальної цінності як світоглядної категорії (що формує його ціннісні орієнтації в галузі розвитку та збереження здоров'я особистості).

У викладеному аспекті Н. Наволокова [5, с. 5-14] наголошує на тому, що ідея технологізації освітньо-виховних процесів має діохронну природу, яка починається ще з часів Я.Коменського, який визначив основні атрибути “дидактичної машини” (чітко визначені цілі, раціональні засоби і методи, гарантоване досягнення педагогічних результатів на засадах спеціальних правил і умов). Історичний нарис цієї проблеми за Н.Наволоковою включає три етапи розвитку цієї ідеї у світовому освітньому просторі. Перший етап (1920-1960 рр.) охоплює розвиток ідей “підняття інформаційного рівня навчання при використанні засобів масової комунікації” [5, с. 7]. Другий етап (1960-1970 рр.) уключає інтенсивний розвиток “концепції програмованого навчання, яке вимагало суворого врахування вікових та індивідуальних відмінностей учнів” [5, с. 7]. Третій етап (1970-сьогодення) охоплює розвиток ідей “системного аналізу в розв'язанні практичних питань, пов'язаних зі створенням та використанням навчального устаткування та технологічних засобів навчання.

Головним критерієм системного аналізу на всіх рівнях (від планування навчальних засобів до впровадження їх у процес навчання) загалом є критерій оптимальності” [5, с. 7]. При цьому автор аргументовано стверджує, що в освітньому просторі мають місце суттєві гносеологічні суперечності в аспекті

дефініції поняття “педагогічна технологія”, про це свідчить “понад триста визначень, залежно від того, як науковці уявляють структуру й складові навчально-виховного процесу” [5, с. 6].

Таку кількість визначень означеного поняття не можливо запам’ятати, осмислити та практично використати в різних ланках системи національної освіти. У зв’язку з цим Н. Наволокова вказує один із напрямків вирішення цієї проблеми, який, за її науковим переконанням, лежить в площині вивчення ознак педагогічних технологій, що “своїм походженням зобов’язані реалізації педотехнічних ідей, які висловлювалися на межі ХХ століття засновниками прагматичної психології та педагогіки (І. Джеймс, Д. Дьюї, С. Холл, Р. Трондайк), представниками “індустріальної педагогіки” (Ф. Тейлор, Ф. Гільберт) в контексті науково-технічної революції, яка торкнулася всіх галузей науки, техніки, суспільного життя, освіти, наповнила педагогіку новим змістом” [5, с. 6].

Історичний нарис розвитку ідей технологізації освітньо-виховних процесів, підготовлений Н. Наволоковою, включає класифікацію цих педагогічних систем, що еволюційно розвивалися в різних історичних та соціокультурних ситуаціях міжнародного освітнього простору: технології традиційного навчання (Я. Коменський), проблемного навчання (Дж. Дьюї, Т. Кудрявцев, А. Матюшкін, М. Махмудов, В. Окунь), ігрових технологій навчання (В. Коваленко, П. Підкасистий, В. Кругляков), особистісно орієнтованого навчання (І. Бех, І. Якиманська, В. Татенко), розвивального навчання (Л. Віготський, О. Леонтєв, П. Гальперін, Л. Занков, Д. Ельконін, В. Давидов), колективного способу навчання (О. Рівний, В. Дяченко), розвитку критичного мислення (М. Коул, Д. Вертч, Л. Брунер, Л. Віготський), програмованого навчання (В. Безпалько, П. Гальперін, Л. Ланда, А. Матюшкін, Н. Тализіна), проектної технології (С. Швацький), модульного навчання (А. Алексюк, К. Разін, О. Огнев’юк) [5, с. 18-93].

Синергетичний аналіз (метод дослідження структури функціональної взаємодії складних, надскладних систем відкритого типу в аспекті їх інтеграції, комплементарного саморозвитку, самоevolюції у адекватному середовищі) взаємодії соціальних інститутів суспільства, базових ланок освіти, джерел освітньо-виховних технологій, педагогічних систем, проектів, що опікуються сучасними проблемами формування в підростаючого покоління культури здоров’я, дозволяє виокремити й систематизувати основні суперечності цього соціально-педагогічного явища. Результати цього аналізу свідчать, що основні наукові та організаційно-педагогічні суперечності особистісно орієнтованого формування культури здоров’я у учнів загальноосвітньої школи існують між:

– соціально-педагогічним замовленням суспільства на розробку ефективних педагогічних систем формування в учнів загальноосвітньої школи культури здоров’я та нерозробленістю теоретичних, методологічних і організаційно-педагогічних умов цієї діяльності;

– об'єктивним значенням духовно-культурологічної складової виховання у цих учнів культури здоров'я та недостатнім усвідомленням її домінантності в практиці розробки фізкультурно-оздоровчих, виховно-профілактичних і духовно-культурологічних проєктів, програм, педагогічних технологій реалізації ціннісних орієнтацій у галузі розвитку, збереження здоров'я особистості;

– суспільним запитом на особистісно-функціональну здоров'язберігаючу компетентність учнів загальноосвітньої школи, системно-структуровану культуру їх здоров'я та недосконалістю існуючих педагогічних моделей формування ціннісного особистісно орієнтованого світогляду, духовних орієнтацій, пізнавально-емоційного ставлення, рефлексивної діяльності учнів у процесі виховання їх культури здоров'я;

– суспільним запитом на розвиток соціокультурної ситуації ціннісного ставлення до здоров'я підростаючого покоління в ланках системи національної освіти, людини в суспільстві та нерозробленістю теоретико-методологічних, духовно-суспільних, організаційно-педагогічних основ структурування, подальшого розвитку означеного соціально-педагогічного явища.

З огляду на виявлення суперечності й соціально-педагогічні та науково-практичні потреби в їх подоланні, а також з урахуванням стану дослідженості вищезазначеної проблеми технологізації процесу виховання у учнів загальноосвітньої школи культури здоров'я та суспільна доцільність її розробки було сформульовано наступний **висновок** нашого дослідження: аналіз теоретико-методологічних праць із проблеми проєктивної розробки та обґрунтування педагогічних технологій в освітньо-виховному просторі свідчить про те, що у авторів немає єдиного концептуального підходу до вирішення цієї дидактичної проблеми, особливо це стосується питань технологізації процесів формування культури здоров'я учнів загальноосвітньої школи як духовно-соматичного феномену. При цьому доведено, що означений дидактично-проєктивний процес буде мати ознаки інноваційності за умови систематизації теоретичних, методологічних, аксіологічних, праксіологічних, мотиваційно-потребносних основ індивідуалізованого підходу до формування культури здоров'я особистості на рівні розвитку її ціннісних орієнтацій, духовності та впливу соціально-педагогічної корекційно-розвиваючої кінезіології як гносеологічних засад гарантованого досягнення цього особистісно-суспільного результату.

Перспективу подальшого дослідження ми вбачаємо в необхідності розробки такого принципового науково-педагогічного питання, як організаційно-виховна реалізація духовної домінантності в процесі розробки педагогічних технологій формування культури здоров'я особистості.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бех І. Виховання особистості: У 2 кн. Кн.2: Особистісно-орієнтований підхід : науково-практичні засади / І. Бех. – К. : Либідь, 2003. – 344 с.

2. Горашук В.П. Формування культури здоров'я школярів (Теорія і практика) / В.П. Горашук. – Луганськ : Альма-матер, 2003. – 376 с.
3. Григоренко В.Г. Педагогічні технології особистісно орієнтованого формування у учнів загальноосвітньої школи культури здоров'я: теорія та практика : навч. посіб. / В.Г. Григоренко, Г.В. Григоренко, С.О. Омельченко та ін.; за ред. В.Г. Григоренка, С.О. Омельченко. – Слов'янськ : Вид-во СДПУ, 2010. – 346 с.
4. Григоренко В.Г. Професійно-педагогічна мотивація та технологія її формування : монографія / В.Г. Григоренко. – Одеса : Видавництво ПУДПУ імені К. Ушинського, 2003. – 162 с.
5. Енциклопедія педагогічних технологій та інновацій / Автор укладач Н.П.Наволокова. – Х. : Основа, 2010. – 177 с.
6. Модернізація освіти в Україні. – К. : К.І.С., 2004. – 32 с.
7. Омельченко С.О. Взаємодія соціальних інститутів суспільства у формуванні здорового способу життя дітей та підлітків : монографія / С.О. Омельченко. – Луганськ : Альма-матер, 2007. – 352 с.
8. Якиманская И.С. Личностно-ориентированное обучение в современной школе / И.С. Якиманская. – М. : Сентябрь, 2000. – 176 с.

УДК 37.013.42

Коношенко Н.А.

ПРОФІЛАКТИКА ДЕВІАНТНОЇ ПОВЕДІНКИ ШКОЛЯРІВ ЗАСОБАМИ ОБРАЗОТВОРЧОГО МИСТЕЦТВА В УМОВАХ РЕАБІЛІТАЦІЙНОГО ЦЕНТРУ

У статті визначено специфіку використання образотворчого мистецтва як засобу попередження негативних проявів у поведінці девіантних школярів. Образотворче мистецтво обґрунтовується як природний чинник соціалізації неповнолітнього, що гармонізує світ та діяльність дитини, впливає на розвиток у неї духовного, психічного, фізичного, закладає основи саморозвитку та професійного самовизначення.

Ключові слова: девіантна поведінка; образотворче мистецтво; профілактика; реабілітаційний центр.

В статье определено специфика использования изобразительного искусства как средства предупреждения отрицательных проявлений в поведении девиантных школьников. Изобразительное искусство обосновывается как естественный фактор социализации несовершеннолетнего, который гармонизирует мир и деятельность ребенка, влияет на развитие у него духовного, психического, физического, закладывает основы саморазвития и профессионального самоопределения.

Ключевые слова: девиантное поведение; изобразительное искусство; профилактика; реабилитационный центр.

In article it is defined specificity of use of the fine arts as warning facilities of negative displays in behaviour deviations schoolboys. The fine arts are proved as the natural factor of socialisation of the minor which harmonises the world and activity of the child, influence development in it spiritual, mental, physical, pawn bases of self-development and professional self-determination.

Keywords: deviation behaviour; the fine arts; the rehabilitation centre, maintenance; preventive.

Умовами загальної стратегії превентивного підходу до девіантної поведінки школярів є здійснення гуманізації, розвитку духовного в житті реабілітаційного закладу, формування культури здоров'я та забезпечення позитивної соціалізації через підвищення ресурсів у самого девіантного учня. У цілому зміст профілактичної роботи реабілітаційного центру повинен враховувати ситуацію розвитку девіантної дитини в системі негативних явищ, базуватись на вірі в здатність усвідомленого ставлення до свого права на здоров'я та розвиток здібностей. Формування внутрішніх механізмів саморегуляції поведінки залежить і від сукупності умов, які забезпечуються функціонуванням превентивної педагогіки як стратегічного напрямку сучасної освіти. Потреба у творчості є інтегрованим показником морального та духовного розвитку девіантної дитини, міри її саморозвитку. Проблема полягає в тому, що творче в девіантної дитини повинно бути виявлене, підтримане і розвинене. Будь-яку творчість, зокрема, творчість у царині образотворчого мистецтва, ми розглядаємо як значущий елемент реабілітаційної педагогіки, а отже невід'ємну складову створення допоміжних чинників загального розвитку дитини.

Використання образотворчого мистецтва в профілактичній роботі з девіантними учнями відноситься до інноваційних технологій як з точки зору поставлених завдань, так і процесу самої діяльності. У реалізації превентивної функції через образотворче мистецтво питання зосереджується на створенні умов для виявлення, підтримки, розвитку та використанні творчого, що розглядається як природний чинник соціалізації неповнолітнього.

Як метод, що гармонізує світ та діяльність людини, образотворче мистецтво є чинником, що впливає на розвиток у неї духовного, психічного, фізичного. Як метод соціальної практики воно закладає основи саморозвитку та професійного самовизначення.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Використання образотворчого мистецтва в профілактичній діяльності набуло достатнього поширення. Серед практичних напрацювань у роботі з неповнолітніми такій діяльності присвячені праці Г. Грибанової, О. Захарова, Е. Мастюкової, А. Московкіної, О. Яценко. Так, О. Захаров пропонує використовувати малювання та конструювання з метою корекції невротичних відхилень [3]. Високий ефект малювання та

ліплення в роботі з дітьми із сімей хворих на алкоголізм підкреслюють Г. Грибанова, Е. Мастюкова, А. Московкіна. М. Чистякова підкреслює, що «графічне відреагування особливо важливе для дітей, які не можуть виразити свої конфлікти й усвідомити їх, внаслідок бідності свого афективного словника» [6, с. 37]. Образотворчу діяльність зайнятстю, відволікання, накопичення позитивного досвіду розглядає М. Бурно. У галузі арт-терапевтичного підходу значними є методичні надбання М. Буянова [2], Л. Лебедевої [4]. Утім, у працях авторів підхід превентивної функції образотворчого мистецтва розроблено недостатньо.

Метою нашої статті є визначення специфіки використання образотворчого мистецтва як умови попередження негативних проявів у поведінці девіантних школярів.

Виклад основного матеріалу дослідження. При організації соціально-педагогічної роботи з девіантними школярами ми виходимо з того, що місія превентивної педагогіки має можливість реалізуватись через образотворчий потенціал самого девіантного учня. Набуття соціальної компетенції через образотворче мистецтво забезпечує дитину унікальним досвідом самопізнання, отримання та орієнтування на психологічне, духовне, фізичне, соціальне зростання. Воно включає не тільки певну систему знань про технологічні аспекти образотворчої діяльності, але й демонструє самій дитині її здатність включитись у позитивні сфери соціального життя завдяки своїм здібностям до творчого. Не буде перебільшенням стверджувати, що умови для зайняття творчістю мають бути представлені як предмет обов'язкового компоненту в реабілітаційному закладі. Система розвитку творчої культури в реабілітаційному центрі представлена розмаїттям видів залучення в образотворче мистецтво через численні конкурси, олімпіади. Соціально-виховуюча інфраструктура насичена численними виставками, експозиціями, книжковими ілюстраціями, телевізійними програмами, соціальною рекламою. Проблема полягає у здатності образотворчого мистецтва бути значимим елементом соціального життя дитини та впливати на поведінку з превентивною щодо негативних явищ метою. На відміну від інших соціальних практик, мистецтво не має встановлених естетичних норм та чітких традицій. Воно унікальне неповторністю виявлення граней світу, в якому живе людство [1, с.167].

Образотворче мистецтво є унікальним здобутком цивілізації зі своєю історією, неосяжним розмаїттям творів. Наукові напрацювання теорії, методології, різноманітного інструментарію творчого є фантастичними ресурсами до розвитку дитини. Згідно з теоретичними поглядами різних наукових шкіл, унікальність образотворчого мистецтва полягає у здатності впливати на психічне, фізичне, соціальне. І хоча з цього приводу не існує єдиної думки спеціалістів різних наукових шкіл, методичні напрацювання в галузі творчості довели свою безперечну цінність. Усі вони базуються на вірі, що мистецтво розкриває внутрішній світ, виявлення якого стає рушійним чинником до нових мотивацій і сенсів життя. Один з найвідоміших українських

психологів В. Роменець зазначав те, що творчість є генетично успадкованою здатністю людини до адаптації в просторі життєдіяльності [6]. К. Юнг вважав, що місія мистецтва «подолання самотності і відчуженості, досягнення людської солідарності, якісний стрибок у процесі соціалізації, формування гуманістичного світосприймання, залучення до високих духовних цінностей людства» [5, с.48].

З точки зору превентивної педагогіки в ході роботи з девіантними учнями доцільно дотримуватись реабілітаційно-педагогічних принципів, які сприяють особистісно-зорієнтованій взаємодії учасників образотворчої діяльності [3, с.112-113]:

1. Принцип толерантного прийняття учня таким який він є – одна з умов налагодження взаємодії з різними групами превентивного впливу. Такі правила накладають заборону на порівняльні оцінки та характеристики учасників. Доцільно лише обговорення динаміки позитивних змін (наприклад, творче „Я” сьогодні – краще в порівнянні з „Я” – колишнім).

2. Принцип опори на позитивне зазначає, що в сприйнятті дитини оцінками є її позитивні сторони; існує мудрий вислів: якщо ми говоримо людині, якою вона є насправді, вона стає гіршою, але якщо ми кажемо про неї краще, вона змінюється на краще. Принцип опори на позитивне закладає умови виявлення творчого.

3. Принцип опори на унікальність зорієнтовує розглядати дитину як неповторну особистість. Визнання унікальності в особистості вводить так званого „важкого” учня в статус „автономності”.

4. Принцип безпечної творчості. У розвитку дитини важливо, щоб вона почувалась у безпеці. За А. Маслоу, ця потреба є основою для здійснення подальшого розвитку. Створення безпечного простору – інтегральна характеристика місця, стилю взаємодії, самопочуття у творчості.

5. Принцип відкритості творчості сприяє переживання стану творця. Бути вільним у виборі стилів, жанрів, матеріалів, експериментувати, дає можливість не тільки пізнавати світ творчості, але й пізнавати себе в процесі діяльності. Слід виходити з того, що будь-яка художня творчість є вільною, у тому числі й технологія „графіті”, на яку нарікають.

6. Принцип імпровізації націлює педагога-реабілітолога бути розкутим, шукати власну методику в роботі з девіантними учнями. Одночасно він примушує їх ретельно готуватись, продумувати етапи, їх зміст, бути майстром, отримувати задоволення від самого процесу.

Опора на визначені педагогічні принципи мистецтвом реалізуються через заняття образотворчим мистецтвом.

В умовах реабілітаційного центру заняття образотворчим мистецтвом можуть бути неструктурованими і структурованими. Для неструктурованого - характерний високий ступінь волі вибору учасниками не тільки матеріалів, образотворчих засобів, інструментів, але також і самої теми творчої роботи. Структуровані заняття пріоритетні для тематично-орієнтованої арт-терапії.

Вони, відрізняються заданістю теми чи рекомендацією використання образотворчих матеріалів.

Використовуються різноманітні механізми невербального самовираження та візуальної комунікації. Невербальне самовираження і комунікація носять менш спонтанний характер, оскільки базуються на природньо виявлених потребах поглядом, жестами тощо. Вербальна – більш структурована; припускає обговорення, інтерпретацію, створення асоціацій.

Структура заняття з превентивною метою націлена на процеси, які зорієнтовані на динамічні перетворення в поглядах, цінностях, розвивають навички взаємодопомоги та самоконтролю. У загальних рисах такий процес повинен мати такі етапи: I етап – входження в процес – настрої та творчість, осмислення та прийняття завдань; II етап – творчий процес – участь у різних формах та техніках творчості; III етап, заключний – представлення та обговорення творчих робіт, рефлексія [2].

Темп роботи має відносне значення, оскільки пов'язаний з поняттям індивідуалізації творчості; інша справа, що при виконанні групових завдань повинна бути синхронізація темпу. Вона визначається через узгодження індивідуальних темпів з процесом спільного творення.

У реабілітаційному процесі часто застосовується творчий метод, який дає змогу перервати канали деструктивності, насичувати позитивну творчу енергію саморегулюючими механізмами. Неконструктивні механізми психологічного захисту реконструюються в конструктивні, допоміжні, компетентні. І тоді емоції мають виняткове значення, бо допомагають позбавити ситуацію, що призвела до існування в підсвідомості деструктивних станів, актуальності. Це робить девіантну дитину відкритою для позитивних впливів і водночас – закритою для негативних [5, с.45].

Далі реабілітологом закріплюється набутий позитивний стан. Доцільне експериментування з формами та фарбами відбувається в різноманітних техніках: крапельній, пальцевій, тампонній, щіткової, лекальній. Терапевтичні композиції можуть створюватися за допомогою розбризкування, видування, відбитків, розливання, вимальовування.

На першому етапі спрямованість робіт спрямовано на вивільнення тривожних асоціацій деструктивного ряду. Досягається це за рахунок свідомих чи спонтанних дій у заповненні площини паперу чи формотворчому ліпленні з послідовними за цими вправами „висміюваннями” чи „знищенні” композицій за рахунок соціальної дії, яку девіантний учень вибирає сам [3, с.36].

На другому етапі творчі композиції сприяють формуванню позитивних асоціацій. Емоційність підтримується за рахунок як індивідуальних, так групових вправ. Пропонується обговорення отриманих творчих продуктів через обговорювання робіт, спілкування, демонстрації на тимчасових чи постійно діючих виставках.

Висновки. Отже, творчість сприяє становленню процесу розвитку усвідомлення значимості превентивного підходу через розвиток потреб (за

А. Маслоу). Заняття пов'язані зі спільною діяльністю в осмисленні соціальних проблем. Образотворче мистецтво сприяє створенню умов для породження і корекції девіацій школярів через зняття тривоги, накопиченню соціально значимих вчинків: підбадьорювання, знаходження компромісів, порозуміння, взаємодопомога тощо. Визначено, що в процесі індивідуальної та групової роботи на I етапі, вивільнені асоціації допомагають зняти напруження, розширити фантазування за рахунок експериментування з різноманітними матеріалами, фарбами й техніками, сприяють інтелектуальній зосередженості та координованості рухів. Індивідуальне чи групове відтворення композиції на II етапі сприяє динамічним зрушенням у психіці девіантної особистості, а саме: закріпленню позитивного, налагодженню міжособистісних контактів, єднанню групи, підвищенню соціометричних статусів, виявляє потреби до входження у світ творчої діяльності ще однією з головних умов превентивної діяльності. Для одержання стійких результатів необхідно включити заняття образотворчим мистецтвом в систему освіти як комплекс соціально-психолого-педагогічних заходів, спрямованих на розвиток адаптивних ресурсів девіантної особистості.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Арт-терапия в эпоху постмодерна / Под ред А.И. Копытина. – СПб. : Изд-во «Речь» – «Семантика-С», 2002. – 224 с.
2. Буянов М.И. Опыт психотерапии детей й подростков: Практ. руководство / М.И. Буянов. – К. : Вища школа, 1990. – 101 с.
3. Захаров А.И. Как помочь нашим детям избавиться от страха / А.И. Захаров. – СПб. : Гиппократ, 1995. – 128 с.
4. Лебедева Л.Д. Практика арт-терапии: подходы, диагностика, система занятий / Л.Д. Лебедева. – СПб.: Речь, 2003. – 256 с.
5. Профілактика і терапія засобами мистецтва : науково-методичний посібник / Під заг. ред. О. Пилипенка – К. : А.Л.Д., 1996. – 56с.;
6. Роменець В.А. Психологія творчості: Навч. посібник / В.А. Роменець. – К. : Либідь, 2001. – 288 с.

УДК 37.018.1

Червонецкий В.В.

РОЛЬ БАТЬКА В СУЧАСНОМУ СІМЕЙНОМУ ВИХОВАННІ ЗАХІДНОЇ ЄВРОПИ

З метою актуалізації виховної функції батька в українській родині в статті проаналізовано роль батька в сучасному сімейному вихованні Західної Європи. Висвітлено, яким чином змінювалась семантика лексеми «батько» у західноєвропейському культурному просторі. Розкрито значення терміну «нове батьківство» у сучасній педагогіці. Доведено необхідність актуалізації

ролі батька у вихованні дитини в зв'язку зі зміною гендерних ролей, виконуваних сучасним чоловіком та жінкою в постіндустріальному суспільстві.

Ключові слова: батько, Західна Європа, «нове батьківство», сімейне виховання.

С целью актуализации воспитательной функции отца в украинской семье в статье была проанализирована роль отца в современном семейном воспитании Западной Европы. Было показано, каким образом изменялась семантика лексемы «отец» в западно-европейском культурном пространстве. Раскрыто значение термина «новое отцовство» в современной педагогике.

Ключевые слова: Западная Европа, «новое отцовство», отец, семейное воспитание.

In this article the father's role in modern family upbringing in Western Europe was analysed with the purpose of actualization of father's educate function. It was shown how semantics of the lexeme "father" has been changing in West European cultural expanse. The meaning of the term "new fatherhood" in modern theory of education was disclosed.

Key words: father, family upbringing, "new fatherhood", Western Europe.

Постановка проблеми у загальному вигляді. Кінець ХХ сторіччя позначився особливо швидкими суспільними перетвореннями, притаманними більшості країн Західної Європи – Австрії, Англії, Німеччини, Швейцарії, які стали причиною зміни гендерних ролей – соціально очікуваної поведінки чоловіків і жінок, пов'язаної з їхнім соціальним статусом в певних культурних, економічних і політичних умовах. Маскулінізація жінки й фемінізація чоловіка, зміни стереотипів щодо традиційно виконуваних чоловіком та жінкою ролей – ознаки постіндустріального суспільства. Ті риси характеру, які ми звикли асоціювати з батьком (почуття обов'язку й відповідальності по відношенню до своєї родини, функцію забезпечення сім'ї, спроможність вирішувати стратегічно важливі для подальшого функціонування родини питання) стали в останні десятиріччя ознаками сучасної емансипованої жінки, характерними для якої ще недавно були такі риси: ніжність, турбота, любов, підтримка.

У новітній період ролей, що виконуються чоловіком і жінкою є значно слабшою, ніж ще 2-3 десятиріччя тому, це й призвело до того, що жінка в наш час часто здійснює функцію забезпечення родини, а чоловік все більше залучається до виховання. Такі зміни мають як позитивні, так і негативні наслідки: те, що для багатьох англійок, австрійок, німкеней, швейцарок сім'я поступилась місцем кар'єрі – негативний прояв сучасності, який опосередковано веде до виникнення проблем у вихованні, адже якщо жінка не має часу вдосконалювати свій виховний потенціал, то й вирішувати конфліктні ситуації у спілкуванні з дитиною їй буде важко. Але той факт, що чоловік у

наш час значно більше уваги приділяє вихованню дитини, беззаперечно, позитивно впливає на виховний процес.

У ході ретельного аналізу наукової літератури було виявлено, що роль батька у вихованні дитини довгий час була заниженою. Переконані, що ефективність сімейного виховання, міцність фундаменту, який закладається в родині й буде впливати на все подальше життя дитини, залежить у тому числі й від того, яким чином і в якій мірі батько малюка впливав на його становлення, адже є такі риси, яких дитина, здебільшого, набуває саме в процесі спілкування з батьком. Так, український педагог П. Щербань доводить, що без батька неможливе формування в дитини патріотичності, глибокого усвідомлення своєї батьківщини [4]. Здебільшого, саме від тата дитина вчиться дотриманню слова, виконанню обов'язку, повазі до матері.

Маємо констатувати той факт, що, на відміну від Західної Європи, де в 2004 р. у Відні була проведена перша конференція, присвячена ролі батька в сучасному вихованні дитини (1. Europäische Väterkonferenz). Подібна тема ще не була об'єктом прискіпливої уваги української педагогіки чи соціології. Утім, зміна культурних стереотипів маскуліності й фемінінності, властива всім передовим країнам світу, та трансформації в сприйнятті ролей жінки й чоловіка, що, за переконаннями дослідника В. Кравця, відбуваються в сьогоднішній Україні [2, с.4], спричинили необхідність переосмислення соціальних уявлень чоловіка й жінки один про одного й про самих себе. Так, у вітчизняних періодичних виданнях повсякчас з'являються статті на цю тематику, в збірниках наукових праць (але передусім психологічного напрямку) друкуються результати досліджень з цієї теми, названа проблема обговорюється на телебаченні, відбуваються масові заходи з метою підвищення її актуальності (у 2008 році в Києві відбувся Всеукраїнський громадський форум «Важливість ролі батька в сім'ї та суспільстві»). Усе це дає підстави для більш ґрунтовного вивчення тих функцій, які сучасний батько має виконувати по відношенню до своєї дитини.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема батьківського виховання розглядалась у вітчизняній педагогіці протягом ХХ ст. А. Макаренком, В. Сухомлинським, К. Ушинським. Однак, досліджувати вплив матері на виховання дитини окремо від того, яким чином впливає на розвиток малюка батько, в Україні почали лише на межі ХХ та ХХІ століть. Сьогодні розгляду цього питання свої праці присвячують Т. Алексеєнко, В. Кравець, О. Хомишак, П. Щербань.

У Західній Європі питання про роль батька у вихованні дитини почало розроблятися раніше, ніж в Україні - починаючи з II пол. ХХ ст. Ґрунтовні дослідження з цієї проблеми були реалізовані передусім німецьким науковцем В. Фтенакісом («Батько» (1988 р.), «Роль батька в розвитку дитини» (1992 р.), «Нові батьки?» (1994 р.), «Роль батька. Детермінанти батьківства» (1997 р.), «Батьківство сьогодні» (2000 р.), «Роль батька у родині» (2002 р.), а також когортою європейських дослідників: Г. Вальтером, М. Гофером, Б. Дрінком,

З. Дунде, А. Ланге, Д. Ленценом, М. Матцнером, К. Поппом, Р. Шторком, Р. Фольц.

Констатуємо той факт, що у країнах Західної Європи поняття «батьківство» не розглядається як виключно педагогічна категорія (за переконанням Д. Ленцена, теоретично обґрунтованої теорії поняття «батько» взагалі ще не існує [9, с.1552], а на думку Г. Вальтера, виховний вклад батька у розвиток дитини довгий час взагалі не брався до уваги [44, с.6]), й вивчається невідривно від соціології та психології. Зважаючи на це, підкреслюємо, що об'єктом нашої уваги стали дослідження різних галузей науки, в яких розробляється вказане питання в країнах Західної Європи.

Формулювання цілей статті. У контексті вимог сучасності до формування нового образу батька–вихователя було сформульовано мету даної статті: проаналізувати роль батька в сучасному сімейному вихованні Західної Європи, актуалізуючи проблему виховної функції чоловіка в українській родині.

Виклад основного матеріалу дослідження . Спираючись на ретроспективні дослідження етимології німецького слова *Vater* (батько), проведеного Д. Ленценом [9], маємо можливість зробити висновок, що воно поступово змінювало своє значення відповідно до тих історичних подій, які відбувались у країнах Західної Європи.

До часів Просвітництва ця лексема мала два різних семантичних забарвлення: по-перше, хазяїн дому та голова родини, а по-друге, святий батько, святий отець.

У період з середини XVII ст, зважаючи на те, що саме Людина, а не Бог, як це було в Середньовіччі, стала символом епохи, друге значення слова «батько» поступово вийшло з широкого вжитку й зараз використовується тільки на позначення служителя римсько-католицької церкви.

У XX ст. в західноєвропейському культурному просторі семантика лексеми «батько» звузилась до відображення репродуктивної функції чоловіка. Як зауважують європейські дослідники сімейного виховання [10; 11; 14], в останні роки минулого століття й на поч. XXI ст. відбулась чергова зміна в значенні слова «батько». Тепер необхідно говорити про батька ще й в ролі вихователя, що спричинило появу нового терміну в науці: «нове батьківство». Зазначимо, що виникнення цього вислову відбулося одночасно з тим, як у суспільстві з'явилося поняття «нове материнство».

Задля того, аби розкрити нову роль батька в сьогоdnішньому сімейному вихованні Західної Європи, доцільно навести результати одного з найбільш вагомих ретроспективних досліджень цього питання (Г. Маха, «Ренесанс образу батька в педагогіці» [6]), які відображають картину еволюції моделей поведінки батька у родині:

– «*батько дому*» – у країнах Західної Європи ця модель існувала до I пол. XIX ст. Завданням батька в цей період було забезпечення великої родини дахом над головою, їжею, пристойними умовами життя. Спілкування батька з дитиною зводилось до настанов;

– модель «*батько-годувальник*» була поширена з II пол. XIX ст. до поч. XX ст. Батько майже весь час був відсутній вдома. Його образ сприймався дітьми виключно з повагою, адже він мусив тяжко працювати далеко від родини, аби її забезпечити. Вихованням дітей займалась мати;

– наступний період історії Західної Європи характеризується Г. Махою як «*безбатьківське суспільство*». Цей час – період активних воєнних дій, в результаті ціле покоління німецьких дітей виросло без батька, а пізніше дитинство залишалось безбатьківським, тому що чоловіки весь час проводили на роботі;

– модель «*невпевнені батьки*» була характерною для західноєвропейської родини на зламі століть. Батьки в цей час не мали чітких орієнтирів у вихованні. Минулі ідеали вже стали неактуальними, а нові ще не були запропоновані.

Грунтовний аналіз наукової літератури з цієї проблеми [9; 10; 14] дав нам змогу зробити висновок, що модель поведінки в країнах сьогодношньої Західної Європи можна охарактеризувати як «*нові батьки*». За переконанням М. Матцнера, представник такої моделі – це впевнений у собі, зацікавлений, компетентний батько, для якого його родина і діти займають чільне місце в ієрархії життєвих цінностей [11]. Це доводять і результати досліджень В. Фтенакіса, який стверджує, що в сучасній європейській родині соціальна функція батька домінує над функцією годувальника [6]. Однак необхідно брати до уваги той факт, що модернізація ролі батька у вихованні дитини буде відбуватись значно повільніше, ніж відбулась модернізація ролі жінки в суспільстві. Тому говорити про тотальне поширення цієї моделі батьківської поведінки в Західній Європі зарано.

Традиційне уявлення про чоловіка як про годувальника, можновладця, пана, що складалось віками в світовій культурі, є спільним для різних етнічних груп. Ось як А. Макаренко змальовує традиційний образ батька в українській родині: «Хазяїном у родині був батько. Він керував матеріальною боротьбою родини, її важким життям, організовував накопичення і визначав долю дітей» [3, с.13]. Тут можна провести паралелі з західноєвропейською родиною, характерною для якої аж до XIX ст. було те, що тільки чоловік, господар, пан уособлював юридичну, економічну, керівну і виховну владу у середньовічній родині, але він і ніс відповідальність за всіх її членів. Водночас типовими для спілкування батька з дітьми не були довіра, теплота та відкритість. Для яскравості сприйняття наведемо уривок з праці Е. Еріксона: «Коли батько заходить в дім, здається, навіть стіни збираються з духом ... Мати спішно виконує всі його примхи й намагається не дратувати його. Діти не сміють дихнути, оскільки батько не переносить ні жіночих настроїв матері, ні дитячих забав. Поки він вдома, мати знаходиться в повному його розпорядженні; поведінка батька свідчить про те, що він негативно сприймає дружні відносини матері й дітей, які вони дозволяють собі за його відсутності» [1, с.322].

За даними досліджень, проведених Інститутом Демоскопії м. Алленсбах, чоловіки в останні роки почали більше піклуватись про дітей і більше присвячувати часу спілкуванню з ними. У представників сильної статі спостерігається навіть потреба реалізувати себе в якості батька [5]. Уважаємо доцільним навести той факт, що виробники реклами в роликах, присвячених новинкам побутової техніки чи меблів залучають до рекламних кампаній передусім чоловіків-акторів [7, с.28] з огляду на те, що сьогодні чоловік у фартусі на кухні – це більш привабливо й модно, ніж жінка.

Однак думка про те, що чоловік може повністю замінити матір для дитини, як і те, що мати завжди може повноцінно реалізовувати функцію батька, є хибною. Німецький дослідник сімейного виховання П. Штрук доводить, що, не дивлячись на емансипаційні спроби зрівняти ролі чоловіка й жінки, багато дітей, які зростають без батька, відчувають гостру потребу в ньому [15, с.43].

Безумовно, в різні періоди зростання дитини їй у неоднаковій мірі необхідна присутність батька поряд (за умови, коли повсякденними турботами про неї переймається мама): у віці до 1 року контакт з батьком, звичайно, є важливим, але, скажімо, в підлітковому віці батько як наставник просто конче необхідний дитині. Так, хлопчики, які постійно відчувають потребу в батькові, тяжіють до спілкування з групами молоді, які мають чітко окреслений брутальний, чоловічий характер – скінхеди, байкери тощо. В окремих випадках, за твердженням П. Штрука, нестача уваги й спілкування з батьком може привести до зміни сексуальних орієнтирів у підлітка [13, с.44].

Покликаючись на результати досліджень, представлених у Педагогічному словнику Гердера [8, с.351], можна стверджувати, що батько постає моделлю для вивчення статевої ролі не тільки для хлопців, але й для дівчаток. Якщо останні виростають без батька, вони відчувають певні складнощі у спілкуванні з чоловіками в дорослому житті.

Досвід, який постає як результат спілкування дитини з батьком, утворює так званий соціальний капітал малюка. Разом з безпосередніми стосунками батька й дитини малюк отримує приклад партнерських стосунків, взаємовідносин членів сім'ї в рамках загального досвіду спілкування з соціальною середою. Саме про важливість цих ресурсів необхідно говорити, коли ми зосереджуємо свою увагу на когнітивному та емоційному розвитку дитини та про вплив на неї присутності чи відсутності батька [1, с.89], адже гендерні стереотипи, що конструюються в суспільстві, безпосереднім чином впливають на свідомість дитини.

Діти можуть зростати без батька, якщо він помер, якщо батько з матір'ю розлучились, якщо батько ніколи не жив разом з матір'ю. Але тільки фізична відсутність батька може в деяких випадках не означає, що він не бере участі у вихованні дитини. Професійно активний батько може завдяки сучасним засобам зв'язку (мобільний телефон, скайп) долучатись до виховання малюка. Як і навпаки: у випадку, коли батько проживає разом з дитиною, він може залишатись для неї абсолютно сторонньою людиною. Отже, обговорюючи цю

проблему, необхідно спочатку виявити, який специфічний вклад у життя, розвиток та виховання дитини робить мати, який – батько.

Історично склалось так, що забезпечення життєдіяльності дитини піклування про дитину – материнська прерогатива. Однак, як доводять результати наукових розвідок педагога-теоретика В. Фтенакіса та швейцарського науковця К. Поппа, батьки переживають сьогодні такий же внутрішній конфлікт, які і жінки в тих випадках, коли їм не вдається поєднувати кар'єру і турботу про родину й дітей [6; 12; 6]. Ці результати вивчення ролі батька в німецькій родині початку ХХІ ст. були неочікуваними навіть для самих дослідників.

Наостанок, вважаємо необхідним додати, крім сказаного, звертаємо увагу й на те, що окремі європейські науковці (Г. Вальтер, А. Ланге, К. Альт) ставлять під сумнів можливість виконання чоловіком усіх вимог, які ставляться сьогодні до німецького батька. Звичайно, можна заявляти, що вимоги до сучасної жінки й чоловіка в постіндустріальному світі є перебільшеними. Справді, невеликій кількості людей вдається одночасно бути успішним в кар'єрі, повноцінно виконуючи при цьому роль мами чи тата, реалізуючи обов'язки домогосподарки та знаходити час для улюблених занять і всебічно розвиватись далі. Пріоритети кожна людина має власні, але тенденція повернення до родинних ідеалів, підтвердженням чому є якісні зміни в ролі батька в родинях Західної Європи, можна назвати показовими для України.

Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок. Отже, проаналізувавши останні надбання західноєвропейських дослідників проблеми родини та родинного виховання, можна зробити такий висновок: у сучасному сімейному вихованні Західної Європи батько постає активною, зацікавленою, позитивно налаштованою на побудову близьких стосунків з дитиною особою, роль якої в родині відрізняється від традиційного уявлення про чоловіка виключно як годувальника сім'ї. На наш погляд, у сьогоднішньому пострадянському суспільстві, і в Україні зокрема, вкрай необхідно й надалі активізувати проблему зміни уявлення про виконувану чоловіком функцію в родині, й особливо – про його стосунки з дітьми, як це спостерігається в країнах Західної Європи.

Здійснене дослідження не вичерпує всіх аспектів названої проблеми, яка має аналізуватись у нерозривності як в педагогічній, так і в психологічній та соціологічній площині.

ЛІТЕРАТУРА

1. Эриксон Э. Детство и общество / Эрик Эриксон. – [2-е, перераб. и дополн. изд.; пер. с англ.] – СПб. : ИТД «Летний сад», 2000. – 416 с.
2. Кравець В. Гендерна педагогіка. Навчальний посібник / Володимир Кравець. – Тернопіль : Джура, 2003. – 416 с.
3. Макаренко А. С. Книга для родителей / А.С. Макаренко. – М. : Педагогика, 1983. – 160 с.

4. Щербань П.М. Пам'ятай ім'я своє: заповіді сімейної педагогіки : навч. посібник / П.М. Щербань. – К. : Вища шк. , 2006 – 191 с. : іл.
5. Erziehung ist Frauensache [Електронний ресурс]. – Режим доступу до документу : http://www.morgenpost.de/printarchiv/politik/article873876/Erziehung_ist_Frauensache.html
6. Fthenakis W. Das macht die Eltern für ihre Kinder so einzigartig // Wassilios Fthenakis [Електронний ресурс]. – Режим доступу до документу : <http://www.welt.de/vermishtes/article4353957/Das-macht-Vaeter-fuer-ihre-Kinder-so-einzigartig.html>
7. Jurczyk K. Väterbilder – Mutterbilder: die Kluft zwischen Leitbildern und Alltag / Karin Jurczyk, Barbara Thiessen // DJI Bulletin. – 2008. - № 3 - 4. - S. 27-29.
8. Keller A. J. Herders paedagogisches Woerterbuch / Joseph A. Keller, Felix Novak. – Erfstadt : Verlag HOHE GmbH, 2007. – 392 S.
9. Lenzen D. Vater / Dieter Lenzen // Pädagogische Grundbegriffe / Dieter Lenzen. - Band 2. – [8. Auflage]. - Reinbek bei Hamburg : Rowohlt. – 2004. - S. 1545 – 1554.
10. Macha H. Die Renaissance des Vaterbildes in der Pädagogik / Hildegard Macha // Pädagogische Rundschau. – 1991. - № 45. - S. 197-214.
11. Matzner M. Vaterbilder und Vaterfunktionen // Michael Matzner http://www.familienhandbuch.de/cmain/f_Aktuelles/a_Elternschaft/s_378.html
12. Popp C. Väter gewinnen in der Schweiz. Vernetzung und Coaching von Männern in der Haus- und Familienarbeit. Projektevaluation und Schussbericht. Kurzfassung / Christoph Popp. – Trogen. – 2007.
13. Struck P. Familie und Erziehung. Pädagogik zum Anfassen für Eltern, Lehrer und Erzieher / Peter Struck. – [3. Auflage]. – Berlin : Luchterhand, 1995. – 209 S.
14. Walter H. Väterforschung / Heinz Walter // DJI Bulletin. - 2008. - № 3 - 4. - S. 6-9.

УДК 378.147:371.38:746.3

Борисова С.В.

ФОРМУВАННЯ В МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ТЕХНОЛОГІЙ УЯВЛЕННЯ ПРО ПОЛІКУЛЬТУРНІСТЬ СВІТУ ПРИ ВИВЧЕННІ БІСЕРНОГО РУКОДІЛЛЯ

У статті доведено доцільність використання дослідницьких завдань з метою формування в особистості уявлення про полікультурність світу. На думку автора, гуманістичним посередником між різними культурами завжди було мистецтво. Автор висвітлює можливості бісерного рукоділля для розвитку унікального стилю діяльності й створення сприятливих умов для входження в самобутні культурні світи майбутніх учителів технологій.

Ключові слова: бісерне рукоділля; дослідницькі завдання; полікультурність.

Содержание статьи доказывает целесообразность использования исследовательских заданий с целью формирования у личности представления о поликультурности мира. Автор показывает возможности бисерного рукоделия для развития уникального стиля деятельности и создания благоприятных условий для вхождения в самобытные культурные миры будущих учителей технологий.

Ключевые слова: бисерное рукоделие; исследовательские задания; поликультурность.

Article maintenance proves expediency of use of research tasks с целью formations at the person of representation about поликультурности the world. The author would show possibilities. Sulfuric needlework for development ун? кального style of activity and creation favorable русловий for occurrence in самобытные to a cultural urn the worlds of the future teachers of technologies.

Keywords: beaded needlework, research tasks.

Постановка проблеми у загальному вигляді. Історичні долі народів склалися по-різному. Кожен народ має творчі надбання, що входять до світової скарбниці. Мабуть, тому ЮНЕСКО розробила концепцію культурних регіонів світу, яка покликана зберегти культурне різноманіття світу.

Світовий культурний розвиток упродовж ХХ століття відбувається за двома напрямками: глобалізація і утвердження етнічних і національних традицій. Відхід спільнот від ідеалу чітко визначеного, заснованого на єдиній мові стилю життя на користь рівноправного співіснування численних культур, обумовлює необхідність введення майбутніх вчителів технологій у самобутні культурні світи.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Ідея введення в самобутні культурні світи висвітлювалася в працях В. Борисова, В. Лісового, Д. Тхоржевського. Гуманістичним посередником між різними культурами завжди було мистецтво. Проблема полікультурності стає дедалі актуальнішою й привертає увагу багатьох дослідників. Зокрема, дослідженню окремих аспектів цієї проблеми присвячені праці В. Андрущенко, М. Меріон, А. Сущенко.

Підвищення вимог до якості підготовки фахівця, зростання конкуренції на ринку праці і загальні гуманітарні тенденції в житті сучасного суспільства обумовлюють необхідність підвищення рівня підготовки вчителя технологій. Підвищення ефективності художньо-творчої діяльності студентів засобами декоративно-ужиткового мистецтва обумовлено необхідністю підготовки спеціалістів вищої категорії. Одним із завдань є підготовка активної творчої особистості, здатної до повноцінної художньої діяльності [1].

Мета статті й полягає у тому, щоб розкрити можливості підвищення рівня підготовки майбутнього вчителя технологій засобами декоративно-ужиткового мистецтва, зокрема засобами бисерного рукоділля.

Виклад основного матеріалу дослідження. Сучасне бісерне рукоділля як синтетичний вид декоративно-ужиткового мистецтва, заснований на принципах народної творчості, має значний потенціал з позиції психолого-емоційного і змістового впливу для реалізації завдань полікультурного виховання. Декоративно-ужиткове мистецтво визначають як мистецтво, що має свій власний художній сенс і декоративну образність, і разом із тим безпосередньо пов'язане з побутом людей, як складову частину предметного середовища, що оточує людину; вид мистецтва, що виник із виділенням ремесла. Зазначимо, що художня цінність розкривається тільки у взаємодії двох функцій: утилітарної та художньої. Для всіх видів декоративно-ужиткового мистецтва характерно взаємопроникнення орнаментальних мотивів настільки, що іноді важко визначити первинну приналежність. Вивчення традицій декоративно-ужиткового мистецтва розвиває відчуття композиції, ритму, кольору, виховує смак, уміння визначати художній рівень виробу. Мистецтво бісерування є одним з багатьох видів декоративно-ужиткового мистецтва як народного, так і професійного. По-перше, бісерне рукоділля проникає в різні верстви духовного і матеріального життя людини. По-друге, воно формує індивідуальний художній смак. По-третє, народне бісерне рукоділля є джерелом для сучасного етнодизайну. Сучасна дизайн-освіта дозволяє знайомити студентів із етнічними традиціями та їх подальшими трансформаціями в сучасному мистецтві.

Знайомство з різними видами бісерного рукоділля можливе на основі вивчення технік різних народів. Цікавими є техніки автонхонного населення Північної Америки та Південної Америки. Дослідження розвитку технологічних прийомів і технік дає можливість простежити основні напрями взаємодії видів мистецтв і спільнот.

Бісерне рукоділля – наше матеріальне і духовне багатство. Унікальне за різноманітністю технік, воно складає значну частину вітчизняної культури.

Зберігаючи моральні ідеали національної культури, бісерне рукоділля накопичило унікальний досвід колективної і індивідуальної творчості, ручної праці. Упродовж століть створювалися вироби, що сформувалися як об'єкти гармонійного матеріального предметного середовища, що оточує людину і служить їй. Національна стилістика що існує в бісерному рукоділлі і художня образність відповідали високим критеріям художньої якості, відбивали традиції народу. У цій якості бісерне рукоділля підійшло до кінця ХХ століття [2].

Митці багатьох поколінь завжди знаходили й будуть знаходити в арсеналі народного мистецтва риси, що співзвучні сучасності. У наш час існує стійкий інтерес фахівців до тих сфер народного мистецтва, які спрямовані на створення досконалих естетичних і практичних виробів. Значною мірою цей інтерес зосереджений у сфері дизайну, об'єкти якого поєднують у собі сукупність естетичних, функціональних, ергономічних і технологічних властивостей. Усі ці риси притаманні і виробам із бісеру, а отже, створення нових виробів на основі етнічних мотивів і знаків можна вважати етнодизайном. Констатуємо звуження сфери використання і діапазону функцій, що виконує на сучасному етапі

орнамент, ми вважаємо, що цей вид художньої творчості не вичерпав можливостей подальшого розвитку й сьогодні. Цікавою, на наш погляд, є позиція Й. Ролфа, згідно з якою, за умови зростання інтересу до культур різних етносів, їх історій і цінностей – традиційний орнамент можна віднести до «сировинних ресурсів майбутнього» [3, с. 115].

У визначенні «орнаменту» як виду мистецтва і як об'єкту наукових досліджень виявляються функції орнаменту, які тлумачаться залежно від часу. Визначення орнаменту схожі в розумінні його призначення, але суперечливі щодо його специфіки. До формальних визначальних особливостей орнаменту відносяться: декоративна стилізація, органічний зв'язок із поверхнею. До формальних характеристик орнаменту відносяться: архітектонічні (будова), семантичні (зміст зображення), синтаксичні (організація простору), семіотичні (логічна основа образів) властивості. В орнаментальних композиціях використовуються різноманітні логічні системи, технологічні рішення.

При визначенні можливих підходів до вивчення орнаменту як тектонічної системи доцільно виділяти чотири аспекти досліджень: ретроспективне вивчення закономірностей розвитку орнаменту в загальній історії культури; теоретичне дослідження структури орнаменту; вивчення його комунікативних особливостей; дослідження процесів творчості. При виконанні виробів із бісеру ми організуємо дослідницьку діяльність студентів на основі міжпредметних зв'язків за декількома напрямками. Одним з таких напрямків є дослідження традиційного орнаменту. Цей напрям включає окремі типи завдань.

Перший тип завдань орієнтований на використання досвіду та знань студентів, які вони отримали під час лекцій. Ці завдання мають за мету систематизувати знання студентами традиційних символів та знаків. Студентам пропонуються картки зі стилізованими зображеннями предметів, і вони повинні назвати ці предмети.

Другий тип завдань передбачає створення простого узору з відомих декоративних елементів (знаків). Студенти також повинні визначити змістове навантаження елементів та їх поєднань.

Третій тип завдань вимагає знань із різних сфер: історії, етнографії, філософії, культурології, матеріалознавства та інших. Ми прагнемо до того, щоб аналіз орнаментального образу проводився не тільки з позицій видів мистецтв, для чого застерігаємо студентів від обмеженості в підходах (розгляд орнаменту лише в змістовому і функціональному значеннях) при розгляді декоративного елемента. У зв'язку з тим, що відбувалась трансформація орнаментальних форм українського етносу, дослідження повинно ґрунтуватися на толерантному ставленні до досвіду інших, визнанні рівних прав культур, фіксації і вивченні елементів, що зникають. Звертати увагу треба не на «консервацію» традицій, а на їх природній розвиток. Студенти в процесі виконання дослідження повинні прийти до висновку, що національний орнамент – це багатоаспектний компонент давньої синкретичної культури, що відбиває специфіку міфопічної традиції. Навчившись точно виявляти

закономірності та основи формування орнаментальних мотивів, вони в подальшому зможуть їх правильно використовувати і розвивати традиційні орнаментальні мотиви у власних виробках.

Дослідження, крім творчої складової, передбачає і формальну складову, що вимагає співставлення та класифікацію орнаментальних мотивів різних етносів. При цьому доцільно використовувати альбоми, зібрання колекції зразків орнаментального мистецтва різних етносів, різноманітні мультимедійні ресурси і інформацію з мережі Інтернет. Як ми вже зазначали, таке дослідницьке завдання має комплексний характер, і вивчення орнаментального мистецтва різних етносів розглядається як частина загального полотнища традиційної культури України. Крім того, в процесі дослідження орнаменту, студенти виявляють, що для нього характерна регіональна диференціація, яка зумовлена географічними, господарськими чинниками. «Вещь в культуре – материальный носитель и проводник стиля, когда стиль – выражение определенного миропонимания на языке, предлагаемом цивилизацией» [4, с. 38].

Ми пропонуємо алгоритм дослідження, який дає можливість поетапного уточнення, звуження інформаційного поля і виявлення необхідних даних про орнаментальний мотив, що досліджується. Ураховуючи те, що міфологічний фактор був первинним, центральним у традиційній культурі, то аналіз слід починати з розмежування «регіону» вивчення. А саме:

1. Диференціація дослідження орнаменту за територіальною ознакою.

Далі, визначивши діапазон дослідження для трактування і реконструкції змістового рівня орнаменту можливе залучення фольклорного матеріалу (міфи, казки), що мають єдину із ним духовну основу, цілісну систему міфологічних і релігійних уявлень. Аналіз проводиться від номінації узору до сакрально-семантичної, образної основи.

2. Інтерпретація змістової структури орнаменту.

Наступний етап передбачає визначення сфери застосування орнаменту, цілей і призначення.

3. Визначення матеріальної реалізації орнаментальних традицій.

4. Виявлення зовнішніх характерних ознак орнаменту: компоновочної структури (симетричність, рівність фона-узору, ритмічність); колористичної специфіки (контрастність, розподіл кольорів), взаємозв'язок (матеріал, технологія формоутворення).

5. Використання орнаменту або його елементів при виготовленні сучасних виробів.

6. Трансформація орнаменту з урахуванням сучасних тенденцій.

7. Графічне подання орнаменту.

Таке дослідницьке завдання дозволяє на основі виявлення всього спектру питань від походження, міфологічної складової, генези і функцій орнаменту, поглибити розуміння філософії орнаменту, значущості його для традиційної етнічної культури.

Кінцевим результатом діяльності є виготовлення творчого проекту –

навчально-трудового завдання, яке активізує діяльність студентів і в результаті якої вони створюють продукт, який в ідеалі має об'єктивну художню новизну.

Останнім часом значно зросла кількість публікацій, в яких розглядається метод проектів та проектно-технологічний підхід. До цього питання звертаються О. Коберник, Т. Кравченко, В. Сидоренко, А. Терещук та інші. На основі методики О. Коберника ми розглянули процес проектної діяльності під час навчання у гуртку. Отже, логіка побудови діяльності студентів при виконанні проектів має відповідати загальній структурі проектів. Основними етапами проектної діяльності є організаційно-підготовчий, конструкторський, технологічний та заключний. На організаційно-підготовчому етапі перед студентами ставиться проблема або завдання отримати в результаті діяльності корисний продукт, який може носити як соціальний, так і особистий характер. Цей етап пов'язаний з узагальненням раніше вивченого матеріалу, відображенням майбутнього виробу у первинних графічних документах. На конструкторському етапі відбувається виконання робочої документації; результатом цього етапу є планування технології виготовлення виробу, яке включає добір інструментів, обладнання, визначення послідовності технологічних операцій та їх оптимальної технології виконання, добір матеріалів. На третьому, технологічному етапі, студент виконує технологічні операції, контролює та оцінює власну діяльність, при необхідності проводить необхідні корекційні заходи. На цьому етапі студент набуває навичок виконання технологічних операцій, а результатом етапу стає створений матеріальний продукт. На четвертому, заключному, етапі відбувається кінцевий контроль, порівняння із запланованим на першому етапі виробом, аналіз проведеної роботи, студент встановлює, чи досягнув він мети, який результат його праці.

Завдання викладача полягає у тому, щоб скерувати студента в потрібному напрямку; озброїти його методиками здійснення порівняльного, морфологічного, структурного, функціонального та ін. аналізів, за допомогою яких він самостійно зможе виявити закономірності формоутворення, які використовували народні майстри; у відповідності до отриманих результатів аналізу вказати найбільш доцільні напрямки і методи трансформації.

Розглянемо для прикладу етапи проекту зі створення гердану. Навчальними завданнями проекту «Гердан» є:

- ознайомитися з традиційними орнаментами західного регіону України (види орнаментів, використані сполучення кольорів, основні композиційні рішення);
- виділити основні елементи орнаментів, проаналізувати можливість їх сполучення і відтворення в гердані;
- з'ясувати композиційне рішення медальйону, смуг, бахром гердану тощо, створення ескізу виробу та схеми плетіння виробу на основі ескізної сітки;
- відібрати необхідні основні й допоміжні матеріали відповідно до

виконаного ескізу;

– поетапно виконати гердан (головною метою є розвиток умінь працювати в техніці ткання, технологічно правильного виконання виробу: натягування ниток основи, додавання нитки, виконання перетинок, медальйону, смуг, застібки, бахроми, кінцевого оформлення виробу);

– створити технологічну документацію для створеного виробу.

Наочно вирішення цих завдань представлено на рис. 1.



Рис. 1 Послідовність створення гердану на основі орнаменту української вишивки

Основними критеріями аналізу об'єктів, створених за методом проектів, повинні бути: оригінальність, доступність, надійність, технічна досконалість, естетичність, безпечність, зручність експлуатації виконаного виробу. Бажаним є врахування в аналізі як оцінки керівника (учителя), так і колективної оцінки класу й самооцінки учня.

Четвертий тип завдань обумовлений тим, що регламент освітнього процесу у вищій школі не дозволяє широко використовувати великі експериментальні проекти в рамках аудиторних занять. Оптимальним виходом є, на наш погляд, використання індивідуального дослідницького завдання у вигляді реконструкційного експерименту. Найбільш продуктивним і повноцінним є реконструкційний експеримент, проведений на реальному етнографічному матеріалі. Метод технологічної реконструкції художніх процесів можна вважати комплексним, бо в процесі реконструкції студентами здійснюються різноманітні види навчальної діяльності. По роботі з джерелами інформації метод технологічної реконструкції ототожнюємо з репродуктивними й пошуковими методами навчальної діяльності. За рівнем наочності і доступності

він має спільні риси з демонстраційним методом. Для того, щоб здійснити технологічну реконструкцію, студенти повинні мати знання з культурології, матеріалознавства, з основ декоративно-ужиткового мистецтва і мати навички практичної роботи.

Вироби, які пропонуються студентам для технологічної реконструкції, можуть мати різне етнічне походження, а відповідно – і аналіз цих виробів буде вимагати від студентів творчого підходу. Нагадаємо, що технологічна реконструкція можлива лише за наявності відповідних знань із художньої культури світу й основ декоративно-ужиткового мистецтва.

Перевагою методу технологічної реконструкції щодо освіти майбутніх вчителів технологій є те, що результатом діяльності завжди є художній, творчо перероблений продукт. Вивчення бісерного рукоділля як одного із видів декоративно-ужиткового мистецтва дає можливість для розвитку власного унікального стилю діяльності та створює сприятливі умови для входження в самобутні культурні світи.

ЛІТЕРАТУРА

1. Оршанський Л.В. Теоретико-методичні засади художньо-трудової підготовки майбутніх учителів трудового навчання. : дис. на здобуття наук. ступеня д-ра пед. наук : спец. 13.00.04 – теорія та методика професійної освіти / Л.В. Оршанський. – К., 2009.
2. Борисова С.В. Бісерне рукоділля : навч.-метод. посібник / С.В. Борисова. – Слов'янськ : СДПУ, 2010 – 149с.
3. Йенсен Ролф. Общество мечты / Ролф Йенсен. – СПб. : Стокгольмская школа экономики, 2004. – 270 с.
4. Розенсон И.А. Основы теории дизайна : учебник для вузов / И.А. Розенсон. – СПб. : Питер, 2006, 219 с.
5. Фокин Ю.Г. Преподавание и воспитание в высшей школе: Методология, цели и содержание, творчество / Ю.Г.Фокин. – М. : Академия, 2002. 224 с.

УДК 378.147.81

Горбасенко С.О.

ЕКОНОМІЧНА СКЛАДОВА ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ТЕХНОЛОГІЙ

У статті розглянуто підходи до економічної підготовки майбутніх учителів технологій. Обґрунтовано необхідність реалізації економічної підготовки студентів на основі інформаційних технологій.

Ключові слова: економічна підготовка; інформаційні технології; принципи.

В статье рассмотрены подходы к экономической подготовке будущих учителей технологий. Обосновано необходимость реализации экономической подготовки студентов на основе информационных технологий.

Ключевые слова: экономическая подготовка; информационные технологии; принципы.

In article approaches to economic preparation of the future teachers of technologies are considered. It is proved necessity of realisation of economic preparation of students on the basis of information technology.

Keywords: economic preparation; information technology; principles.

Постановка проблеми у загальному вигляді. Педагоги-мислителі вказували на необхідність економічної підготовки молоді, на цілеспрямованість цього процесу. Досить цікавими є погляди великого вітчизняного педагога К. Ушинського, який висував перед суспільством певне завдання – підготувати молодь до економічного життя через працю. На його думку, підготовка до життя повинна обов'язково здійснюватися через правильно організовану трудову діяльність як єдино доступне людині на землі та єдино достойне для неї щастя. Саме ж виховання має бути спрямоване на підготовку й виконання суспільно необхідної праці, а вихованець має орієнтуватися в економічній, господарській сферах. К. Ушинський високо цінував уміння трудитися на благо суспільства, на себе, звеличував людину як творця багатств і закликав вчитися господарювати. У вмінні управляти господарством він убачав уміння передбачати, визначати економічні потреби й шляхи їх реалізації; писав, що наука господарювати повинна підняти звичайну людину на ту висоту, з якої раніше лише один геній відгадував господарські потреби народу й можливості їх задоволення [1].

На початку ХХ століття А. Макаренко висунув ідею господарського виховання. Він пропонував школам підтримувати тісний зв'язок із практичним життям суспільства, даної місцевості, а в зміст політехнічної освіти включати знання про економіку країни, окремого регіону, основ виробництва. Особливу увагу звертав на формування в молоді економічних рис особистості, необхідність активної участі кожного юного громадянина в громадському житті. В умінні підлітків організовано працювати – запорука успіху політехнічної школи, важливим є також і самоуправління своєю діяльністю [2 – 4]. Важливе місце в організації роботи з дітьми в нього займали багато форм і методів виховання економічно обізнаної особистості, підготовленої до праці в умовах соціалістичного господарювання. У праці “Книга для батьків” А.С. Макаренко підкреслював, що матеріалом для майбутньої людини не може бути обмежений набір сімейних вражень або педагогічних повчань батьків. Матеріалом буде життя в усіх його багатоманітних проявах. Увагу батьків А.С. Макаренко звертає на правильну організацію побуту, залучення дітей до розподілу й розумного витрачання сімейного бюджету з урахуванням реальних потреб [4].

С. Шацький як один із активних учасників становлення школи й педагогіки приділяв неослабну увагу організації суспільно необхідної праці, її виховного

значення, вміння планувати свою роботу, організацію контролю за нею, облік та аналіз своєї діяльності.

У працях багатьох сучасних педагогів ми бачимо бажання удосконалити систему економічної освіти й виховання студентів. Ученими пропонуються різні варіанти й шляхи розв'язання цієї проблеми. Значні потенційні можливості в плані економічного виховання школярів притаманні практично всім навчальним предметам. Але особлива роль у цьому відношенні відводиться трудовому навчанню й пов'язаній з ним суспільно корисній, продуктивній праці, профорієнтації та позакласній виховній роботі трудового спрямування.

У реалізації можливостей трудового навчання в економічному вихованні учнів важливе місце належить учителю трудового навчання. Учителів за цією спеціальністю в Україні готують у 15 вищих навчальних закладах (ВНЗ) III-IV рівнів акредитації. Назви факультетів у них різні. Так, у Національному педагогічному університеті імені М.П. Драгоманова й у Вінницькому державному педагогічному університеті імені Михайла Коцюбинського факультети називаються "педагогічно-індустріальними", у Тернопільському та Херсонському державних педагогічних університетах назва така: "інженерно-педагогічний", в інших зустрічаються назви "індустріально-педагогічний", "технологічно-педагогічний" тощо. У подальшому ми використовуємо назву "педагогічно-індустріальний" факультет. Від економічної обізнаності майбутнього вчителя, його методичної підготовленості залежить, наскільки йому вдасться реалізувати ці потенційні можливості. Тому до економічного виховання учнів майбутнього вчителя трудового навчання слід готувати вже під час навчання у вищому навчальному закладі [5 – 6].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Теоретичні проблеми професійної підготовки і формування особистості вчителя розглянуто в працях О. Абдуліної, О. Дубасенюк, І. Зязюна, М. Лещенко, І. Прокопенка, С. Сисоєвої, В. Сластьоніна, О. Солодухової; зміст і методи навчання у вищих навчальних закладах – у публікаціях І. Богданової, О. Бульвінської, П. Воловика, А. Линди, В. Онищука, В. Стешенка, М. Фіцули та ін. Окремі питання педагогічної технології вищої школи досліджені українськими вченими А. Алексюк, В. Биков, В. Бондар, С. Гончаренко, Р. Гуревич, В. Козаков, О. Мороз, Н. Ничкало, В. Сидоренко, С. Сисоєва та ін.

Дослідженням проблеми економічного виховання молоді опікуються представники різних галузей знань: філософи вивчають гносеологічний аспект економічного виховання (В. Андрущенко, В. Куценко, В. Шинкарук та ін.); економісти розглядають виховання як істотний фактор формування сучасного економічного мислення особистості (Л. Пономарьов, В. Попов та ін.); психологи розглядають проблеми економічної психології (Л. Божович, Г. Костюк, К. Платонов та ін.); педагоги досліджують зміст і методику економічної освіти й виховання учнів (А. Аменд, Р. Мачулка, А. Нісімчук, І. Носаченко, В. Мадзігон, О. Падалка, В. Розов, І. Сасова, Б. Шемякін,

П. Шемякін, О. Шпак і ін.). Проблему підготовки майбутніх учителів трудового навчання до економічного виховання учнів загальноосвітніх шкіл досліджували В. Дідух, М. Свіржевський, Д. Тхоржевський.

Водночас вивчення педагогічного досвіду показало, що дослідженню педагогічних аспектів економічного виховання не приділяється належної уваги, зокрема, підготовці студентів вищих педагогічних навчальних закладів до роботи в школі з економічного виховання учнів.

Мета статті полягає у висвітленні можливостей економічної підготовки студентів на основі інформаційних технологій.

Виклад основного матеріалу дослідження. Попередній аналіз проблеми економічного виховання й економічної освіти молоді в педагогічній літературі дає уявлення про важливість її розв'язання в сучасних економічних умовах. На сьогодні є чимало праць наукового й прикладного характеру, що спрямовані на дослідження педагогічних проблем економічної освіти й виховання студентів. Зазначимо, що на сьогодні відсутнє загально визначене поняття "економічне виховання". Це поняття розглядається вченими з різних позицій. Дослідники А. Нісімчук, О. Падалка в праці "Педагогічні технології" його сутність визначають як цілеспрямований, систематичний процес, який сприяє формуванню основ економічних знань, умінь та навичок, необхідних для участі у виробничих відносинах [6]. Такий підхід є цікавим з огляду на необхідність поєднання теорії із практикою. Він також визначає певний напрям при підготовці майбутніх вчителів.

Аналізуючи вищу педагогічну освіту як фактор формування економічного мислення, ми абстрагуємося від одночасного впливу на нього матеріальних умов, хоч розуміємо, що практично цей процес формування виступає як цілісний (О. Кравчук) [8]. Ми не можемо погодитися з цією позицією, бо вона підводить нас до розриву теорії з практикою. Аналіз теорії та практики формування економічного мислення свідчить про наявність головної суперечності – відставання економічної освіти від потреб народного господарства. Як свідчать результати опитування учнів м. Краматорська та м. Слов'янська, учні проявляють великий інтерес до оволодіння економічними знаннями. У той же час учні висловлювали незадоволення, щодо організації занять із трудового навчання. Безумовно, що саме на заняттях із трудового навчання доцільно було б реалізовувати програму з економічної освіти учнів. Свого часу широко дискутувалася проблема про організацію продуктивної праці учнів у загальноосвітніх закладах. І одним з аргументів на користь організації продуктивної праці було саме те, що учні зможуть на практиці реалізовувати свої економічні знання і вдосконалювати уміння господарювати.

Однак сьогодні реалізувати в повному обсязі принцип поєднання навчання з продуктивною працею в багатьох випадках неможливо, бо школи не мають належних кадрів і матеріально-технічної бази. На цьому етапі вихід із такого важкого становища загальноосвітні школи знаходять у прагненні максимально використати можливості наукової та педагогічної громадськості, економічних

ВНЗ і факультетів. Такий підхід до розв'язання проблеми економічної освіти школярів є актуальним, бо формувати економічне мислення повинні професіонали, які володіють управлінським, комерційним, підприємницьким економічним мисленням. Однак багато економістів не володіють уміннями педагогічної праці зі школярами, що певною мірою знижує можливості формування економічного мислення учнів.

У зв'язку з викладеним вище особливого значення набуває підготовка вчителя технологій у вищому навчальному закладі. Традиційний підхід до економічної освіти майбутніх учителів технологій до недавнього часу полягав у вивченні навчального курсу теорії економії, який був базовим і вивчався всіма студентами незалежно від профілю підготовки та вивченні економіки конкретної галузі.

Як свідчить проведене нами дослідження, суттєве значення для удосконалення економічної складової підготовки майбутніх учителів технологій має варіативна частина змісту освіти, яка покликана розширювати й конкретизувати базові знання і уміння. Аналіз практики показує, що в економічній підготовці студентів технологічного факультету доцільно зберегти традиційний підхід, але дещо в іншому аспекті. Перший інваріантний рівень повинен включати базовий стандарт економічної підготовки. Він є обов'язковим для вивчення всіма майбутніми вчителями технологій. Це має бути вступний курс до економіки, присвячений масштабним і життєвим економічним проблемам.

У базовому стандарті мають бути відомості про основи мікро- й макроекономіки, необхідні кожній освіченій людині в процесі діяльності. Обов'язковість інваріантної частини обумовлена ще й тим, що сьогодні в значній кількості шкіл відсутній спеціальний урок, на якому учні могли б одержати знання про основи економіки. Тому будь-який учитель повинен володіти запасом знань для здійснення економічної підготовки учнів за допомогою навчального предмета, який він читає (В. Бобров [9]). На цьому рівні базового стандарту студентам необхідно давати знання про основи економіки, системи освіти; уже сьогодні школи гостро потребують грамотних спеціалістів, які знають економічні механізми функціонування системи освіти: джерела фінансування й способи їх розподілу, горизонтальні й вертикальні зв'язки між різними навчально-виховними закладами, відділами й управліннями освіти, міністерствами та іншими інститутами освіти, їх взаємостосунками.

Інша варіативна частина економічної підготовки студентів технологічного факультету повинна визначатися відповідно до: майбутнього місця роботи (міська чи сільська школа), спеціалізації та профілю. Так, якщо майбутні вчителі технологій обирають профілі домашнє господарювання чи технічна творчість, то доцільно вводити для них предмет «Основи підприємницької діяльності», а для всіх інших профілів доцільно вводити предмет «Економічні основи господарчої діяльності».

Питання професійної підготовки спеціалістів неможливо розглядати без визначення тенденцій сучасної професійної діяльності людини. Польська дослідниця І. Вільш визначила найбільш поширені погляди на працю, які є домінуючими й суттєвими для майбутньої праці, а саме:

- globalizacja jest źródłem niepewności w świecie pracy;
- praca zawodowa stanowi podstawowy wyznacznik egzystencji i rozwoju człowieka;
- praca jest czynnikiem rozwoju człowieka, jej właściwości są kulturotwórcze, a charakter więziotwórczy;
- jakość pracy wpływa na jakość życia i odwrotnie – brak równowagi między pracą i życiem pozazawodowym negatywnie wpływa zarówno na pracę, jak i życie pozazawodowe;
- praca jest głównym czynnikiem kształtowania nowoczesnej cywilizacji;
- wiedza ukryta stanowi istotny element kwalifikacji i kompetencji pracowników;
- pracownicy powinni uczestniczyć w procesach decyzyjnych i ponosić związaną z tym współodpowiedzialność;
- indywidualne traktowanie pracownika, w sensie uwzględnienia jego potrzeb odnoszących się do „inwestowania” w niego, pozostawienie mu swobody w decydowaniu o sposobie „inwestowania”;
- najskuteczniejszą metodą uaktywniania człowieka w procesie pracy jest wywoływanie u niego emocji pozytywnych;
- konieczne są permanentne działania na rzecz rozwoju pracowników, w tym wzrostu ich wiedzy;
- praca zespołowa i integracja pracowników w coraz większym stopniu będzie sprzyjała procesowi pracy [10; 32-33].

Це надало нам можливість визначитися в концептуальному плані щодо шляхів удосконалення змісту економічної підготовки майбутніх учителів технологій на основі інформаційних технологій.

Висновки з даного дослідження перспективи подальших пошуків. Ми окреслюємо такі позиції: модульна побудова вивчаємої предметної сфери; використання сучасних інформаційних технологій, які переважно ґрунтуються на діяльнісному підході до навчання. Пропонуємо спроектувати експериментальний курс «Економічна інформатика», який включає три модулі: «Теоретична інформатика», «Основи виробництва і інформаційні системи»; «Інформаційні технології на виробництві». Провідними принципами в організації курсу «Економічна інформатика» є принципи міждисциплінарності, інтеграції та креативності.

ЛІТЕРАТУРА

1. Ушинський К.Д. Вибрані педагогічні твори: в 2-х т. / К.Д. Ушинський. – К. : Рад. школа, 1983.– Т. I. – 288 с.
2. Макаренко А.С. Собрание сочинений: в 4 т. / А.С. Макаренко. – М. : Правда, 1987.

3. Макаренко А.С. Вибрані твори. Т. 4. / А.С. Макаренко. – М., 1958. – С. 20–37.
4. Макаренко А.С. Вибрані твори. Т. 5. / А.С. Макаренко. – М., 1958. – С. 456–501.
5. Падалка О.С. Особливості економічної освіти та виховання / О.С. Падалка // Наукові записки: збірник наукових статей Нац. пед. ун-ту імені М.П. Драгоманова. Серія: Педагогічні та історичні науки. – К. : НПУ імені М.П. Драгоманова, 2008. – Вип. LXXVIII (78). – С. 3-11.
6. Нисимчук А.С. Педагогічні технології : навч. посібник для вузів / А.С. Нисимчук, О.С. Падалка. – К. : Українська енциклопедія ім. М.П. Бажана, 1995. – 252 с.
7. Свіржевський М.П. Підготовка майбутніх учителів трудового навчання до економічного виховання учнів загальноосвітніх шкіл : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 / М.П. Свіржевський. — К., 2003. — 20 с.
8. Кравчук О.М. Підготовка студентів математичного факультету до економічного виховання учнів : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 / О.М. Кравчук. – Івано-Франківськ, 1994. – 18 с.
9. Бобров В.Я. Міжнародні тенденції інтернаціоналізації вищої освіти на сучасному етапі економічного розвитку / В.Я. Бобров // Теорії мікро-макроекономіки. – 2002. – Вип. 15. – С. 44–51.
10. Wilsz J. Teoria pracy. Implikacje dla pedagogiki pracy / J. Wilsz . – Kraków, 2009. – 524 s.
11. Прокопенко И.Ф. Экономическое образование школьников / И.Ф. Прокопенко, Е.Н. Камышанченко, В.И. Лозовая. – Х. : Основа, 1995. – 172 с.

УДК 378.14:64

Лихолат О.В.

КОНЦЕПТУАЛЬНІ ОСНОВИ СПЕЦІАЛІЗАЦІЇ «ОСНОВИ ДОМАШНЬОГО ГОСПОДАРЮВАННЯ» У ПІДГОТОВЦІ ВЧИТЕЛЯ ТЕХНОЛОГІЇ

Стаття присвячена аналізу джерел та концептуальних основ формування змісту додаткової спеціалізації «Основи домашнього господарювання» в підготовці вчителя технології на технологічному факультеті. В статті обґрунтований вибір навчальних предметів додаткової спеціалізації в навчальному плані підготовки спеціаліста за напрямом «Технологічна освіта». Ключові слова: дім; домашнє господарство; зміст фахової підготовки; модель домашнього господарства; система домашнього господарства; управління домашнім господарством.

Статья посвящена анализу источников и концептуальных основ формирования содержания дополнительной специализации «Основы

Науково-методичний збірник *Випуск 15, 2010*

домашнього господарювання» в підготовке учителя технологи на технологическом факультете. В статье обоснован выбор учебных предметов дополнительной специализации в учебном плане подготовки специалиста специальности «Технологическое образование».

Ключові слова: дом; домашнее хозяйство; модель домашнего хозяйства; система домашнего хозяйства; содержание профессиональной подготовки; управление домашним хозяйством.

The article is devoted to the analysis of sources and conceptual bases of forming the maintenance in the additional specialization «Bases of the domestic management» in education of the teachers of technology on a technological faculty. In the article the choice of the educational courses of the additional specialization is grounded in the syllabus for the preparation of the specialists of the speciality «Technological education».

Ключові слова: House; housekeeping; housekeeping model; maintenance of professional preparation; management; system of housekeeping.

Постановка проблеми та аналіз її стану. Сучасний етап розвитку системи підготовки вчителів технології у вищих педагогічних навчальних закладах характеризується процесами модернізації та реформування. Ці процеси знаходять своє втілення в розробці нових освітніх стандартів, освітньо-професійних програм, освітньо-кваліфікаційних характеристик, навчальних та робочих планів, навчальних та робочих програм за кредитно-модульною системою, форм і методів навчання, контролю й оцінювання навчальних досягнень студентів тощо. Метою такої реформації є задоволення різноманітних культурно-освітніх запитів майбутнього вчителя технологій та сучасних загальноосвітніх навчально-виховних закладів. Важливим завданням підготовки вчителя технології залишається необхідність підвищення його загальнокультурної, наукової та професійної гнучкості та конкурентоспроможності в умовах мінливих потреб організації, управління, техніки, технології, економіки сфер виробництва й домашнього господарювання. Учитель технології має бути якісно підготовленою та всебічно розвиненою особистістю, яка вільно орієнтується в сучасному виробництві, сучасному побуті, ефективно використовує засвоєні під час навчання знання, вміння, навички, має здатність до подальшого самовдосконалення тощо.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. У новітній період у нашій країні створено основну законодавчу базу в галузі вищої освіти, сформульовано нові методологічні засади її розвитку. Нормативно-правовою базою підготовки вчителів технології є Закон України «Про вищу освіту», Положення «Про організацію навчального процесу у вищих навчальних закладах», Положення «Про ступеневу освіту», Положення Міністерства освіти і науки України «Про організацію науково-дослідної роботи студентів у вищих навчальних закладах».

Відповідно до Листа МОНУ «Про перелік напрямів (спеціальностей) та їх поєднання з додатковими спеціальностями і спеціалізаціями для підготовки педагогічних працівників за освітньо-кваліфікаційними рівнями бакалавра, спеціаліста, магістра» [3], запровадженого з 2008/2009 навчального року і поширеного на всі вищі навчальні заклади III-IV рівнів акредитації, на технологічному факультеті СДПУ за напрямом підготовки 010103 Технологічна освіта серед інших обрана додаткова спеціалізація: основи домашнього господарювання.

Як відомо, підготовка спеціалістів здійснюється на основі освітньо-кваліфікаційної програми (ОПП), яка забезпечує одночасне здобуття повної вищої освіти за обраною студентами спеціальністю та кваліфікацією. Безпосереднє втілення ОПП має в розроблених на факультеті навчальних планах підготовки бакалавра, спеціаліста та магістра, що включає поглиблену фундаментальну, гуманітарну, соціально-економічну, психолого-педагогічну, спеціальну фахову та науково-практичну підготовку. На рівні спеціаліста випускники факультету мають набути кваліфікацію вчителя технологій, профільного навчання і креслення, а також вчителя основ домашнього господарювання.

Не вирішені частини загальної проблеми. Незважаючи на низку змін, які відбуваються в системі підготовки вчителя технології, ще зберігаються проблеми, серед яких виділяємо проблему формування змістового наповнення додаткової спеціалізації «Основи домашнього господарювання». Основою такого наповнення мають бути досягнення сучасної науки та практики в сфері побуту, організації та управління домашнього господарства, родинознавства тощо.

Отже, **метою** даної статті є аналіз джерел та концептуальних основ формування змістового наповнення додаткової спеціалізації «Основи домашнього господарювання» у підготовці вчителя технології.

Виклад основного матеріалу. Невід'ємною частиною життя кожної людини є та сфера її діяльності, що пов'язана з житлом, родиною (спількою різних за статтю та віком, але близьких за духом чи рідних за кров'ю людей), власним майном (спільним для родини), тобто домом. Дім завжди займав значне місце в житті окремої людини та суспільства в цілому. Дім – це дах над головою, де кожна людина може схватись від негараздів зовнішнього середовища, несприятливих погодних умов, небажаних спілкувань тощо. Це місце, в якому людина задовольняє власні найрізноманітніші людські потреби. Це місце бажаного для людини спілкування, відпочинку на самоті та в колі друзів чи родичів, відновлення життєвих сил. Життя в домі – це, як правило, взаємодія багатьох людей з використанням матеріальних ресурсів, що знаходяться в їхньому розпорядженні.

Життя постійно змінюється. Змінюються його стандарти, стиль, темп, якість, пріоритети. Це призводить до незворотних змін в побуті, домашньому господарстві, сім'ї. А, отже, немає необхідності доводити, що сучасне домашнє

господарство значно відрізняється від домашнього господарства середини ХХ століття, періоду історії, коли в зміст трудового навчання для загальноосвітніх шкіл під час його оновлення та формування з 1954 року, вводились теми з «Домознавства» для дівчат. Проте, від уміння вести домашнє господарство багато в чому залежить достаток та щастя окремої родини в будь-якому домі. Так було завжди, так є в наш час, і так буде в майбутньому.

У сучасному світі проблема підготовки фахівців сфери «Домознавства» особливо актуальною стала в останні роки, роки докорінних політичних, соціальних реформ, часу економічних перетворень, коли значно підвищилась роль кожної людини в політичному та економічному житті суспільства. Майже десять років у Росії у вищих навчальних закладах готують менеджерів за новою спеціальністю «Домознавство». У розвинених країнах світу, таких як США та Німеччина, професійна підготовка спеціалістів домознавства здійснюється вже понад 100 років [6].

Дім, домашнє господарство, сімейний бізнес сьогодні все більше стають частиною економіки будь-якої держави. Не стає виключенням в цьому процесі й Україна. Отже, змінюються поняття «дім», «домашнє господарство», зростає кількість різноманітних функцій людини, яка керує домом. У межах сучасного домашнього господарства споживаються кінцеві продукти сфери матеріального виробництва та сфери послуг, які стають об'єктами праці. У такому сенсі праця в побуті є «завершальною» по відношенню до громадської праці, бо будь-який товар в домашньому господарстві стає предметом праці, предметом догляду, об'єктом обслуговування.

Сфера діяльності в домашньому господарстві є багатоплановою та включає в себе широкий спектр функцій людини, яка веде це господарство. Це адміністративна, сервісна, господарська, інформаційна, комунікативна функції. Велика кількість видів діяльності в домашньому господарстві «перегукується» за змістом з видами професійної діяльності в соціумі, проте задачі їх різні, бо обумовлені інтересами, потребами і мотивами конкретних людей. У домашньому господарстві виконуються такі види професійної діяльності, як організаційно-управлінська, психолого-педагогічна, методико-консультативна, медико-валеологічна, соціально-культурна, юридично-правова, науково-дослідна та інші види діяльності.

Праця в домашньому господарстві є економічно відділеною від праці в сфері виробництва, сфери обслуговування, оскільки базується на індивідуальній власності конкретної родини. Специфікою такої праці є її безперервність і нескінченність. Тобто працю з ведення домашнього господарства не можна закінчити, її можна відкласти на деякий час, але повністю виконати неможливо, бо кожну хвилину з'являються нові об'єкти та предмети цієї праці. Загальновідомо, що ефективно керувати державною організацією, підприємством, закладом, виконувати професійні обов'язки може людина з відповідною освітою. Проте домашнє господарство є більш складною організацією. Отже, виникає об'єктивна необхідність у спеціальних знаннях із

організації та ведення домашнього господарства в сучасних економічних умовах нашої країни, яка знайшла своє втілення в керівних документах Міністерства світи і науки України [3].

Для визначення основ змістового наповнення додаткової спеціалізації «Основи домашнього господарювання» з'ясуємо структуру та зміст процесів, які протікають у сучасному домі. Дім – це доволі складна соціальна система, яка включає в себе низку ресурсів, поєднаних між собою інфраструктурними зв'язками [2]. Ресурси, що входять до соціальної системи дім, можна умовно поділити на:

- *трудові*, тобто члени родини, їх родичі, друзі тих і інших, які постійно або тимчасово мешкають на одній території з їхнім досвідом та кваліфікацією;
- *матеріальні*, тобто всі без виключень предмети побуту, промислові вироби, харчові продукти, сировина, предмети споживання, побутова техніка, власні транспортні засоби, тощо;
- *фінансові* у вигляді грошей, цінних паперів, облігацій;
- *інформаційні* ресурси у вигляді різноманітних інструкцій, методик, рецептів, описань, технологій, тощо.

Інфраструктурою домашнього господарства є сукупність будівель, споруд, технологічних та технічних систем та обладнання, які розташовані на території житла. Вона складається з таких складових:

- *інженерно-технічної* (землі, систем водо-, тепло-, енерго-, газпостачання, каналізації, систем вентиляції, кондиціонування, джерел електроенергії);
- *соціально-побутової* (об'єктів житлового, культурно-побутового, освітньо-виховного, дозвільного призначення, якими є квартира, дім, дача, господарські будови, побутове радіо-, теле-, аудіо-, відеоапаратура, технічні засоби навчання, спортивне знаряддя, тощо);
- *інституційної* (наявність сімейних юристів, психологів, гувернерів, іміджмейкерів тощо, які виконують науково-дослідну, освітньо-виховну, фінансову та культурно-досугову діяльність);
- *психогромадської* (сукупність сталих дружніх та родинних зв'язків, принципів, традицій, устоїв, культурних та духовних цінностей мешканців дому).

Місцезнаходження, тип домашнього господарства, його демографічна характеристика, майновий потенціал, грошові прибутки членів родини, трудова зайнятість власників господарства, його соціальний статус в кожному конкретному випадку дуже різняться. Ефективне ж ведення домашнього господарства спрямоване на створення комфортних умов праці і життя кожного члена родини в домашніх умовах в незалежності від конкретних умов. Для цього слід володіти методами, використовувати засоби та принципи, впроваджувати раціональні форми управління господарством, а отже, слід розуміти базові *основи менеджменту* – мистецтва управління.

Організація самого процесу ведення домашнього господарства безперечно вимагає розуміння та вміле використання *основних менеджерських функцій*, якими є планування, організація, координація, комунікація, мотивація та

управління діяльністю, а також процеси розробки та прийняття рішень, контроль, облік, аналіз. І чим краще організоване домашнє господарство, тим легше ним керувати, бо неорганізованою системою керувати не можна [4]. У зв'язку з цим виникають нові вимоги до людини, що керує сучасним домашнім господарством. Такі вимоги можна знайти в *персональному менеджменті* [5]. Сучасний домогосподар повинен вміти досягати поставлених перед собою цілей, уміло керувати домашніми ресурсами, використовуючи власні фізичні та розумові можливості, усвідомлено керувати протіканням власного життя, вміти самовизначатись, з легкістю та позитивними емоціями долати зовнішні обставини в особистому житті та в роботі, бути спрямованим на саморозвиток, самовиховання, самонавчання протягом усього життя.

Як будь-який інший вид управлінської діяльності, діяльність в домашньому господарстві здійснюється на основі певних принципів управління, тобто таких важливих вимог, дотримання яких забезпечує ефективність управлінських рішень, управлінської діяльності та управління в цілому. Основними з таких принципів є: соціальна спрямованість діяльності, розумний розподіл праці між членами родини, ініціатива кожного, сімейний дух, дисципліна, підпорядкованість особистісних інтересів загально-родинним, раціональне поєднання оптимальної централізація (розподіл повноважень) та децентралізація (надання можливості самостійно приймати рішення) ведення домашнього господарства.

Організаційні звички виробляються безпосередньо в процесі роботи. Цілісний погляд на організацію діяльності в домашньому господарстві в єдності зі змістом конкретних видів діяльності дає робота по системі НОП (наукової організації праці), яка пов'язана не тільки з перебудовою процесу праці, але і з перебудовою свідомості людини. Вирішення завдань НОП пов'язане, з одного боку, з регламентацією, з розробкою норм, стандартів, алгоритмів дій, бо без нормативної бази неможливо здійснювати управління домашнім господарством, а з іншого – вимагає максимальної творчості, постійного активного пошуку. Це протиріччя діалектичне, воно вирішується успішно при умові опанування науковими методами організації праці, основами сучасного тайм-менеджменту [1].

Сучасна модель домашнього господарства являє собою систему конкретних функцій по управлінню сучасним домом (в широкому смислі цього слова). Це:

- проведення техніко-економічного аналізу технології господарської діяльності, розробка та впровадження пропозицій по удосконаленню цієї діяльності та самого домашнього господарства;
- дослідження та аналіз впливу організаційних, економічних та політичних факторів на ефективність ведення домашнього господарства, розробка пропозицій по використанню, засобів, способів і методів управління домашнім господарством;

- технічне обслуговування інфраструктури дому, житлових та допоміжних приміщень, земельних ділянок, технічних та технологічних систем і агрегатів, прибирання житла, догляд за домашніми речами;
- організація економного та розумного використання природних ресурсів, води, газу, тепла, електроенергії;
- впровадження сучасних сервісних технологій, автоматизації та механізації робіт у домі;
- вивчення індивідуальних особливостей та потреб кожного члена родини, створення сприятливих умов життя, побуту, праці в побуті;
- формування сприятливих міжособистісних стосунків у родині, розробка та організація соціально-культурної та дозвільної діяльності родини;
- формування та підтримка позитивного іміджу родини, дому, організація дозвілля, впровадження сучасного стилю та образу життя;
- економічне управління сімейним бюджетом, складання, поповнення та економне витрачання сімейних коштів;
- організація виховних та освітніх процесів кожного члена родини, індивідуальне виховання, самовиховання, освіта та виховання дітей;
- організація домашнього продовольчого сервісу, домашньої кухні та харчування членів родини, заготівля та зберігання продуктів харчування та напоїв;
- розробка та впровадження заходів щодо збереження, примноження, укріплення здоров'я, фізичного та духовного розвитку, оздоровлення, здорового способу життя, безпеки праці, пожежної безпеки, санітарії та гігієни, здійснення долікарської допомоги;
- створення умов для захисту інтересів та прав членів родини та індивідуумів оточуючого середовища;
- благоустрій дому та оточуючого середовища, створення затишку, комфортного інтер'єру житла, технічний благоустрій житла, вивчення та впровадження сучасних дизайнерських розробок інтер'єрів;
- організація процесу споживання товарів та послуг в умовах домашнього господарства;
- володіння різними видами технологій ручної праці та рукоділля (шиття, в'язання, вишивання, плетіння, низання, стругання, точіння, різання, тощо).

Повноцінне виконання зазначених функцій неможливе без опори на сучасні уявлення та наукові досягнення в іміджі, етикеті, етиці, естетиці, культурології, валеології, фізіології, медицині, соціальній психології та педагогіці, конфліктології, економіці, менеджменті, маркетингу, бухгалтерському обліку, дизайні, ергономіці, інформаційних технологіях, товарознавстві, матеріалознавстві, екології, хімії, юриспруденції, соціології, правознавстві, техніці та інших.

Отже, **підсумовуючи** вище сказане, вважаємо за необхідне стверджувати, що включення до навчального плану підготовки спеціаліста спеціальності

«Технологічна освіта» таких навчальних дисциплін, як «Домознавство», «Основи споживчих знань», «Екологія, санітарія та гігієна житла», «Заготівля і зберігання харчових продуктів», «Технологія організації інтер'єра житла» дасть можливість сформуванню у майбутнього вчителя технології достатню теоретичну, практичну та соціально-культурну базу для успішної професійної діяльності за додатковою спеціалізацією «Основи домашнього господарства».

Перспективу подальших наукових розвідок з окресленої проблематики вважаємо у з'ясуванні змістового наповнення кожної з зазначених навчальних дисциплін навчального плану підготовки спеціаліста спеціальності технологічна світа.

ЛІТЕРАТУРА

1. Горбачев А. Тайм-менеджмент в два счета / А Горбачев. – СПб. : ИД Питер, 2009.
2. Кульбацкий Е.М. Теория и практика домоведения : учебное пособие / Е.М. Кульбацкий, Г.В. Ганьшина, А.В. Короткова, И.Ю. Рябова. – М.: ИНФРА-М, 2009.
3. Про перелік напрямів (спеціальностей) та їх поєднання з додатковими спеціальностями і спеціалізаціями для підготовки педагогічних працівників за освітньо-кваліфікаційними рівнями бакалавра, спеціаліста, магістри» // Лист Міністерства освіти і науки України від 01.12.07 №1/9-736.
4. Мескон М.Е. Основы менеджмента / М.Е. Мескон, М. Альберт, Ф. Хедоури. – М. : Дело, 1992.
5. Резник С.Д. Персональный менеджмент : учебник для вузов / С.Д. Резник, Ф.Е. Удалов, С.Н. Соколов, В.В. Бондаренко. – Пенза : ПГАСА, 2000.
6. Тюгашев Е.А. Семейведение: Учебное пособие / Е.А.Тюгашев. – Новосибирск : СибУПК, 2006.

УДК 371.1

Смиренький В.В.

СТЕРЕОТИПНА ТА ІМПРОВІЗАЦІЙНА СКЛАДОВІ У ТВОРЧІЙ ДІЯЛЬНОСТІ ПЕДАГОГА

У статті розглядається взаємодія стереотипного та імпровізаційного у творчій діяльності педагога. На думку автора, конкретна єдність стереотипної та імпровізаційної складових педагогічної діяльності визначає можливості розвитку її як системи.

Ключові слова: імпровізаційне; педагогічна діяльність; стереотипне.

В статье рассматривается взаимодействие стереотипного и импровизационного в творческой деятельности педагога. По мнению автора конкретное единство стереотипной и импровизационной составляющих

педагогической деятельности определяет возможности развития его как системы.

Ключевые слова: импровизационное; педагогическая деятельность; стереотипное.

In article interaction of the teacher stereotypic and improvised in creative activity is considered. According to the author the concrete unity of the stereotypic and improvised components of pedagogical activity defines possibility of development of its as a system.

Keywords: improvised; pedagogical activity; stereotypic.

Постановка проблеми у загальному вигляді. Однією з форм соціальної діяльності є педагогічна, а саме діяльність вихователів дошкільних закладів, учителів загальноосвітніх шкіл, педагогів вищих навчальних закладів. Центральне місце в усій системі освіти посідає діяльність учителів середніх загальноосвітніх закладів. Саме в ній акумулюються зусилля всіх складових цієї системи – органів освіти, дослідницьких колективів, авторів й укладачів програм, посібників, методичних розробок і рекомендацій тощо. У навчально-виховній діяльності педагог виконує одне з головних соціальних замовлень – всебічний розвиток особистості як найвищої цінності суспільства. Вивчення й розуміння закономірностей педагогічної діяльності є необхідною умовою для організації професійного становлення майбутніх педагогів, удосконалення навчально-виховного процесу.

Психологи розглядають діяльність як саморегулюючу динамічну систему, що має складну структуру та ієрархію складових її компонентів. Виходячи з цього, розуміння педагогічної діяльності як системи дає підстави розглядати той чи інший її компонент у русі та взаємодії. У вузькому значенні педагогічна діяльність передбачає складний багаторівневий процес розв'язання багатьох навчально-виховних завдань. У ній реалізуються мета, завдання, зміст, програма навчання, виховання й розвитку учнів.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Більшість науковців (А. Деркач, А. Ісаєв, Н. Кузьміна, О. Щербаков і ін.) виокремлюють такі основні компоненти педагогічної діяльності: конструктивний (проектувальний) – здатність педагога до передбачення, проектування і планування перебігу навчально-виховного процесу, а також власної діяльності й поведінки; організаційний – здатність педагога до організації навчальної і виховної діяльності вихованців; комунікативний – здатність педагога до встановлення педагогічно доцільних відносин з учнями чи студентами, їх батьками, адміністрацією навчального закладу тощо; гностичний (дослідницький) – здатність педагога до вивчення і врахування психологічних особливостей кожного учня, його здібностей, нахилів, інтересів, потреб, можливостей, а також вивчення й оцінювання досвіду роботи вчителів-новаторів, нових методичних розробок тощо; інформаційний – здатність педагога до педагогічно

доцільного використання навчальної та наукової інформації (у тому числі нової, останньої), яка зосереджена в його соціальному та життєвому досвіді; розвиваючий – здатність педагога до творчого, нестандартного, імпровізаційного розв'язання навчально-виховних завдань. Ці компоненти педагогічної діяльності розглядаються як структурні одиниці, взаємодія яких і забезпечує притаманні системі якісні особливості. Усі компоненти педагогічної діяльності знаходяться у діалектичній єдності, в постійній взаємодії. Їх функціонування найчастіше відбувається одночасно. У чистому вигляді вони існують лише теоретично, як певна тенденція, що визначає той чи інший момент навчально-виховного процесу.

Відповідно до цього компоненти педагогічної системи охоплюють цілісний навчально-виховний процес, який включає не тільки діяльність учнів, але й педагога. Його завданням стає керування учнем як суб'єктом власної діяльності, формування у школяра внутрішніх “засад” (знань, переконань, дій), які дозволяють йому самостійно розв'язувати завдання, що виникають у житті.

Виклад основного матеріалу дослідження. Якщо уважно простежити компоненти педагогічної діяльності, неважко помітити, що розвиваючий (творчий) компонент охоплює всі інші. Дійсно, конструктивний розвиває і поглиблює творче мислення, організаційний – організаційні, спрямовуючі здібності, комунікативний – педагогічне спілкування, гностичний – досвід дослідницької роботи, інформаційний – соціальний досвід.

Виходячи з цього, педагогічна діяльність, як і будь-яка інша, має творчу природу. Творчість є необхідною умовою та гарантом досягнення найвищих результатів праці педагога, найповнішої реалізації його можливостей, яка здійснюється не лише під час підготовки до уроку, але й при прогнозуванні можливих варіантів перебігу навчально-виховного процесу, пошуку виходу з імовірних ситуацій безпосереднього спілкування з учнями.

Дійсно, парадоксальність і привабливість творчої діяльності педагога полягає у суперечності між його прагненням усебічно, ретельно продумати навчальну та виховну діяльність і принциповою неможливістю передбачити всі можливі відхилення від перебігу навчально-виховного процесу. Яким би не був досконалим і вивіреним проект уроку, він реалізується в процесі своєрідного діалогу педагога з собою та учнями, завдяки якому мають з'явитися можливості для виникнення несподіваних, оригінальних, непередбачених педагогічних рішень, які дозволяють зовсім інакше подивитися на первісні задуми, надати їм оптимальної форми. Саме тенденція діяльності до раціоналізації та досконалості визначає спрямованість розвитку всіх діяльнісних суперечностей, головною з яких, що визначає характер змін у процесі діяльності, є взаємодія стереотипного та імпровізаційного.

Поняття “стереотипне” та “імпровізаційне” найчастіше застосовуються в гуманітарних науках. Так, стереотип у соціальній психології розглядається як схематично стандартизований образ або уява про соціальний об'єкт, які, як правило, емоційно забарвлені та мають високу усталеність.

Значно глибше і детальніше розроблено це поняття в етнографії та фольклористиці. Дослідники цієї галузі розглядають стереотип як носія культурної традиції, її діяльнісний субстрат, важливий стабілізатор існування спільності людей, де відкладається, закріплюється і передається соціальний досвід окремої людини, а також минулого і сучасного поколінь. Таке розуміння стереотипного є продуктивним щодо дослідження культурних традицій окремих соціальних спільностей в аспекті їх усталеності. Але воно обмежується лише поведінковою характеристикою людини та є недостатнім для розробки проблеми, що пов'язана з мінливістю людської діяльності та, зокрема, процесом творчості.

Виходячи з цього, необхідне більш широке висвітлення поняття “стереотипне”, оскільки характер процесу діяльності визначає не тільки суб'єктивні суспільні норми і традиції, але й закони соціального об'єкта, середовища діяльності, які мають певний набір технологічних схем (алгоритмів). У свою чергу алгоритми виступають носіями усталеності в діяльності, стереотипами, що виконують функції її зберігання. Таким чином, поняття “стереотипне” поєднує і соціальні норми, і мету людини, що визначається об'єктивним характером діяльності, і доцільні програми дій, і вже відомі алгоритми. Виконуючи функцію зберігання досвіду діяльності, стереотипне є провідником необхідності в її процесі.

Отже, стереотипне слід розглядати як будь-який усталений, інваріантний, необхідний зв'язок у структурі діяльності, детермінований досвідом розвитку цієї діяльності та зумовлений спадкоємністю і послідовністю цього розвитку.

Дослідження імпровізаційного в розвитку діяльності складає певні труднощі, бо емпірично воно виглядає стихійним, непередбаченим, таким, що не підлягає раціональному аналізу перш за все тому, що з ним пов'язані такі суб'єктивні якості як уява, фантазія, інтуїція, антиципація і, крім того, велику роль відіграє випадковість. Виходячи з цього, імпровізаційне у творчому процесі має характеризувати діяльність через реалізацію варіативності, якою володіють її стереотипні елементи.

Визначення імпровізаційного можливе лише через взаємодію зі стереотипним. Поняття “імпровізаційне” охоплює знаходження нових варіантів здійснювання діяльності, яка зумовлюється варіативними можливостями її структури і визначається зміною цієї структури.

Висновки з даного дослідження Отже, імпровізаційне в педагогічній діяльності полягає у варіативності всіх елементів навчально-виховного процесу, а також варіативності зв'язків між ними, завдяки якій відбувається його змінювання і розвиток. Воно є, з одного боку, якісно специфічною діяльністю, у якій варіативність структури є “поштовхом” для діяльності педагога, та її результатом, з іншого, – структурним компонентом педагогічної діяльності, “іншою ділянкою” її стереотипності. На цей випадок конкретна єдність стереотипного та імпровізаційного визначає можливість розвитку її як системи, отже, виступає мірою творчої насиченості діяльності.

ЛІТЕРАТУРА

1. Деркач А.А. Педагогическое мастерство тренера / А.А. Деркач, А.А. Исаев. – М. : Физкультура и спорт, 1981. – 375 с.
2. Кузьмина Н.В. Опыт экспериментального моделирования деятельности преподавателя высшей школы / Н.В. Кузьмина // Современная высшая школа. – 1977. – №3. – С. 73-87.
3. Щербаков А.И. Психологические основы формирования личности советского учителя в системе высшего педагогического образования / А.И. Щербаков. – Л. : Просвещение, 1967. – 266 с.

УДК 373.62

Сидоренко В.К.

**ФОРМИ ТА НАПРЯМИ ОРГАНІЗАЦІЇ ПРОДУКТИВНОЇ ПРАЦІ УЧНІВ
У ПЕДАГОГІЧНІЙ СПАДЩИНІ В.О. СУХОМЛИНСЬКОГО**

У статті розкрито форми та напрями організації продуктивної праці, які були основою створеної В. Сухомлинським системи трудового виховання, сприяли моральному становленню особистості та забезпечували ефективну підготовку старшокласників до майбутньої трудової діяльності.

Ключові слова: продуктивна праця учнів; форми та напрями організації продуктивної праці; школа В. Сухомлинського.

В статье раскрыты формы и направления организации производительного труда, которые были основой созданной В. Сухомлинским системы трудового воспитания, способствовали моральному становлению личности и обеспечивали эффективную подготовку старшеклассников к будущей трудовой деятельности.

Ключевые слова: производительный труд учащихся; формы и направления организации производительного труда; школа В. Сухомлинского.

In the article forms and directions are exposed organizations of productive labour, which were basis of created V. Sukhomlinskim of the system of labour education, instrumental in the moral becoming of personality and provided effective preparation of senior pupils to future labour activity.

Key words: productive labour of student; forms and directions organization of productive labour; school of V. Sukhomlins'kogo.

Постановка проблеми. Соціально-економічні перетворення в Україні обумовили зміну освітньої парадигми, що сприяло визначенню української школи загальноосвітньою, а не трудовою, як було у попередні роки. Поряд з цим, трудова підготовка учнів і залучення їх до продуктивної праці залишаються основою соціалізації молодшої людини в суспільстві, фундаментом для її подальшої трудової діяльності та однією з основ морального становлення.

Враховуючи це, особливо важливим є оптимальне поєднання інноваційних ідей і накопиченого роками передового педагогічного досвіду.

Аналіз останніх досліджень. Звернення уваги до педагогічної спадщини В.О. Сухомлинського пов'язано з тим, що у школі, яку він очолював, умовою ефективної підготовки молоді до майбутньої трудової діяльності була система трудового виховання, яка спиралася на продуктивну працю учнів. Ці питання досліджувалися Н. Калініченко, Л. Крамаренко, В. Макарчук, Н. Слюсаренко, О. Сухомлинською та іншими вченими. Але, враховуючи сучасне відношення Міністерства освіти і науки України до питань удосконалення трудової підготовки [1], яке вимагає поширення, а в деяких місцях відродження практики учнівських виробничих бригад, шкільних лісництв, таборів праці і відпочинку, у яких діти вперше отримують свій трудовий досвід і першу заробітну плату, дослідження окреслених питань у педагогічній спадщині В.О. Сухомлинського набуває нової актуальності.

Мета статті: розкрити форми та напрями організації продуктивної праці у школі В.О. Сухомлинського.

Основний матеріал. Головним у системі трудового виховання В.О. Сухомлинського є визначені ним принципи трудового виховання, які ґрунтуються на загально-дидактичних принципах трудового навчання та спираються на продуктивну працю учнів. Це: єдність трудового виховання і загального розвитку – морального, інтелектуального, естетичного та фізичного; розкриття, з'ясування та розвиток індивідуальності в праці; висока моральність праці, її суспільно-корисний напрямок; залучення до продуктивної праці з молодшого дитячого віку; різноманітність видів праці; постійність, безперервність праці; наявність у дитячій праці рис продуктивної праці дорослих; творчий характер праці, поєднання «зусиль розуму та рук»; послідовність змісту трудової діяльності, вмить і навичок; загальний характер продуктивної праці; відповідність трудової діяльності силам і можливостям дітей; єдність праці та багатогранного духовного життя.

Саме таку працю педагог вважав дійовим засобом виховання дбайливого ставлення до суспільної власності, підґрунтям для формування моральної зрілості особистості, елементом громадського виховання, яке надавало учням «відчуття господаря, спадкоємця створеного старшими поколіннями та відчуття відповідальності за те, що потребує удосконалення» [2]. Саме тому головним завданням навчально-виховного процесу педагог визначив формування «дитячого бажання працювати», завдяки якому в учнів з'являється прагнення зробити якомога більше й побачити світ таким, яким він є. Шляхом до цього було залучення учнів до «царства розумної фізичної праці». Тобто до процесу перетворення знань про природу в світогляд завдяки праці, яка є складовою освіченості та виявляється в поведінці людини [3].

В умовах сільської місцевості орієнтація трудової підготовки учнів здійснювалася на відповідну виробничу діяльність. У зв'язку з цим основними напрямками продуктивної праці учнів були [4]: самообслуговування; праця на

навальню-дослідній ділянці; праця у шкільному саду, теплиці, винограднику, пасиці; праця у відділенні молочнотоварної колгоспної ферми, розташованої недалеко від школи; праця, пов'язана з ремонтом і будівництвом школи; електротехнічні роботи; обслуговування сільськогосподарської техніки; праця старшокласників на тракторі під час літньої практики; праця на токарних, свердлильних і фрезерних верстатах у майстернях.

Ураховуючи те, що суспільно-корисна праця має бути невід'ємною складовою частиною всієї навчально-виховної роботи, її зміст і форми в школі, яку очолював В.О. Сухомлинський, планувалися заздалегідь на весь навчальний рік, іноді на 2-3 роки вперед. В основу планування були покладені підказані життям принципи: підпорядкування суспільнокорисної праці навчально-виховним цілям; зв'язок трудових завдань, які виконували учні, з виробничою діяльністю трудових колективів; поєднання суспільнокорисної праці з виховною роботою, що проводиться класними керівниками і учнівськими організаціями в класах, директором школи при загальношкільних організаціях (бесідах, зборах, екскурсіях та ін.); вибір таких об'єктів продуктивної праці, які сприяють одночасному залученню до неї якнайбільшої кількості учнів всіх класів; надання учням як разових завдань виконання яких потребує кількох годин, так і завдань, розрахованих на тривалий час і потребуючих проведення різноманітних трудових процесів тощо [5, с. 23].

Основними умовами, які сприяли виховному впливу праці на особистість учнів В. Сухомлинський визначив: формування суспільної свідомості при виконанні трудових дій; добір об'єктів праці, які мали певну цінність для колективу села, школи, колгоспу; взаємна трудова залежність при застосуванні колективних форм організації праці та організоване закінчення робіт [5].

На думку В. Сухомлинського, наслідком продуктивної праці учнів мало бути створення певних матеріальних цінностей, щоб доходи від їх продажу можливо було використати на подальший розвиток матеріальної бази. З цього приводу вчений-педагог зазначав, що учням необхідно працювати не тільки для того, щоб навчитись виконувати операції, але й для того, щоб створити матеріальні умови для більш складної інтелектуальної праці [4]. При цьому враховувалося те, що одним з найсильніших стимулів, який спонукає учнів до сумлінної праці, є її суспільна користь. Було відмічено, що найбільший ентузіазм у дітей викликає та робота, результатом якої є помітний вклад в економіку виробництва [6].

Трудова діяльність у школі В. Сухомлинського передбачала оволодіння дітьми відносно складними інструментами, устаткуванням, механізмами. Особливістю верстатів, розташованих у майстернях, було те, що вони були зменшеною й дещо спрощеною копією справжніх заводських верстатів. Але особлива увага приділялася формуванню в учнів умінь і навичок використання ручних засобів праці. Оволодіння цими уміннями й навичками вчений розглядав як перші кроки, «сходинки» до управління складними машинами. Він

звернув увагу на те, що саме від майстерності ручних умінь і навичок залежить майстерність управління складними знаряддями праці.

У процесі спостережень за дитячою працею В. Сухомлинський помітив її великий розвиваючий потенціал, який полягає у тому, що: саме в ручній праці яскраво виявляється творча думка учнів; виховне значення ручної праці залежить від того, що і як робить людина своїми руками, як процес праці пов'язаний з думками; ручна праця впливає на розвиток абстрактного мислення; від характеру ручної праці залежить формування таких понять, як машина, механізм, технологічний процес, продуктивність праці; ручна праця має значний вплив на таку сторону мислення, як розумовий експеримент, необхідний при вирішенні конструкторських задач; майстерність управління складними технічними засобами залежить від навичок використання ручних інструментів і знарядь праці, а саме: чим складніші технічні засоби праці, тим досконалішими повинні бути вміння та навички, пов'язані безпосередньо з працею рук, тим вище стає культура ручної праці [4].

Звертаючи особливу увагу на розвиваючий потенціал фізичної праці, поєднаної з розумовою, В.О. Сухомлинський зазначив: «труд на земле – это торжество мысли, в нем труженик выражает себя как мыслителя; в слиянии мысли и труда – большое счастье, полнота нашей жизни, в этом единстве собственно и начинается труд как творчество» [3, с. 9]. При цьому слід наголосити на тому, що трудова підготовка дітей у школі В.О. Сухомлинського не зводилася до професійної. Учні лише навчалися орієнтуватися в основних галузях виробництва для свідомого вибору професії. Тому основними формами залучення учнів до продуктивної праці були обов'язкові заняття, передбачені навчальною програмою, та заняття в гуртках, яких у школі діяло біля 40-45 [4].

Значний досвід, набутий під час педагогічної діяльності, дав можливість В.О. Сухомлинському встановити, що під час організації праці учнів значну увагу слід приділяти розумінню природи, як джерела наших благ та стимулу до праці. Саме тому активне спілкування учнів з природою заповнювало «розумною фізичною працею» все дитинство, отрочество та ранню юність школярів у школі. «Розумна фізична праця» була основою духовного життя колективу та особистості, сприяла процесу трансформації знань про природу у світогляд та становленню освіченості особистості [3].

Узагальнення практичного досвіду дозволило вченому визначити особливості реалізації цих форм залучення учнів до продуктивної праці у різних вікових групах. Так, обов'язкові заняття в початкових класах сприяли формуванню умінь і навичок, необхідних для ручної обробки матеріалів. Учні набували навичок з конструювання та моделювання, монтували й демонтували іграшкові моделі споруд, машин і механізмів, залучались до виконання відносно складних для свого віку трудових завдань на навчально-дослідній ділянці з метою отримання матеріальних результатів.

У V-VII класах було передбачено виконання кожним учнем індивідуального завдання на навчально-дослідній ділянці та в шкільних майстернях з метою

подальшого розвитку набутих умінь та навичок, посилення суспільнокорисної та продуктивної сторони праці, диференціації інтересів на основі задатків, нахилів та здібностей.

У VIII-X класах працю в школі В.О. Сухомлинського пов'язували з вивченням основ промислового та сільськогосподарського виробництва. Трудове навчання складалося з теоретичних знань і практичних робіт, під час яких учні і набували відповідних умінь і навичок. Значна увага надавалась теоретичним знанням, які осмислювалися під час виконання робіт, спостережень за працею та проведення дослідів. Усе це «захищало» трудове навчання від перетворення його в ремісництво [4].

Однією із вирішальних умов успішної підготовки до трудової діяльності було те, що учні набували вміння і навичок у процесі продуктивної діяльності, яка у той час мала форму виробничого навчання. При цьому уміння та навички, які учні набували під час опанування певної виробничої спеціальності, не прив'язували їх до однієї професії тому що мали політехнічну спрямованість. Умовою цього було додержання важливого виховного принципу: учень сам обирає собі спеціальність відповідно до своїх сил, можливостей, інтересів і здібностей. Поряд з цим виробничі спеціальності (такі, наприклад, як тракторист-слюсар-електротехнік, комбайнер-слюсар-електротехнік, токар-слюсар, агротехнік по вирощуванню зернових і технічних культур, агротехнік-плодоовочівник, майстер тваринництва) відбивали найтипівіші риси промислового й сільськогосподарського виробництва [7, с. 21].

Також досвід роботи школи, яку очолював В. Сухомлинський продемонстрував, що однією із вирішальних передумов успіху організації праці учнів був широкий політехнічний кругозір учителів, їх практичні вміння та навички. Так, ще у шістдесятих роках педагог-новатор прийшов до висновку, що продуктивну працю учнів мають організовувати спеціально підготовлені для цього вчителі. І ця ідея знайшла практичне застосування дещо пізніше при запровадженні професійної підготовки вчителів трудового навчання у вищих навчальних закладах [7, с. 18].

Приділяючи значну увагу політехнічній спрямованості продуктивної праці В. Сухомлинський акцентував на необхідності ознайомлення учнів з виробництвом під час «Виробничого навчання» [7, с. 21].

Відповідно до тем теоретичного навчання з цього курсу учні проходили практикум у шкільних майстернях, у робітничих кімнатах і лабораторіях, на навчально-дослідній ділянці, у цехах ремонтно-технічної станції та тракторній бригаді радгоспу. Це був практикум з рослинництва та тваринництва, який пов'язувався з працею на тракторі – учні разом з механізаторами працювали по 6 годин на добу. Практикум з електротехніки передбачав монтування електропроводки, підключення до неї електродвигунів і нагрівальних приладів, ремонт пристроїв постійного та перемінного струму, електрообладнання тракторів, комбайна та ін. машин.

Велика увага в діяльності школи надавалася продуктивній праці учнів у гуртках – праці за бажанням і вільними вибором відповідно до задатків, нахилів і здібностей. Так, у гуртках працювали учні різних вікових груп, які могли переходити з одного гуртка до іншого, або займатися в декількох гуртках одночасно. Таким чином, уміння й навички набуті учнями в одному гуртку сприяли легкому переходу дитини до іншого. При цьому забезпечувався перехід від легкої до більш складної праці, від користування простими інструментами та механізмами до управління відносно складними машинами.

Саме на основі політехнічних гуртків, у яких учні виконували ту чи іншу тривалу роботу (вирощували сільськогосподарські культури, доглядали за тваринами) в школі виникла нова форма організації продуктивної праці – піонерські ланки високої продуктивності праці. У їх складі учні, головним чином, працювали під час літніх канікул, але до виконання завдань готувалися заздалегідь. До їх складу залучали по 10-15 чоловік, а базою трудової діяльності було колгоспне виробництво [6].

Суттєвим у досвіді В. Сухомлинського було й те, що організація продуктивної праці у школі передбачала виконання колективних трудових завдань і змагання між учнівськими виробничими бригадами, що було однією з необхідних умов усебічного розвитку учнів. Одним із показників такого розвитку була «моральна зрілість» учнів, яка характеризувала готовність учнів до участі у продуктивній праці [8]. В. Сухомлинський зазначав, що в практиці навчально-виховної роботи повинні сполучатися два основних види колективної суспільнокорисної праці – виконання одноразових завдань і робота, розрахована на більш тривалий час. Причому обидва види мали передбачати взаємну трудову залежність праці всього колективу від праці окремого учня, а також кожного первинного колективу. Взаємна трудова залежність передбачалася як в організації роботи, так і в її процесі. Саме все це в комплексі давало великий виховний ефект [5].

У результаті педагогом було звернуто увагу на необхідність і доцільність використання різних видів праці. Шляхи розвитку різних видів праці в «школі праці» В. Сухомлинського С. Соловейчик визначив так: від праці навчальної до праці продуктивної, від праці короткочасної до праці тривалої, від праці платної до безоплатної, від праці ручної до механізованої, від праці в майстерні до праці в школі, від праці індивідуальної до колективної [9].

Висновки: Таким чином, вивчення досвіду В. Сухомлинського дозволило встановити, що головним у організації продуктивної праці було виховання любові до праці, яке, на його думку, мало дві сторони – особистісну (нахили, інтереси, майстерність) та суспільну – створення матеріальних цінностей.

Застосування таких форм організації як учнівські виробничі бригади, ланки високої продуктивності праці, творча робота в гуртках за інтересами, продуктивна діяльність під час обов'язкових занять і виробничого навчання та напрямків продуктивної праці, які орієнтували на виробничу діяльність оточуючого соціуму забезпечували ефективну підготовку старшокласників до

майбутньої трудової діяльності. Отже сьогодні, усвідомлюючи проблеми сучасного українського шкільництва, набутий науковцем досвід дасть змогу підвищити ефективність української педагогічної системи, удосконалити трудову підготовку та сприяти подоланню відірваності від набутої історико-педагогічної спадщини.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Стартуємо до якісної освіти: виступ міністра освіти і науки України Д. Табачника під час засідання розширеної колегії МОН 20 серпня 2010 р. // Освіта. – 2010. – 18-25 серпня. – (№37).
2. Сухомлинский В.А. Земля, труд, человек / В.А. Сухомлинский // Коммунист Украины. – 1970. – 10 октября. – С. 81-86.
3. Сухомлинский В.А. Природа, труд, мировоззрение / В.А. Сухомлинский // Биология в школе. – 1970. – №5. – С. 5-12.
4. Сухомлинский В.А. Павлышская средняя школа : избранные произведения в 5 т. / В.А. Сухомлинский. – К. : Рад. шк., 1980. – Т. 4. – 413 с.
5. Сухомлинський В.О. Суспільнокорисна праця учнів в умовах сільської школи / В.О. Сухомлинський // Радянська школа. – 1954. – №8. – С. 23-32.
6. Сухомлинський В.О. Піонерські ланки високої продуктивності праці / В.О. Сухомлинський // Радянська школа. – 1958. – №5. – С. 29-36.
7. Сухомлинський В.О. Сухомлинський В.О. Підготовка учнів до трудової діяльності / В.О. Сухомлинський; за ред. В.І. Помагайби. – К. : Рад. шк., 1957. – 23 с.
8. Сухомлинский В.А. Роль производительного труда в воспитании у учащихся моральной зрелости / В.А. Сухомлинский // Советская педагогика. – 1956. – №1. – С. 17-34.
9. Сухомлинский В.А. О воспитании / В.А. Сухомлинский; [сост. и авт. вступит. очерков С. Соловейчик]. – М. : Политиздат, 1982. – 276 с.

УДК 378.147

Посторонко А.І.

УДОСКОНАЛЕННЯ САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ СТУДЕНТІВ ПРИ ВИВЧЕННІ ФАХОВИХ ДИСЦИПЛІН

Стаття присвячена організації та програмуванню самостійної роботи при вивченні фахових дисциплін хімічного профілю. Наведені шляхи активізації самостійної роботи студентів.

Ключові слова: кредитно-модульна технологія; організація роботи; самостійна робота; фахові дисципліни.

Статья посвящена организации и программированию самостоятельной работы при изучении профессиональных дисциплин химического профиля. Приведены пути активизации самостоятельной работы студентов.

Ключевые слова: кредитно-модульная технология; организация работы; профессиональные дисциплины; самостоятельная работа.

The article is devoted to the organization and programming of independent work in studying the professional disciplines of chemical profile. The ways of activization of students' independent work are presented.

Key words: independent work; loan modular technology; organization of work; professional disciplines.

Постановка проблеми. У зв'язку зі зміною освітньої парадигми в Україні, введення в дію галузевих стандартів вищої освіти та переорієнтації навчальних планів вищих навчальних закладів на збільшення частки самостійної роботи студентів у процесі оволодіння навчальними дисциплінами, запровадження кредитно-модульної системи організації навчального процесу, модульно-рейтингових технологій навчання актуалізується проблема навчально-методичного забезпечення самостійної роботи студентів.

Підготовка інженерних кадрів для хімічної промисловості й професійно-технічної освіти є частиною глобальної системи – забезпечити промисловість держави високоякісними за світовими стандартами хімічними товарами. Навчальний час студента вищого закладу освіти передбачає вивчення дисциплін спеціальності в аудиторіях, інформаційних центрах, комп'ютерних залах, в хімічних лабораторіях, підприємствах. Тому головна задача – навчити студента з першого курсу працювати самостійно. Це праця з підручником, навчальними посібниками, дидактичними матеріалами, персональним комп'ютером, написання рефератів, самостійні спостереження при виконанні лабораторних робіт, дослідницька діяльність, конструювання, моделювання.

Сучасні вимоги щодо рівня професійної підготовки фахівців у вищих навчальних закладах на перший план висувають потреби формування творчої, активної, відповідальної і самостійної особистості майбутнього спеціаліста. Сучасний студент повинен відчувати відповідальність за якість свого навчання. Перед викладачами стоїть першочергове завдання: розвинути інтерес до набуття знань, сформуванню професійно спрямовану мотивацію до процесу навчання. Ефективність самостійної роботи в процесі навчання багато в чому залежить від умов її організації, змісту і характеру завдань, логіки їх побудови, джерела знань, взаємозв'язку наявних і передбачуваних знань в змісті завдань, якості досягнутих результатів в ході виконання цієї роботи.

У формуванні професійного світогляду у висококваліфікованого спеціаліста саме позааудиторна самостійна робота відіграє надзвичайно важливу роль, так як лише самостійний пошук істини розширює фахові знання, допомагає набутти стабільних кваліфікаційних умінь, закріплює виробничі навички, привчає працювати постійно і творчо, сміливо вирішувати поставлені викладачем, а в майбутньому і виробництвом завдання.

Навчити студента самостійно здобувати знання, удосконалювати уміння та навички – основне завдання педагогічного колективу кафедри хімічної технології неорганічних речовин Української інженерно-педагогічної академії. Навчити студента самостійно працювати – складний і багатогранний процес. Він вимагає творчого пошуку, різних форм педагогічного впливу, розробки різноманітних методичних матеріалів для кожної дисципліни, використання сучасних технічних засобів навчання, розробки активізуючих алгоритмів самостійної роботи.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Особливість індивідуальної самостійної роботи студентів на кафедрі хімічної технології неорганічних речовин Української інженерно-педагогічної академії полягає в тому, що всі вони мають характерні ознаки навчальних проектів. У педагогічній літературі зустрічаються різноманітні визначення самостійної роботи. Є. Голант [1, с.11], не даючи визначення поняття, підкреслює, що в теоретичному аналізі проблеми самостійної роботи не слід ототожнювати самостійність студентів у роботі як межу особи з самостійною роботою, як умову виховання цієї межі.

На думку П. Підкасистого [2], основною ознакою самостійної роботи є наявність у кожному виді самостійної навчальної праці студентів так званої генетичної клітинки, тобто конкретного пізнавального завдання, що передбачає послідовне збільшення кількості знань і їх якісне ускладнення, оволодіння раціональними методиками і прийомами розумової праці, уміння систематично, ритмічно працювати, дотримувати режим занять, відкривати для себе нові способи навчальної діяльності.

Р. Срода [3, с.7] самостійно вважає таку діяльність, яку, навчаючись, виконують, проявляючи максимум активності, творчості, самостійності думки, ініціативи.

Самостійна робота є основою будь-якого навчання, а особливо навчання у вищій школі. При підготовці творчого спеціаліста всі інші форми навчальної діяльності є лише допоміжними, указує І. Хом'юк [4].

В. Козаков також вважає самостійну роботу студентів специфічним видом діяльності навчання, головною метою якого є формування самостійності студента, формування його вмінь, знань та навичок, що відбуваються опосередковано через зміст та методи всіх видів навчальних занять [5]. Мета самостійної роботи студентів полягає в розвитку „такої риси особистості, як самостійність, а саме здібність організовувати та реалізовувати свою діяльність без стороннього керівництва й допомоги” [5].

Професор С. Сисоева вважає, що основне завдання самостійної роботи й, зокрема, „методу проектів”: „... не стільки передавати учням суму тих чи інших знань, скільки навчити їх здобувати ці знання самостійно й використовувати їх для вирішення нових пізнавальних і практичних задач” [6].

Метою статті є вивчення методів удосконалення самостійної роботи студентів при вивченні фахових хімічних дисциплін.

Виклад основного матеріалу дослідження. Самостійна робота студентів – це один з найскладніших моментів організації навчального процесу на кафедрі хімічної технології неорганічних речовин Української інженерно-педагогічної академії. Порівнюючи з аудиторними формами (лекціями, практичними заняттями, семінарами), самостійна робота є найменш контрольованою ззовні. Разом з цим самостійна робота є чи не єдиною ефективною формою навчальної роботи студентів на кафедрі. Якщо правильно організувати, зацікавити студентів і контролювати самостійну роботу, то можна підготувати компетентних фахівців, які стають суб'єктами свого життя і здатні до самоконтролю і самовдосконалення в процесі навчання, створюють можливість оперативно реагувати й адаптуватися до постійних змін, що виникають під час роботи на хімічних підприємствах.

Під час аудиторних занять студенти слухають лекції, конспектують їх, виконують практичні та лабораторні роботи, беруть участь у дискусіях або просто в обговоренні питань під час практичних занять та ін. Позааудиторна робота менш регламентована, ніж аудиторна, внаслідок чого її організація, керівництво і контроль пов'язані з певними труднощами.

Організуючи самостійну роботу, ми постійно замислюємось над її мотивами. Просто вимога самостійної роботи – це ще не мотив для студента. Поділ позааудиторної самостійної роботи на систематичну повсякденну досить точно відображає ритм роботи кафедри та може слугувати певною основою для її планування, організації й управління нею. Такий розподіл доцільно розглядати в нерозривній єдності з репродуктивним, творчим і комбінованим варіантами самостійних робіт студентів. На базі кількісного нагромадження навичок самостійної роботи до певного рівня виникає необхідність в акордній праці. Остання має нову мету – перетворення набутих навичок у нову якісну структуру (підготовка виступу, доповіді на науковій студентській конференції тощо). Після цього формування навичок продовжується до якісно нового етапу узагальнення і далі. Для цілеспрямованого й оптимального управління процесуальною стороною пізнавальної діяльності студентів інколи розробляються технологічні карти для різних видів самостійних робіт, зокрема: процесу складання тез; складання бібліографічних карток за книгою; складання карток за статтею; складання виписок; роботи з книгою; читання наукової літератури; процесу конспектування першоджерел: виконання дипломного і курсового проекту тощо.

В організації самостійної роботи студентів особливо важливо правильно визначити обсяг і структуру змісту навчального матеріалу, який вноситься на самостійне опрацювання, розробка методичного забезпечення самостійної роботи студентів з кожної навчальної дисципліни дає можливість вирішити багато організаційно-методичних проблем. Враховуючи це, на кафедрі хімічної технології неорганічних речовин Української інженерно-педагогічної академії за останні роки проведена значна робота з удосконалення системи інформаційного забезпечення самостійної роботи студентів: у кожному

навчальному кабінеті створені комплекси навчально-методичного забезпечення викладання навчальних дисциплін (лекції, опорні конспекти, інформаційні схеми, пам'ятки і поради щодо оптимізації самостійної роботи тощо), книжковий фонд бібліотеки систематично оновлюється, відпрацьована система консультативної та колекційної роботи зі студентами, систематично проводиться соціально-психологічний моніторинг ефективності функціональної системи "викладач – студент" тощо.

Для стимулювання й самоорганізації навчальної праці студентів, посилення мотиваційного компоненту й перетворення контролю у дійову складову управлінського процесу на кафедрі впроваджена модульно-рейтингова система занять-організаційно-методична форма навчання, яка передбачає вивчення матеріалу за принципом модульності з подальшим рейтинговим підсумовуванням опорних оцінок.

Нині на кафедрі відпрацьована чітка система організації самостійної роботи студентів та оперативного моніторингу її кінцевих якісних результатів. Ця система включає кілька етапів:

1 етап – перехідний. Першокурсники не завжди ще готові до самостійної роботи, в них немає досвіду самоорганізації, необхідної для якісного виконання завдань. Тому потрібні особливий контроль самостійної роботи студентів і допомога в її організації.

2 етап – адаптаційний (організаційний). Він пов'язаний з виробленням у студентів навичок та вмінь, які обумовлюють їх позитивну мотивацію до навчання. Це етап систематичної самостійної роботи.

3 етап – діяльнісний (активний), що характеризується самостійною роботою студентів, як в аудиторних, так і в позааудиторних умовах. На цьому етапі основна мета – стимулювати інтерес студентів до творчої діяльності, їх активність і самостійність в роботі.

4 етап – творчий. Студенти індивідуально, але під контролем викладача виконують різні завдання: працюють над курсовими проектами з елементами самостійного дослідження, проводять наукові дослідження безпосередньо на підприємствах, в цехах, відділеннях та на пілотних установках тощо.

Мета вивчення фахових дисциплін – дати студентам знання, необхідні для подальшого вивчення спеціальних інженерних дисциплін, а також дати знання і навички в області хімічної технології, які необхідні під час розробки проекту відділень, цехів, машин і апаратів. Завдання фахових дисциплін – формування уявлень про загальні методи проектування хімічного виробництва на прикладі конкретного виробництва, здобуття знань з різних розділів хімічної технології, основних процесів і апаратів, умов їх використання, набуття первинних навичок практичного проектування і конструювання та забезпечення надійності об'єкта проектування.

Тематика курсового і дипломного проектування є комплексною інженерною задачею, яка включає обґрунтування вибору способу виробництва продукту, виконання матеріальних і теплових балансів, конструктивних

розрахунків, використання конструкторської документації (у вигляді пояснювальної записки, складальних креслень і специфікації). Саме для студента самостійна навчальна робота повинна бути усвідомлена як вільна за вибором, внутрішньо мотивована діяльність. Вона припускає виконання ним цілого ряду дій: усвідомлення мети своєї діяльності, ухвалення навчального завдання, додання їй особистого звучання, підпорядкування виконанню цього завдання інших інтересів і форм своєї зайнятості, самоорганізації в розподілі навчальних дій в часі, самоконтролю в їх виконанні.

У будь-якому з видів самостійних робіт завдання включає або необхідність у знаходженні й застосуванні нових знань вже відомими способами, або виявлення, визначення, пошук нових шляхів, способів засвоєння знань. У практиці навчання часто зустрічаються завдання, рішення яких містять в собі і першу, і другу умову. Знаходячи ці рішення, студент поступово засвоює їх технологію, виробляє прагнення пошукового пізнання, опановує нові операції, прийоми розумових дій або переносить раніше засвоєні знання, операції і прийоми на новий матеріал. Отже, і в цьому випадку навчальне завдання як центр самостійної роботи виступає пусковим початком самостійної пізнавальної діяльності. Будучи зовнішньою причиною, завдання поступово перетворюється на внутрішній мотив оволодіння умінням самостійно діяти.

Висновки з даного дослідження. Таким чином, дослідження показує, що основною умовою ефективності самостійної роботи є глибоке засвоєння її цілей і способів, усвідомлення студентом самого себе як учня, який сам спрямовує, організовує і контролює процес свого навчання, виходячи із сучасних вимог до майбутнього фахівця хімічного комплексу.

ЛІТЕРАТУРА

1. Голант Е.Я. О развитии самостоятельности и творческой активности учащихся в процессе обучения / Е.Я. Голант // Воспитание познавательной активности и самостоятельности учащихся. – Ч.1. – Казань, 1969.
2. Пидкасистый П.И. Самостоятельная познавательная деятельность в обучении. Теоретико-экспериментальные исследования / П.И. Пидкасистый. – М. : Педагогика, 1980.
3. Срода Р.Б. Воспитание активности и самостоятельности учащихся в учении / Р.Б. Срода. – М. : АПН России, 1956. – 184 с.
4. Хом'юк І.В. Формування вміння самостійної роботи у майбутніх інженерів засобами ігрових форм : дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 / І.В. Хом'юк. – Вінниця, 2002. – 17 с.
5. Козаков В.А. Самостоятельная работа студента и ее информационно-методическое обеспечение : учеб. пособие / В.А. Козаков. – К., 1990. – 136 с.
6. Сисоєва С.О. Особистісно орієнтовані педагогічні технології: Метод проектів / С.О. Сисоєва // Науково-методичний журнал. – 2002. – Вип. 1(5). – С. 73-79.

ТЕХНОЛОГІЧНА СКОМПОНОВАНІСТЬ ТЕХНОЛОГІЇ СИТУАЦІЙНОГО НАВЧАННЯ

У статті на основі аналізу наукових джерел, визначено технологічну скомпонованість технології ситуаційного навчання, тобто наявність у її контексті інших технологій навчання шляхом характеристики їх взаємозалежності та сумісності. Визначено, що технологічна скомпонованість технології ситуаційного навчання характеризується наявністю в її складі технологій трьох дидактичних спрямувань: змістових, суб'єктних та засобових: зокрема, інтерактивного, особистісно орієнтованого, проблемного та інших технологій навчання.

Ключові слова: засобові технології навчання; змістові технології навчання; суб'єктні технології навчання; технологія навчання; технологія ситуаційного навчання; технологічна скомпонованість.

В статье, на основе анализа научных источников, определено технологическую компонентность технологии ситуационного обучения, то есть наличие в ее контексте других технологий обучения путем характеристики их взаимосвязи и совместимости. Определено, что технологическая компонентность технологии ситуационного обучения характеризуется наличием в ее составе технологий трех дидактических направлений: содержательных, субъектных и средстввенных: в том числе, интерактивного, личностно ориентированного, проблемного и других технологий обучения.

Ключевые слова: содержательные технологии обучения технология обучения; средстввенные технологии обучения; субъектные технологии обучения; технология ситуационного обучения; технологическая компонентность.

In the article by means of analyses the science source determined the technological grouping of situation training technology, that is available in this context another training technologies by means of character their interrelationship and compatible. Defined, that the technological grouping of situation training technology characterized attend in this structure the technologies of three didactic directions: contents, subjects and facilities: that is, interactive, personality orientation, problem and other training technologies.

Key words: the technology of training; the situation training technology; the technological grouping; the technologies of facility training; the technologies of subject training; the technologies of context training.

Постановка проблеми. Інноваційно-реформістські процеси у вищій школі вимагають, з одного боку, неупинного оновлення процесу фахової підготовки майбутніх спеціалістів із метою поліпшення їх мобільності, професійної компетентності, спонукаючи інколи до педагогічно зовсім невиважених упроваджень. Відтак, викладачі часто навіть не встигають адаптувати методичний комплекс певної дисципліни до нових тенденційних змін та вимог. З іншого боку, зазначені процеси у вищій школі потребують ретельної наукової обґрунтованості, щоб усунути протиріччя між традиційно новими вимогами та похибками реального їх впровадження. Як показує досвід, найбільша проблема виникає щодо технологічного підходу до організації навчального процесу у ВНЗ: щоб підкреслити рівень інноваційності, практики часто претензійно виокремлюють «нову» технологію навчання, необумовлену теоретичними засадами. Водночас дослідники (А. Андрєєв, В. Головенкін, Б. Голуб, О. Єльнікова та ін.) [1; 2; 4] уже давно наголошують на тому, що, по-перше, абсолютно «нове» в педагогіці навряд чи вдасться придумати, по-друге, усе нове неодмінно буде мати елементи відомого, базуватиметься на його основі, а отже, з точки зору системного підходу стане складником освітньої системи або її підсистемою (елементом системи).

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У наукових дослідженнях, здійснених А. Андрєєвим, К. Бахановим, Н. Берденниковою, Н. Бордовською, М. Вайндорф-Сисоевою, В. Головенкіним, Б. Голубом, В. Загвязинским, Г. Каніщенком, Л. Крившенком, М. Левківським, Л. Мільто, С. Переваловим, Є. Полат, А. Реаном, С. Розумом, С. Смірновим, М. Фіцулою, В. Ягуповим та інші, характеризуються різноманітні аспекти сучасних технологій навчання. Зокрема, О. Єльнікова акцентує увагу на взаємозалежності окремих технологій навчання [4]; А. Андрєєв уводить та аналізує поняття «архітектура технологічних систем» (організаційна структура і пов'язана з нею поведінка технологічних систем, їх взаємодія в освіті як моделі організації навчання у вищій школі) [1]. Однак досі не визначено своєрідної ієрархії технологій навчання на основі їх взаємозалежності чи сумісності – технологічної скомпонованості певних технологій навчання (наявності у контексті однієї технології інших).

Мета статті – на основі аналізу наукових джерел визначити технологічну скомпонованість технології ситуаційного навчання, тобто наявність у її контексті інших технологій навчання шляхом характеристики їх взаємозалежності та сумісності.

Виклад основного матеріалу дослідження. У попередніх статтях ми зробили спробу довести дидактичну взаємозалежність найбільш популярних технологій проблемного, контекстового, інтерактивного та ситуаційного навчання. При цьому технологію ситуаційного навчання розглядаємо як спеціально організоване навчання, в основі якого лежить аналіз конкретної педагогічної ситуації (ситуативного завдання, задачі, проблеми тощо) як основної дидактичної одиниці шляхом застосування традиційних та

інтерактивних методів навчання. На основі порівняння дидактичної характеристики вищеназваних технологій навчання, довели їх спільні та відмінні риси. Так, домінантою технології контекстового навчання є її зміст, що також формується за принципами проблемності (на основі технології проблемного навчання), однак, розширюється за рахунок введення проблеми у контекст та шляхом розв'язання проблеми іншим способом, насамперед, інтерактивним.

О. Єльнікова також прийшла до висновку про те, що, наприклад, технологія інтерактивного навчання за основними особливостями має спільні ознаки з проблемно-пошуковим навчанням:

- за творчим характером діяльності того, хто навчає, та того, хто навчається;
- за рольовими позиціями педагога; підходами до структурування змісту навчання;
- необхідністю використання інформаційних технологій при здійсненні навчального процесу для здійснення моніторингу як механізму управління навчальним процесом [4, с. 52–53].

Спільним для технологій проблемного, контекстового та інтерактивного навчання, вважаємо, є дидактична одиниця – педагогічна (навчальна, проблемна) ситуація. Отже, технологія ситуаційного навчання значно ємнісніше дидактичне явище, оскільки містить усі змістові характеристики кожної з названих технологій. Насамперед насичуючи, урізноманітнюючи технології контекстового та проблемного навчання процесуально – засобами технології інтерактивного навчання – різноспособовим аналізом педагогічної ситуації як дидактичного явища.

Виходячи із широкоаспектного значення поняття «засіб навчання», як насамперед інструменту педагогічної діяльності, можемо говорити про технологію як засіб навчання і про засоби навчання, завдяки яким реалізується та чи та технологія навчання. Інколи навіть процесуально важко розрізнити методику організації технології контекстового, проблемного чи інтерактивного навчання, наприклад, якщо проблема вирішується шляхом застосування інтерактивних методів, при цьому зміст проблеми введений у контекст. Отже, за дидактичною характеристикою їх компонентів, пропонуємо об'єднати технології навчання в три групи: суб'єктні технології, застосування яких визначається акцентом на особливий стиль взаємодії між суб'єктами навчання; змістові технології, які характеризуються особливим змістом навчання: що засвоїти й чому мають навчитися (виважений вибір завдань та основної інформації); засобові технології, застосування яких визначається акцентом на особливий вибір засобів навчання – інструментів реалізації конкретної технології: певних форм, методів та власне засобів навчання.

Тому, технологію інтерактивного навчання розглядаємо як засобову технологію. Пропонуємо об'єднати всі технології, що мають за основу однакову дидактичну одиницю (педагогічну ситуацію), використовують її для

різнобічного аналізу як стрижня професійної підготовки, спільною назвою – технологія ситуаційного навчання.

Отже, технологія ситуаційного навчання – інтерактивна, проблемно-контекстова. Вона включає: технологію контекстового навчання має спільний із технологією ситуаційного навчання зміст, тому належить до змістових технологій навчання; технологію проблемного навчання надає змісту технології ситуаційного навчання проблемності (змістова технологія); технологію інтерактивного навчання реалізує проблемний зміст технології ситуаційного навчання шляхом різноманітних методів пошуку виходу з ситуації, отже, належить до засобових технологій.

У численних наукових працях описані й інші популярні нині у вищих навчальних закладах технології навчання, які вважаємо, з точки зору їх дидактичної характеристики, можуть носити ситуаційне спрямування:

1. Технологія розвивального навчання (К. Баханов, М. Вайндорф-Сисоєва, В. Головенкін, П. Гусак, В. Загвязинський, Л. Крившенко та ін.) – навчання, у якому розвиток особистості студента слугує головною метою та результатом усього процесу, а не є його побічним продуктом [5]. Вважаємо, що ознаки цієї технології мають усі сучасні технології навчання завдяки функціональній наповненості кожної з них у якості розвивального компонента. Отже, спільними ознаками технології ситуаційного та розвивального навчання є їх зміст розвивального характеру, функціональна спрямованість та дидактична одиниця (педагогічна ситуація). Таким чином, за дидактичною характеристикою технологія розвивального характеру – змістова.

2. Технологія співробітництва (технологія співпраці) (П. Гусак, Л. Колток, С. Перевалов, В. Ягупов та ін.), основною дидактичною ознакою якої є зміщення навчального акценту із педагогічної взаємодії між викладачем та студентами на взаємодію особистостей, що спонукає особистісну зацікавленість студентів до навчання, прагнення до самовдосконалення та вияву творчих здібностей [3, с. 25–26; 11, с. 270]. Отже, і в технології розвивального навчання, і в технології співробітництва дидактичною основою є або моделювання (програвання) ситуацій, або їх створення, що є спільним із технологією ситуаційного навчання. Оскільки ключовим моментом цієї технології є стиль взаємодії між суб'єктами навчання, то її зараховуємо до групи суб'єктних технологій.

3. Технологія особистісно орієнтованого навчання (П. Гусак, О. Дубасенюк, Л. Мільто, С. Перевалів та ін.) [3, с. 21–22; 7, с. 54–55; 9, с. 84; 10, с. 324], у основу якої покладений діалогічний підхід, що визначає суб'єкт-суб'єктну взаємодію, збільшення міри свобод учасників педагогічного процесу, самоактуалізацію особистості майбутнього вчителя, вдосконалюючи процес його підготовки, вирішуючи проблеми щодо якісної зміни змісту, методів, організаційних форм навчання. Отже, технологія особисто орієнтованого навчання – суб'єктна технологія.

4. Ігрові технології навчання (А. Вербицький, Н. Бордовська, Н. Борисова, І. Нікішина, А. Реан, М. Фіцула та ін.), які характеризуються наявністю ігрової моделі, сценарієм гри, рольових позицій, можливостями альтернативних рішень, передбачуваних результатів, критеріями оцінки результатів роботи, управлінням емоційної напруги тих, хто навчається [8, с. 24–30]. Не вважаємо за потрібне виокремлювати в категорію ігрову технологію навчання – узагальнену, на наш погляд, назву усіх технологій, методами реалізації яких є гра (наприклад, технології тренінгові, інтерактивного навчання тощо). Адже гра як метод навчання може бути присутньою у переважній частині сучасних технологій навчання. Тому, у цьому випадку, можна говорити про дидактичне явище засобової технології, з допомогою якої реалізуються інші технології навчання.

5. Інформаційні технології (ІТ) (Н. Бордовська, П. Гусак, М. Вайндорф-Сисоєва, Н. Заячківська, Л. Крившенко, І. Нікішина, Г. П'ятакова, А. Реан, та ін.) – структури взаємозв'язаних процесів переробки інформації з застосуванням комп'ютерно-програмних засобів, де основними факторами застосування нових є: знання педагогічних можливостей ІТ та вміння роботи з цими засобами [3, с. 23; 5; 8, с. 24–30]. Оскільки квінтесенція інформаційної технології – вміння працювати із сучасними інформаційними засобами, то вона, з дидактичної точки зору, – засобова технологія навчання.

6. Технологія модульного навчання (М. Вайндорф-Сисоєва, Л. Крившенко, В. Монахов, М. Левківський, І. Нікішина), суть якої полягає в гнучкій орієнтації на підготовку кадрів певного профілю на основі модулів – комплексів навчальних дисциплін і навчальних занять, що підтримують відповідну спеціалізацію [5; 6, с. 50; 8, с. 24–30]. З одного боку, сутність цієї технології навчання – особливий поділ навчального матеріалу на змістові частини. Проте, з іншого боку, доміnantним є сам поділ як засіб реалізації цієї технології, отож зараховуємо її до засобових технологій навчання.

7. Технологія формування творчої особистості (В. Головенкін, О. Пехота та ін.), яка передбачає використання принципів, що сприяють розвитку творчих здібностей студента, проблемного бачення, вміння висувати гіпотези, оригінальні ідеї, виявляти суперечності [2]. Стрижень цієї технології – особливий вибір змісту навчання, зорієнтованого на формування творчих здібностей студента, що характеризує її як змістову технологію. У науковій літературі зустрічаємо й уособлене (індивідуальне) виокремлення технологій навчання:

- цільової інтенсивної підготовки спеціалістів, позиційного навчання, логіко-евристичного проектування професійної освіти, проектування систем інтенсивного навчання, санкціонування студентів (П. Гусак) [3, с. 27–33];
- організації групової навчальної діяльності (В. Головенкін) [2];
- повного засвоєння навчального матеріалу (М. Вайндорф-Сисоєва, К. Баханов, Л. Крившенко) [5];

- адаптованої системи навчання, рейтингового навчання (М. Вайндорф-Сисоева, А. Границька, Л. Крившенко, І. Нікішина) [5; 8, с. 24–30];
- диференційованого навчання (М. Вайндорф-Сисоева, Л. Крившенко, М. Фіцула) [5];
- дистанційного навчання (М. Вайндорф-Сисоева, Н. Заячківська, Л. Крившенко, Г. П'ятакова) [5] тощо.

Вважаємо, що з дидактичної точки зору технологія ситуаційного навчання об'єднує майже всі вище перераховані технології навчання в випадку, коли їх дидактичною одиницею буде педагогічна ситуація: або як змістові технології, або як суб'єктні технології, або як засобові технології навчання. З точки зору системного підходу, найголовнішою є та технологія та педагогічна система, у якій можуть реалізовуватися всі інші, тобто бути її підсистемами. Сама система не може бути повноцінним складником підсистеми через її цілісність. Наприклад, модульне навчання може бути підсистемою ситуаційного навчання, а не навпаки.

Висновки і перспективи подальших розвідок. Отже, на основі визначення спільності, відмінності та ієрархічності найпопулярніших сучасних технологій навчання у контексті технології ситуаційного навчання, тобто з'ясування її технологічної скомпонованості, можна зробити такі висновки:

1. Доречно всі технології навчання, що мають за основу спільну дидактичну одиницю (педагогічну, навчальну ситуацію) і використовують її для різнобічного аналізу як стрижня професійної підготовки, об'єднати однією назвою – технологія ситуаційного навчання.

2. За дидактичною характеристикою компонентів різноманітних технологій навчання, доцільно об'єднати їх у три групи: суб'єктні, змістові та засобові технології. Відтак, технологічна скомпонованість технології ситуаційного навчання виявляється в наявності у її складі технологій трьох дидактичних характеристик: змістових, суб'єктних та засобових технологій навчання.

3. Оскільки технологія ситуаційного навчання містить у собі технології інтерактивного, особистісно орієнтованого, проблемного та ін., то й психолого-педагогічні умови ефективності впровадження такої технології будуть складатися із сумарної кількості засад застосування інших технологій навчання. Зазначимо, що в процесі використання технології ситуаційного навчання важливим буде порядок дотримання сумарної кількості психолого-педагогічних умов (зокрема – психологічних, методичних, дидактичних, організаційних тощо). Отже, подальшого дослідження потребує визначення сумарної кількості комплексних дидактичних умов ефективності застосування технології ситуаційного навчання з урахуванням їх технологічної скомпонованості.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Андреев А.А. Педагогика высшей школы. Новый курс / А.А. Андреев. – М. : МММЭИФП, 2002. – 264 с.

2. Головенкін В.П. Педагогіка вищої школи : курс лекцій (електронний підручник) / В.П. Головенкін . – К. : НТУ України «КПІ», 2007.
3. Гусак П.М. Підготовка учителя: технологічні аспекти : монографія / П.М. Гусак. – Луцьк : Вежа, 1999. – 278 с.
4. Єльнікова О.В. Управління впровадженням інтерактивних освітніх технологій у навчальний процес загальноосвітнього навчального закладу : дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.01 / О.В. Єльнікова. – К, 2005. – 246 с.
5. Крившенко Л.П. Современные технологи обучения // Педагогіка : учеб. / Л.П. Крившенко, М.Е. Вайндорф-Сысоева; под ред. Л.П. Крившенко. – М. : ТК Велби, Изд-во Проспект, 2006. – С. 317–341.
6. Левківський М.В. Інноваційні технології формування компетентності майбутніх учителів // Освітні інноваційні технології у процесі викладання навчальних дисциплін : зб. наук.-метод. праць; за ред. О.А Дубасенюк. – Житомир : Вид-во ЖДУ, 2004. – С. 49–55.
7. Мільто Л.О. Методика розв'язання педагогічних задач : навч. посібник / Л.О. Мільто. – Х. : Ранок-НТ, 2004. – 152 с.
8. Никишина И.В. Инновационные педагогические технологии и организация учебно-воспитательного и методического процессов в школе: использование интерактивных форм и методов в процессе обучения учащихся и педагогов / И.В. Никишина. – Волгоград : Учитель, 2008. – 91 с.
9. Перевалов С.Г. Подготовка учителя к творческому решению педагогических задач : дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.08 – теория и методика профессионального образования / С.Г. Перевалов. – М. : РДБ, 2005.
10. Професійно-педагогічна освіта : сучасні концептуальні моделі та тенденції розвитку : монографія / О.А. Дубасенюк, О.Є Антонова, С.С. Вітвицька, Н.Г. Сидорчук і ін.; за ред. О.А. Дубасенюк. – Житомир : ЖДУ ім. І. Франка, 2008. – 396 с.
11. Ягупов В.В. Педагогіка : навч. посібник / В.В. Ягупов. – К. : Либідь, 2002. – 560 с.

УДК 37(470). 19/20

Будаговська О.І.

ФІЛОСОФСЬКО-ПЕДАГОГІЧНІ ПОГЛЯДИ НА ПРОБЛЕМИ ОСВІТИ В ПЕДАГОГІЦІ РОСІЇ ТА УКРАЇНИ (КІНЕЦЬ ХХ – ПОЧАТОК ХХІ СТОЛІТТЯ)

статті аналізуються філософсько-педагогічні погляди на проблеми освіти в російській та українській педагогіці наприкінці ХХ – початку ХХІ століть.

Ключові слова: погляди; педагогічні погляди; філософсько-педагогічні погляди.

В статтє анализируются философско-педагогические взгляды на проблемы образования в российской и украинской педагогике конца XX – начала XXI столетия.

Ключевые слова: взгляды; педагогические взгляды; философско-педагогические взгляды.

Philosophical-pedagogical views on education problems in Russian and Ukrainian Pedagogic at the end of the XXth – beginning of the XXIst are analyzed in the article.

Keywords: pedagogical views; philosophical-pedagogical views; views.

Постановка проблеми. Російська та українська педагогіки мають спільні історичні корені й тісно пов'язані між собою. Ці зв'язки зберігаються і в нових історичних умовах, бо вони сприяють їх взаємозбагаченню. Тому вивчення філософсько-педагогічних поглядів стосовно проблем освіти, які накопичені в російській педагогіці на рубежі XX і XXI століть, є для української педагогіки не тільки об'єктивною необхідністю, але й потребою на предмет самозбагачення та для виходу на нове бачення й розуміння філософії освіти на перспективу в рамках власної національної доктрини і власних педагогічних ідей, парадигм і концепцій.

Аналіз основних досліджень і публікацій. На цей проміжок часу носіями філософсько-педагогічної думки є широко відомі вчені, які вивчають сутність педагогічної реальності з філософських позицій. Серед них філософи, педагоги, психологи: І. Андрєєв, В. Бондар, М. Боритко, Д. Вількеєв, Л. Виготський, Т. Вороніна, Б. Всесвятський, Б. Гершунський, С. Гессен, В. Загвязинський, В. Зінченко, Е. Ільєнков, Г. Костюк, В. Краєвський, В. Кремень, В. Курило, В. Сластьонін, Б. Райков, Г. Щедровицький та багато ін.

Окремі питання філософії освіти на рубежі XX – XXI століть глибоко обговорювалися в працях В. Алексєєва, М. Вересова, В. Віненка, О. Вишневського, О. Вознюка, В. Возчикова, О. Глузмана, В. Додонова, Л. Долженко, М. Жданової, Н. Жулиної, С. Золотухіної, В. Ігнатової, П. Кабанова, В. Кайдалова, О. Князевої, А. Кульчицького, С. Курдюмова, та ін. У 20-і роки та на початку 90-х вийшли у світ дві фундаментальні праці, одна з яких належить С. Гессену «Основи педагогіки. Вступ до прикладної філософії», інша – Б. Гершунському «Філософія освіти для XXI століття», в яких у концентрованій і чіткій формі відбито різноаспектні напрямки розвитку філософсько-педагогічної думки у вітчизняній і російській педагогічній науці, а також представлено внутрішню логіку становлення й формування класичного напрямку (С. Гессен та ін.) та інноваційних напрямків (Б. Гершунський та ін.). До числа інноваційних належить і синергетичний напрямок. Це праці вчених, у поглядах яких спостерігається багато як спільного, так і відмінного. Вивчення й осмислення літературних джерел, накопичених у межах цих напрямків, вилучення з них найбільш корисних і перспективних концептуальних положень

є об'єктивною необхідністю, оскільки подальша модернізація освітнього простору в Україні під впливом великомасштабних процесів у країні, без залучення зарубіжного досвіду, особливо російського, може виявитися не досить адекватною сучасним викликам життя й часу.

Постановка завдання. На основі аналізу філософсько-педагогічної літератури виявити стан досліджуваної проблеми й простежити витoki та передумови її розвитку у російській та українській педагогіці.

Виклад основного матеріалу дослідження. Слово «погляди» означає ті уявлення, відомості та знання тієї або іншої людини, за допомогою яких вона намагається описати і пояснити собі та іншим навколишній світ, ті або інші його сторони і фрагменти, а також своє власне бачення. Носіями поглядів в освітньому просторі є всі його учасники, у тому числі з провідного боку. Нас цікавлять погляди провідної сторони, які можна розглядати як педагогічні.

Отже, поняття «педагогічні погляди» є родовим, і воно може включати в себе низку видових, до числа яких ми відносимо: «філософсько-педагогічні погляди», «теоретико-педагогічні погляди», «професійно-педагогічні погляди». Спробуємо дати короткі визначення родовому поняттю «педагогічні погляди» і всім можливим видовим, які впливають з нього. Спираючись на базові джерела [3; 5; 6], ми вибудовуємо такі визначення:

Педагогічні погляди – це бачення, розуміння і тлумачення педагогом реальної педагогічної дійсності та всіх її складових, властивих освітньому простору в цілому. Теоретико-педагогічні погляди – це бачення, розуміння і тлумачення педагогічної дійсності з позицій тієї або іншої педагогічної теорії. Професійно-педагогічні погляди – це бачення, розуміння і тлумачення педагогічної дійсності з позицій накопиченого педагогічного досвіду. Філософсько-педагогічні погляди – це бачення, розуміння і тлумачення філософом або педагогом реальної педагогічної дійсності та всіх її складових у різноманітних та різнобічних зв'язках і відносинах з усім навколишнім світовлаштуванням. Кожен усталений погляд або сукупність поглядів як соціально-психологічне явище незалежно від того, індивідуальне воно (персоніфіковане) чи суспільне (відчужене і зафіксоване засобами друку), володіє рядом властивостей. Одна з них полягає в тому, що усталені ті або інші погляди, у тому числі й філософсько-педагогічні, мають як в онтогенезі, так й у філогенезі історичне походження. Інша властивість – вони рухливі та динамічні. Третя – філософсько-педагогічні погляди відбивають запити тієї епохи, у якій живуть їхні носії. Четверта – багато хто з них має здатність випереджати події та процеси, що відбуваються в освітньому просторі на багато років уперед, а іноді на цілу епоху або епохи.

Життя показує, що найбільш значущі філософсько-педагогічні погляди відіграють роль програмних установок, які регулюють весь процес освіти у всіх його складових, заряджаючи внутрішньою енергією всіх його учасників. Тому напрацьовані та усталені філософсько-педагогічні погляди – це не лише бачення, розуміння і тлумачення всього, що відбувається в освіті, але ще й

сигнал, як управляти процесом освіти в реальному режимі часу. І тому за поглядами завжди стоять реальні справи. Іншими словами, які погляди, такі й справи, змінюються погляди – змінюються і справи. У цьому полягає суть енергетики поглядів. Як правило, такі погляди піддаються структурному впорядкуванню, тобто на основі загальноприйнятих правил вибудовується система знань, де певне місце посідають такі елементи, як поняття; закони й закономірності; принципи, правила й директиви; ідеї; теорії; концепції та доктрини. За кожним з названих елементів знань стоїть емпіричний матеріал – факти, реальні події та процеси, приклади тощо.

Філософсько-педагогічні погляди, виражені за допомогою названих вище структурних елементів наукових знань, ті, що сформовані, і ті, що створювалися в ХХ столітті у вітчизняній педагогіці, неодноразово піддавалися істотним змінам. Це відбувалося за певних причин. Одна з них полягала в тому, що на визначених етапах даного відрізка часу істотно змінювалося життя країни та її складових – політичної, економічної, культурної, а інша – до змін штовхала внутрішня логіка розвитку самої педагогічної науки, отже, і філософсько-педагогічних поглядів.

Глибоке осмислення педагогічної літератури показало, що зміни в суспільно-політичному житті й відповідно в системі освіти відбувалися неодноразово. І кожного разу педагогічна думка на певному відрізку часу зверталася до філософії. Перше таке звернення припадає на 20-і роки, коли російська школа після революційних подій та громадянської війни будувалася заново. І на місці старої системи освіти, перебудованої на принципах передачі та засвоєння учнями накопичених знань у готовому вигляді, передова й активна педагогічна думка намагалася створити нову систему, побудовану на принципах самостійного пошуку знань, обґрунтовуючи реалізацію таких принципів з філософських позицій (А. Гастєв, Б. Райков, Г. Шаррельман, С. Шацький та ін.).

У напрямках виховання тих років народжувалося «космічне виховання» К. Вентцеля, видатного російського теоретика і пропагандиста вільного виховання. Він одним із перших почав розробляти педагогічні проблеми ноосфери та екології духу й залишив нащадкам праці з філософії та богослов'я, політології та культурології, етики, психології та педагогіки. Педагогіку «космізму», ідеї якої пропагували М. Бердяєв, П. Флоренський, К. Ціолковський та ін., дослідники класифікують як аксіологічну основу вітчизняної освіти.

Разом із цим тривали тенденції розвитку, як пише М. Дмитрієва, «педагогіки державності» [2], які почалися ще з часів Катерини II, а після названих вище подій тільки поглибилися кризою сімейного виховання, про що ще перед Першою Світовою війною говорив П. Каптерєв, а також великою кількістю безпритульних дітей. Ці тенденції тісно пов'язані з іменем А. Макаренка. Як відомо, основою створеної Макаренком виховної системи слугувало педагогічно організоване середовище життєдіяльності підлітків, спрямоване на

соціальне оздоровлення людини – духовне, моральне та фізичне, головну ж реабілітаційну функцію виконував виховний колектив. Вважається, що А. Макаренко створив в дитячій колонії систему, яка регулюється й розвивається самостійно. З іншого боку, система, яка була доволі відкрита, в той же час не тільки протистояла проникаючим негативним впливам і проявам зовнішнього середовища, наприклад, коли в колонію прибували нові безпритульні, а й навпаки, асимілювала їх, приймала та робила здоровими елементами власного соціального організму [2, с. 104-105].

У цей же час разом із названими представниками радянської педагогічної школи працював в еміграції С. Гессен, якого сьогодні вважають родоначальником російської філософії освіти. Як пише Л. Абрамова, для російської педагогіки (М. Пірогов, Л. Толстой, К. Ушинський) завжди було характерним звертатися до філософських витоків, але тільки С. Гессен поставив філософію у центр своєї концепції [1, с. 56]. Його твори практично були непоміченими в Росії того часу, але досить суттєво вплинули на розвиток європейського освітнього простору.

У 60-80-і роки розгортається масовий рух серед учителів-практиків. Під час масового руху багато новаторів, найбільш професійно підготовлених, сміливих та наполегливих, одержали право на створення індивідуальних авторських шкіл. Більшу частину з них представлено в праці Г. Селевка «Енциклопедія освітніх технологій» у 2-х томах. До числа авторських шкіл він відносить «Школу педагогіки, що адаптує» Є. Ямбурга, «Школу самовизначення» А. Тубельського, «Агрошколу» А. Католікова та інші [7, Т. 2, с. 585-623]. У першому ж томі автором представлено новаторський досвід В. Шаталова, що знаходив широкий попит у той період серед учителів не лише України, але й в усіх інших союзних республіках. Фактично він був також творцем своєї авторської школи. Але після розпаду СРСР пропаганда передового досвіду в особі авторських шкіл втратила свою актуальність.

Сплеск інтересу педагогіки до основ західноєвропейської та вітчизняної філософії в роки здобуття незалежності як Україною, так й іншими республіками, у тому числі Росією охоплює 90-і роки минулого століття і початок ХХІ (А. Алексюк, М. Богуславський, В. Бондар, А. Вербицький, В. Віненко, О. Вишневський, П. Вульф, Б. Гершунський, В. Давидов, В. Журавський, В. Іванов, В. Ігнатова, В. Канелєв, О. Князева, С. Курдюмов, В. Миронов, М. Михальченко, М. Таланчук, О. Седова та ін.). У результаті було розроблено Доктрину національної освіти в Україні на ХХІ століття, прийнято Закони про освіту, численні наукові розробки інноваційних підходів, технологій, методик і багато чого іншого.

Висновки. Філософсько-педагогічні погляди, представлені в працях більшості з дослідників, незважаючи на різні аспекти обговорювання тих чи інших фрагментів реальної педагогічної дійсності, спираються на однакові підстави, на спільні філософські закони, які прямо чи опосередковано переносяться на обговорювані фрагменти. Тому вони є прикладною частиною

філософії та її проекцією бачення, розуміння і тлумачення законів існування освітнього простору як обмеженого, так і світового.

ЛІТЕРАТУРА

1. Абрамова Л. Г. С. И. Гессен: философия педагогики культурной проблематики / Л. Г. Абрамова // Педагогическое образование и наука. – 2008. – № 10. – С. 56-62.
2. Дмитриева М. Г. Соотношение аксиологического и методологического аспектов систем и идеалов воспитания в русской философской педагогике / М. Г. Дмитриева // Вече. – Вып. 19. – СПб., 2009. – С. 101-114.
3. Коротяев Б. И. Избранные педагогические сочинения: В 4 т. / Б. И. Коротяев. – Луганск : Альма-матер, 2006-2009. – Т. 1, 480 с. – Т. 2, 576 с. – Т. 3, 376 с. – Т. 4, 416 с.
4. Огурцов А.П. На пути к философии образования / А.П. Огурцов // Вопросы философии. – 1995. – № II. – С. 21-23
5. Педагогика / Под ред. А. П. Кондратенко. – М., 1976. – 320 с.
6. Педагогика / Под ред. П.И. Пидкасистого. – М., 1996. – 410 с.
7. Селевко Г.К. Энциклопедия образовательных технологий / Г.К. Селевко. В 2 т.— М. : НИИ школьных технологий, 2006. – Т.1. – 816 с.

УДК 378.147

Амеліна С.М.

ОСОБЛИВОСТІ ДУАЛЬНОЇ СИСТЕМИ ВИЩОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ У НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ НІМЕЧЧИНИ

У статті розглядається проблема дуальної системи вищої професійної освіти. Зроблено спробу аналізу шляхів її розвитку. Проаналізовані особливості, переваги і недоліки дуальної системи в підготовці бакалаврів.

Ключові слова: бакалавр; дуальна система; практична підготовка; професійна освіта; шляхи розвитку.

В статье рассматривается проблема дуальной системы высшего профессионального образования. Сделана попытка анализа путей её развития. Проанализированы особенности, преимущества и недостатки дуальной системы в подготовке бакалавров.

Ключевые слова: бакалавр; дуальная система; практическая подготовка; профессиональное образование; пути развития.

The article deals with the problem of dual system of higher professional education. The attempt of analyses of ways of its development has been made. The peculiarities, advantages and lacks of dual system by education of bachelors have been analyzed.

Key words: bachelor; dual system; practical training; professional education; ways of development.

Постановка проблеми в загальному вигляді. Прискорений темп технологічного та інформаційного розвитку й зумовлені ним стрімкі зміни на ринку праці підвищують вимоги до професійної підготовки фахівців. Нові технології швидко змінюються й вимагають оволодіння певними комплексними вміннями та навичками. На передньому плані знаходиться оволодіння не тільки професійними знаннями, а насамперед вміннями і навичками професійної діяльності, що зумовлює необхідність посилення практичної спрямованості професійної підготовки майбутніх фахівців.

Аналіз останніх досліджень і публікацій з теми. У працях провідних вітчизняних учених і педагогів-практиків підкреслюється актуальність цієї проблеми. Необхідність відповідних перетворень у сфері вищої освіти України зазначають вітчизняні вчені, акцентуючи увагу на таких питаннях: реформування системи вищої освіти (В. Андрущенко [1]), проектування навчання (М. Євтух, О. Сердюк [3]), створення моделі спеціаліста на засадах теорії освітньої інноватики (О. Матвієнко [4]), навчання впродовж життя (Б. Клименко, М. Степко, Л. ТОВАЖНЯНСЬКИЙ [6]).

Дослідники відзначають появу такого явища як професійна мобільність, яка означає володіння системою узагальнених професійних способів, вміння ефективно використовувати їх для вирішення задач у суміжних областях виробництва й легко переходити від одного виду діяльності до іншого. Професійна мобільність передбачає також високий рівень узагальнених професійних знань, готовність до оперативного вибору та реалізації оптимальних шляхів виконання різних завдань в області своєї професії.

Концепція безперервного навчання, „навчання впродовж всього життя” (так звана концепція LLL – lifelong learning) стає провідною концепцією професійної освіти на сучасному етапі розвитку суспільства, тому що найбільш повно задовольняє вимоги сьогодення. Вона була проголошена Великою хартією університетів [2] і спирається на положення, що для життя, роботи і конкурентоспроможності потрібне самостійне перенавчання, підвищення кваліфікації, навіть перекваліфікація в нових сферах діяльності, поява яких викликана світовим науково-технологічним розвитком. Це означає, що виникло нове бачення процесу оволодіння знаннями, вміннями і компетенціями, актуальність якого особливо підкреслюють зарубіжні дослідники (Ю. Баумерт, Д. Джонстон [7], Б. Саймон [5] та ін.).

Аналіз наукових праць із даної проблеми свідчить про те, що досить ґрунтовно вивчені лише окремі аспекти професійної підготовки фахівців, здебільшого – професійна підготовка в навчальному процесі вищих навчальних закладів, яка здійснюється в рамках загальноновизнаних методів. Водночас існує потреба в дослідженні нових шляхів і засобів формування й розвитку професійної компетентності майбутніх фахівців. У зв'язку з цим доцільним є

вивчення досвіду зарубіжних ВНЗ, які мають певні здобутки після приєднання до Болонської угоди.

Мета статті – розглянути особливості системи дуальної системи професійної освіти у навчальних закладах Німеччини.

Виклад основного матеріалу дослідження. Німецька система професійно-технічної освіти відома в усьому світі й визнана однією із кращих, тому що учні проходять практику і навчаються на підприємстві, але одночасно засвоюють теоретичний курс у професійних школах. Дуальна система вищої професійної освіти функціонує таким же чином: теоретична підготовка у ВНЗ доповнюється професійно-практичними фазами на підприємствах. До основних ознак дуальної професійної освіти відносяться: паралельне оволодіння «прикладною» професією (Ausbildungsberuf) під час отримання вищої освіти; чергування теорії і практики у навчальному процесі; співпраця академії або вищого навчального закладу з підприємством; оплата підприємства; фінансова участь підприємства в організації практичної фази навчання; хороші умови навчання.

На сьогодні можливості дуального навчання пропонуються насамперед у таких сферах: інженерні науки / технічні дисципліни; економічні науки; інформатика / економічна інформатика; соціальна робота. Слід зазначити, що цей перелік з року в рік збільшується, що свідчить про зростання на ринку праці попиту на фахівців, підготовлених у системі дуальної професійної освіти.

Ті студенти, які розпочали навчання протягом останніх двох років, отримують кваліфікаційний рівень бакалавра (Bachelor (BA)). Кваліфікаційний рівень дипломованого спеціаліста, як це було раніше, теж поки що існує, але у зв'язку з подальшим розвитком Болонського процесу вважається неперспективним. Обов'язковим для претендентів на вступ до вищого навчального закладу за дуальною програмою є укладання договору про навчання з підприємством, на якому вони проходять практичне навчання, яке буде здійснювати фінансування практики і яке є партнером обраного ВНЗ. Якщо такий договір зі студентом укладено, і він успішно проходить співбесіду, то на цій основі відбувається зарахування на навчання за системою дуальної професійної освіти.

До претендентів висуваються такі вимоги: хороший рівень загальної освіти; хороша компетентність із німецької та англійської мов; наявність ґрунтовних знань і володіння стратегіями вирішення проблемних завдань із математики і фізики, особливо для технічних професій; володіння комп'ютером, сучасними інформаційними і комунікаційними технологіями; базові знання про професійну діяльність у сфері обраної професії; ключові компетенції; організаційні навички й уміння та уміння планувати; здатність до співпраці й спілкування; володіння мисленнєвими і навчальними стратегіями; автономність і відповідальність; мотивація й здатність справлятися з великими навантаженнями.

При цьому особливо цінуються хороші знання англійської мови; міра сформованості ключових компетенцій; автономність і відповідальність;

суспільно-корисна діяльність – участь у роботі об'єднань, організації «Грінпіс» тощо; готовність взяти на себе відповідальність за виконання завдань, навіть, якщо воно не було успішним; мотивація, здатність до навантажень, готовність до високої продуктивності професійної діяльності.

Водночас педагоги відзначають недоліки претендентів, до яких належать насамперед: низький рівень загальних знань і мовної компетенції з німецької мови, досить велика кількість орфографічних помилок, відсутність умінь і навичок викладу думок у письмовій і усній формі, зокрема, презентаційних умінь; слабкі знання з фізики і математики; «статичність» наявних знань і недостатній розвиток компетенції щодо вирішення проблем; недосвідченість претендента як комп'ютерного користувача (наприклад, використання тільки програми WORD); досить низький рівень сформованості ключових компетенцій; нерозвиненість здатності до поєднання мислення і діяльності, а також комунікаційних і організаційних умінь; відсутність дискусійної культури (особливо умінь і навичок слухання), поводження з критикою – як її сприйняття, так і вміння критикувати; нездатність організувати самонавчання, проявом якої є відсутність умінь самостійно оволодівати новими знаннями, використання нових технологій; недостатня гнучкість мислення.

До переваг дуальної професійної освіти відносять:

- практичну орієнтацію навчального процесу. Завдяки такій спрямованості навчання підготовка майбутніх фахівців більшою мірою сконцентрована на формуванні й розвитку фахових умінь і навичок, ніж традиційна професійна освіта. Крім того, розвиваються так звані «ключові компетенції», зокрема, вміння працювати в команді, організовувати професійну діяльність, співпрацювати з колегами, спілкуватися з клієнтами тощо;

- інтенсифікацію професійної освіти. Інтеграція практичної професійної підготовки в навчальний процес пришвидшує отримання бажаного диплома в порівнянні з традиційним шляхом – спочатку практична підготовка, а потім навчання у вищому навчальному закладі освіти;

- фінансування навчання майбутнього фахівця підприємством, з яким укладено угоду.

Водночас педагоги відзначають і суттєві вади дуальної професійної освіти:

- менше «науковості» в порівнянні з традиційним навчанням у вищих навчальних закладах. Теоретично рівень бакалавра, який отримують випускники професійних академій (Berufsakademie) є рівноцінним рівню бакалавра, що присуджується у вищому навчальному закладі (Hochschule). Це означає, що після закінчення професійної академії можна продовжити навчання у вищому навчальному закладі з метою отримання кваліфікаційного рівня «магістр». Але на практиці часто виникають проблеми, тому що бакалавр вищого навчального закладу є «більш академічно орієнтованим»;

- більшу завантаженість студентів. У них немає семестрових канікул; навчальний графік дуже насичений; навчання проводиться як у навчальному

закладі, так і на підприємстві чи фірмі, де майбутній фахівець задіяний «стовідсотково». Робочий тиждень, як правило, розрахований на 35 годин;

- відсутність у фахівця вільного вибору робочого місця (принаймні, у перші роки після отримання диплома), через те, що фінансова підтримка його підготовки відповідним підприємством пов'язана з умовою працевлаштування і роботи на цьому підприємстві.

Зазначимо, що ті ознаки й особливості дуальної професійної освіти, які під одним кутом зору розглядаються як переваги, з інших позицій вважаються недоліками. Так, саме збільшення обсягу практичної складової знижує можливість наукового розвитку фахівця. Інтенсифікація навчального процесу через включення до нього практичної підготовки часто призводить до перевантаження студентів. Необхідність працевлаштування після закінчення навчання на підприємстві, де відбувалась практика, обмежує свободу фахівця, але водночас гарантує йому робоче місце і певні фінансові умови.

Проблемою може стати переорієнтація інтересів студента, адже більш детальне ознайомлення з майбутньою професією і професійними обов'язками відбувається на підприємстві, коли договір уже підписано й розпочався процес навчання. Якщо студент університету чи іншого вищого начального закладу з підготовкою фахівців за традиційною системою навчання збагнув, що він помилився у виборі спеціальності, він може припинити навчання. Майбутній фахівець, який навчається за дуальною програмою, має виконувати обов'язки у відповідності з укладеним договором. Хороші умови навчання передбачають високий рівень обладнання для практичного навчання, хороше матеріальне забезпечення навчального процесу і невелику кількість студентів у групах (зазвичай не більше 25-30 осіб). Проте це означає, що кількість місць для навчання обмежена, а, отже, конкурс серед претендентів жорсткий, і не всі бажані можуть отримати місце у вищому навчальному закладі.

Тривалість підготовки фахівців у рамках дуальної системи професійної освіти становить від 6 до 10 семестрів в залежності від фаху і навчального закладу. Найбільш поширена така організація навчально-практичного процесу, коли 3-місячні цикли теоретичної і практичної підготовки чергуються, змінюючи один одного. Однак фази практичної підготовки протягом перших семестрів можуть тривати довше, ніж 3 місяці, а відповідно протягом останніх семестрів подовжуються фази теоретичної підготовки. Незалежно від розподілу теорії і практики обидва аспекти підготовки фахівців завершуються паралельно, а не один за одним, як це буває при традиційному навчанні.

Висновки. Проведений розгляд особливостей системи дуальної системи професійної освіти в навчальних закладах Німеччини дозволяє зробити висновок про те, що така організація підготовки фахівців сприяє скороченню термінів навчання майбутніх бакалаврів, підвищенню рівня їхньої практичної підготовки, формуванню й розвитку в них ключових компетенцій, що у свою чергу сприяє підвищенню ефективності подальшої професійної діяльності.

Перспективи подальшого дослідження пов'язані з вивченням форм організації практичної підготовки, пошуком шляхів інтенсифікації теоретичної підготовки, розглядом засобів формування професійних компетенцій майбутніх фахівців.

ЛІТЕРАТУРА

1. Андрущенко В.П. Теоретико-методологічні засади реформування вищої освіти в Україні / В.П. Андрущенко // Педагогічна газета. – №12 (78), грудень 2000 р. – С. 1-2.
2. Велика хартія університетів (Болонья, Італія, 18 вересня 1988 р.) // Болонський процес : Документи. – К. : Вид-во Європ. ун-ту, 2004. – С. 7–10.
3. Євтух М.Б. Дидактичні проблеми проектування навчальних занять в умовах вищої школи / М.Б.Євтух, О.П.Сердюк // Теоретичні питання освіти та виховання: Зб. наук. пр. – К. : Вид. центр КДЛУ, 2000. – №9. – С.28.
4. Матвієнко О.В. Створення моделі спеціаліста на засадах теорії освітньої інноватики / О.В.Матвієнко // Педагогіка і психологія. – 2004. - №3. – С. 44-52.
5. Саймон Б. Общество и образование / Саймон Б. – М. : Прогресс, 1989. – 200 с.
6. Степко М.Ф. Болонський процес і навчання впродовж життя : монографія / Б.В. Клименко, М.Ф. Степко, Л.Л. Товажнянський. – Х. : НТУ „ХПІ”, 2004. – 112 с.
7. Суд над системой образования : Стратегия на будущее / Под ред. У.Д.Джонстона. – М. : Педагогика, 1991. – 264 с.
8. Gudjons, Herbert. Handlungsorientiert lehren und lernen. Schüleraktivierung – Selbsttätigkeit – Projektarbeit. – 3.Aufl. - Bad Heilbrunn/ Obb.: Klinkhardt, 1992. – 136 S.
9. Pridik N. Das duale Studium als Erstausbildung / N. Pridik. – Berlin, 2009. – S. 1-4.

УДК 377 (494)

Цибулько Л.Ф., Цибулько Л.Г.

ОСОБЛИВОСТІ СИСТЕМИ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ ШВЕЙЦАРІЇ

Розглянуто особливості системи професійної освіти Швейцарії. Здійснено короткий огляд обов'язкової шкільної освіти. Проаналізовано шляхи, якими можна набутися професію, а саме: через учнівство, в професійних школах, професійних фахових школах. Розглянута сфера підвищення професійної кваліфікації та перекваліфікації. Звертається увага на те, як у країні поставлена служба інформації учнів шкіл про професії, якими можна оволодіти після завершення обов'язкової шкільної освіти.

Ключові слова: підвищення професійної кваліфікації; перекваліфікація; професійна освіта; професійна фахова школа; учнівство.

Rassмотрены особенности системы профессионального образования Швейцарии. Дан краткий обзор обязательного школьного образования. Проанализированы пути приобретения профессии, а именно: путем ученичества, в профессиональных школах, профессионально-технических

школах и высших профессиональных школах. Рассмотрена сфера повышения профессиональной квалификации и переквалификации. Обращено внимание на то, как в стране поставлена служба информации учащихся школ о профессиях, которыми можно овладеть после завершения обязательного школьного образования.

Ключевые слова: переквалификация; повышение профессиональной квалификации; профессиональное образование; профессионально-техническая школа; ученичество.

The peculiarities of the system of education of Switzerland are considered in the article. The ways of the acquiring of the professional are analyzed; these are apprenticeship, learning at vocational schools, professional-technical school and higher professional school. The field of rising of professional qualification and requalification is considered as well. Great attention is paid to the school pupils professional information service.

Keywords: apprenticeship; professional-technical school; requalification; rising of professional qualification; vocational education.

Постановка проблеми. В умовах побудови незалежної Української держави особливої уваги набуває питання трудової і професійної підготовки. Успішному розв'язанню цієї проблеми сприяє вивчення й використання досвіду зарубіжних країн. Важливим аспектом сучасного розвитку системи освіти України є участь держави в Болонському процесі та розширенні співпраці національних освітніх закладів із зарубіжними. Тому зараз звертаємо увагу на вивчення зарубіжного досвіду, де значна роль відводиться підготовці висококваліфікованого робітника.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У наукових збірниках та журналах останніх років з'являлися статті, присвячені дослідженню системи освіти зарубіжних країн, а саме: Німеччини (С. Павлюк, Л. Чулкова, Т. Коваль), Австрії (Л. Антонюк), Фінляндії (Л. Ляшенко), Норвегії (У. Васьківська, І. Іванюк). Система освіти такої розвиненої країни, якою є Швейцарія, ще мало досліджувалась українськими науковцями.

Тому ми поставили собі за мету розглянути особливості системи професійної освіти Швейцарії.

Виклад основного матеріалу дослідження. Система освіти Швейцарії має давню історію. Обов'язкову шкільну освіту більшість кантонів ввела законом ще на початку XIX століття. Структура, організація навчального року, навчальні плани, посібники, кількість навчальних годин на предмет і навіть засоби навчання відрізняються від кантона до кантона. Обов'язкове шкільне навчання охоплює початкову школу (6, 5 або 4 роки) в залежності від кантону та I ступінь середньої школи (3,4 або 5 років). Тобто 9 років діти зобов'язані вчитися в школі.

Сфера освіти, що слідує за обов'язковою шкільною освітою, досить складна і має 4 шляхи. Лише 20% підлітків продовжують далі навчання в гімназіях або школах, навчання в яких завершується екзаменом на атестат зрілості і відкриває шлях до університету чи фахової вищої школи. Усі інші стають на шлях набуття професії.

Професійна освіта – досить важлива галузь системи освіти Швейцарії. В основному в професійну освіту йдуть без вступних екзаменів. Як правило, підприємства беруть собі учнів на основі їхніх успіхів на I ступені середньої школи та співбесіди, часто також на основі відбору на придатність, а інколи проводяться й вступні іспити. Професійна освіта – це навчання учнів у сфері промисловості, сільського господарства, торгівлі або ремісництва. Пропонуються також галузі охорони здоров'я, соціальна сфера, природничі науки та громадська служба. Професійне навчання у Швейцарії являє собою двоєдину систему (як, наприклад, у Німеччині), тобто здійснюється як на виробництві, так і в професійній школі. Професійна підготовка (учнівство) триває 3 роки. Метою навчання є надання теоретичної професійної підготовки та формування професійних навичок. Держава забезпечує безплатну як теоретичну, так і практичну підготовку. Щомісяця учні отримують грошову допомогу. Шляхом учнівства у Швейцарії можна отримати понад 200 професій. Учням пропонуються такі галузі: ремісничо-промислові професії; музичні; сільсько- та лісогосподарські; соціальні; професії в образотворчому мистецтві.

Крім класичної підготовки на виробництві, професійна підготовка може здійснюватись також у шкільних навчальних майстернях.

Після завершення навчання учні складають екзамен з теоретичної та екзамен з практичної підготовки, за результатами яких визначається рівень їх кваліфікації, і вони отримують свідоцтво про набуття професії. У результаті укладання угод між ЄС та Швейцарією, які регулюють визнання документів про шкільну і професійну освіту, випускники шкіл прикордонних містечок ФРН нерідко отримують професійну освіту у Швейцарії. Але тут необхідно пам'ятати, що в цій країні три офіційні мови: німецька, французька та італійська. Отже, в залежності від того, в якій частині Швейцарії людина хоче отримати освіту, вона має володіти відповідною мовою.

У останні роки інформації учнів про професії, якими можна оволодіти після завершення обов'язкової шкільної освіти, приділяється велика увага: діти відвідують фірми чи виробництва, де отримують консультації, щоб мати краще уявлення про професію, яку вони обирають. Підприємство чи фірма для підготовки фахівця призначає майстра-консультанта, який відповідає за практичну підготовку підлітка. Якщо підприємство маленьке, то за це відповідає керівник. Професійна підготовка, як уже зазначалося, триває 3 (інколи 4) роки. Один день на тиждень (протягом першого року – 2 дні) учні відвідують професійну школу, де вони вивчають фахову, а також загальноосвітні дисципліни. Інші дні вони займаються на виробництві. Коли учні починають самостійно виконувати виробничі завдання, вони отримують

зарплату, яка залежить від галузі виробництва та від рівня підготовки учня. У кінці навчання учень може отримувати зарплату, що складає чверть зарплатні кваліфікованого робітника. Відповідальність за сферу професійної освіти несуть федерація, кантони та підприємства. Зазначимо, що шляхом учнівства у Швейцарії отримують професію більшість підлітків (приблизно 2/3).

Наступний шлях отримання професії – це професійні фахові школи, які також дають документ про середню освіту, тобто відкривають шлях до вищої освіти. У цьому навчальному закладі підлітки займаються 1 – 3 дні на тиждень, решта часу – практична підготовка на виробництві. Тут набір предметів залежить від обраної професії. Наприклад, при вивченні технічних професій одна половина часу відводиться на загальнонаукову підготовку (мови, культура, спорт, музика, мистецтво), інша – на спеціальні фахові дисципліни (математика, інформатика, природничі науки). У торговельних професійних школах більше часу відводиться мовам. У професійних фахових школах можна підготуватися до складання екзамену на атестат зрілості. Для цього треба відвідувати додаткові заняття (1 день на тиждень). Тут для різних професій існують різні програми для отримання атестату і ці атестати дійсні лише для певної фахової вищої школи (технічної, сільськогосподарської, музично-соціальної та ін.). Але існують предмети (6 обов'язкових і 1 додатковий), які мусять вивчати всі, незалежно від професійного напрямку навчання. Обов'язкові предмети – це перша державна мова, друга державна мова, третя державна мова, математика, економіка (економіка підприємства), право, історія (країнознавство). Додатковий предмет обирається з таких: інформатика, іспанська мова, історія мистецтва, географія та ін.

В останні роки стало можливим після отримання професійного атестату ще рік навчатися в професійній середній школі і отримати право на навчання на будь-якому факультеті університету (але лише у Швейцарії).

Прийом до професійних фахових шкіл регулюється кантонами. Зараз професійну освіту таким чином здобувають понад 200 тисяч швейцарських підлітків. Найбільшою популярністю користуються такі професії: комерсант, продавець, електромонтер, кухар. У кінці навчання практичні та теоретичні вміння перевіряються на випускному екзамені. Хто його витримує, одержує свідоцтво про професійну підготовку.

Швейцарський «Закон про професійну освіту» регулює окремі питання професійної підготовки, крім вищої професійної освіти. У сфері вищої освіти співпрацюють три партнери:

- федерація як відповідальна інстанція за професійну підготовку разом з Федеральним управлінням з питань професійної освіти і технологій;
- кантони (26), які разом з організацією праці відбирають учнів і оперативно здійснюють підготовку в професійних фахових школах;
- організація праці, яка зараховує учнів на навчання, укладаючи з ними угоду, і фінансує більшу частину навчання.

Професійну підготовку більш високого рівня забезпечує у Швейцарії вища фахова школа. У країні існують такі школи: державні, напівдержавні і приватні. Час навчання може включати практику (якщо вступник-абітурієнт не має достатнього професійного досвіду). Передумовою для вступу є завершення навчання на II ступені середньої школи. 5 березня 2005 року Федерація видала розпорядження, згідно з яким вищі фахові школи здійснюють підготовку фахівців для таких галузей: техніки, економіки, сільського та лісового господарства, готельного бізнесу, туризму, соціальної сфери та освіти дорослих. Головна мета цих закладів – підготувати компетентних фахівців, які б могли взяти на себе фахову і керівну відповідальність у своїй галузі. Випускний екзамен заклад проводить сам. Випускники отримують приблизно такий рівень кваліфікації, як в Україні випускники технікумів. Далі вони можуть вступати на навчання до фахових вищих шкіл, щоб набути вищий рівень кваліфікації.

Наступна сфера професійної підготовки – це підвищення професійної кваліфікації. Ці курси дозволяють фахівцям поглибити свої знання в тій чи іншій галузі, якщо вони вже не відповідають рівню розвитку техніки та технологій. Підвищення кваліфікації завершується, як правило, екзаменом.

До сфери підвищення кваліфікації належить також сфера «перенавчання», тобто отримання другої кваліфікації. Якщо людина має професію, певний практичний досвід, але, наприклад, за станом здоров'я не може працювати на даній роботі, вона має можливість перекваліфікуватися. Триває така перекваліфікація від 3 (24 місяці навчання) до 3,5 років (30 місяців навчання). Здійснюється навчання за трьома формами:

1. Виробнича перекваліфікація. Навчання відбувається на виробництві і крім того бажаним є відвідування певної державної професійної школи. Фінансується таке навчання агенцією по праці, пенсійним фондом та ін.

2. Шкільна перекваліфікація. Деякі професії вивчаються не на виробництві, а в професійних фахових школах. Обов'язковою є практика. Фінансування тут те ж, як і в попередньому випадку.

3. Перекваліфікація за межами підприємства. Вона відбувається у виробничих майстернях або на фірмах. Обов'язковою складовою частиною навчання є практика. Фінансування те ж саме.

Зазначимо, що перекваліфікація потребує значних коштів, у середньому десь 36000 євро. Але ці кошти менші за ті, які б держава виплачувала людині як допомогу по безробіттю.

Висновки з даного дослідження. Отже, підсумовуючи вище зазначене, зауважимо, що система професійної підготовки у Швейцарії досить цікава і варта, щоб з нею ознайомитися й вивчати, особливо в наш час, коли відбувається реформування системи освіти України. Адже для того, щоб відповідати вимогам часу, необхідно якомога швидше забезпечити ринок праці кваліфікованими та знаючими спеціалістами, які є основою прогресу суспільства.

ЛІТЕРАТУРА

1. Євгенко Д.А. Лінгвокраїнознавство німецькомовних країн / Д.А. Євгенко, Б.В. Кубинський, О.М. Білоус, Н.Р. Воронова. – Вінниця : Нова книга, 2008. – 416 с.
2. Кудіна О. Країни, де говорять німецькою / О. Кудіна – Вінниця : Нова книга. – 2002. – 344 с.
3. Berufsbildung in der Schweiz. Fakten und Zahlen. – Bern : Bundesamt für Berufsbildung und Technologie, 2006.
4. D. Fahrni. Schweizer Geschichte. Ein historischer Abriss von den Anfängen bis zur Gegenwart. Pro Helvetia. – Zürich, 1996.
5. Schweiz. Herausg. von der Koordinations-kommission für die Präsenz der Schweiz im Ausland. – Courvoisier Attinger, 1995.
6. Schweizer Brevier. Kümmerly + Frey. Geographischer Verlag. – Bern, 2002.

УДК 37.035

Цибулько Л.Г.

ЖИТТЄВЕ САМОВИЗНАЧЕННЯ ОСОБИСТОСТІ ЯК ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА

У статті розкриваються основні наукові напрямки пояснення процесу життєвого самовизначення людини. Автором охарактеризовано альтернативні підходи, що пояснюють сутність, рушійні сили й процесуальні механізми життєвого самовизначення - головного в житті людини екзистенціального вибору. Життєве самовизначення розглядається в авторському баченні як процес і результат соціалізації людини.

Ключові слова: життєве самовизначення; життєва програма; особистість; самоактуалізація; соціалізація особистості.

В статье раскрываются основные научные направления объяснения процесса жизненного самоопределения человека. Автором охарактеризованы альтернативные подходы, которые объясняют сущность, движущие силы и процессуальные механизмы жизненного самоопределения - главного в жизни человека экзистенциального выбора. Жизненное самоопределение рассматривается в авторском видении как процесс и результат социализации человека.

Ключевые слова: жизненная программа; жизненное самоопределение; личность; самоактуализация; социализация личности.

In article the basic scientific directions of an explanation of process of vital self-determination of the person reveal. The author characterises alternative approaches which explain essence, motive forces and remedial mechanisms of vital self-

determination - the main thing in human life of an existential choice. Vital self-determination is considered in author's vision as process and result of socialisation of the person.

Keywords: vital self-determination; the person; the vital program; self-actualisation; socialisation of the person.

Постановка проблеми в загальному вигляді. У сучасній науці готовність до життєвого самовизначення розглядається як центральне новоутворення ранньої юності – віку, що є перехідним між підлітковим і юнацьким, що співпадає в українській системі освіти з періодом навчання в старших класах загальноосвітньої школи. Однак в області дослідження рушійних сил і процесуальних механізмів життєвого самовизначення людини немає методологічної єдності, що викликає певні труднощі в забезпеченні грамотного педагогічного супроводу цього процесу.

Аналіз останніх досліджень. На важливості проблеми формування життєвого самовизначення, активності, ініціативності, відповідальності, творчості, дисциплінованості, самостійності та інших необхідних ринку праці особистісних характеристик учнівської молоді в сучасних соціокультурних умовах наголошується І. Бехом, І. Зверєвою, О. Кононко, М. Левківським, В. Постовим, Г. Пустовітом, В. Сидоренком, А. Сиротенком, В. Оржеховською, М. Тименком, С. Харченком та ін. Однак доводиться констатувати, що проблема підготовки особистості до життєвого самовизначення в умовах загальноосвітньої школи не знайшла достатнього висвітлення в психолого-педагогічній науці.

Метою цієї статті є обґрунтування рушійних сил і процесуальних механізмів життєвого самовизначення людини.

Виклад основного матеріалу дослідження. Аналіз наукової літератури дозволив виявити, що науковці по-різному пояснюють процес життєвого самовизначення людини. Одна група вчених (Ш. Бюлер, А. Маслоу, Г. Олпорт, К. Роджерс) виходить із того, що людині від народження властива внутрішня сила або тенденція до самовизначення, а життєвий шлях є історією об'єктивації структур внутрішнього світу особистості.

Так, А. Маслоу одним із перших розробив модель відповідальної особистості, що вільно робить свій життєвий вибір за умови сформованості певних видів потреб. Мотиваційний статус здорової людини в рамках його теорії полягає, насамперед, у прагненні до самоактуалізації, що розуміється як здійснення своєї місії, збагнення покликання, долі, що припускає вихід глибинної природи людини на поверхню, примирення із внутрішньою самотністю, серцевиною особистості, її максимальне самовираження, тобто реалізацію схованих здатностей і потенційних можливостей, „ідеальне функціонування” [1, с. 28].

К. Роджерс увів у психологію поняття „повноцінно функціонуючої людини” для позначення людей, які використовують свої здібності й таланти,

реалізуючи природні можливості й рухаючись до повного пізнання себе й сфери своїх переживань [6].

Інший науковий напрямок розглядає процес життєвого самовизначення як результат життєвих виборів, які щогодини робить особистість, вступаючи у взаємодію із соціальним середовищем.

Одним із найбільш яскравих представників цього наукового плину вважається А. Адлер, що висунув положення про соціальний контекст поведінки людини [2]. Концепція творчого „Я” з'явилася головним конструктом адлеровської теорії, в якій автор заявив, що стиль життя формується під впливом творчих здібностей особистості, які дозволяють усвідомити мету життя, визначити метод її досягнення й сприяють розвитку соціального інтересу, що робить кожну людину вільним індивідумом.

Опираючись на ідею А. Адлера про стилі життя людини, І. Єрмаков запропонував свою концепцію, у якій охарактеризував варіанти життя, що існують незалежно від індивіда, винайдені людством і утримують певні цінності й сенси життя з інструментальними стратегіями їхнього досягнення. На думку вченого, людина, залежно від конкретних обставин, може добровільно вибрати або виконати необхідний суспільством варіант життя, у результаті чого він перетворюється в представника того або іншого „життєвого особистісного типу” [4, с. 112].

Резюмуючи результати наукового пошуку представників другого напрямку, ми приходимо до висновку, відповідно до якого життєве самовизначення можна розглядати як процес і результат соціалізації людини, що збігається з позиціями деяких сучасних фахівців.

Важливими для нашого дослідження є бачення науковцями життєвого самовизначення як складової соціалізації особистості. Так, В. Журавльов розглядає життєве самовизначення як специфічний компонент соціалізації, характерною ознакою якого є перехід від соціально однозначної ролі до соціально диференційованих ролей під впливом об'єктивних і суб'єктивних факторів. На його думку, життєве самовизначення, як і процес соціалізації, не має тимчасових меж, „оскільки зміни статусу можуть проходити неодноразово” [4, с. 120].

С. Нартова-Бочавер пояснює сутність життєвого самовизначення як результат специфічних відносин, у які вступає індивід у процесі соціалізації, виявлення й твердження власної позиції, що дозволяє людині будувати саму себе, свою індивідуальну історію; уміння переосмислювати власну сутність, створювати індивідуальний психологічний простір як персоніфіковану частину зовнішнього середовища [4, с. 121]. Отже, у психології виділилися два самостійних напрямки з діалектично протилежними позиціями щодо впливу на процес життєвого самовизначення людини внутрішніх і зовнішніх факторів.

Вивчення психолого-педагогічної літератури з означеної проблеми, дозволило встановити, що вітчизняні науковці зуміли обґрунтувати діалектичний зв'язок і взаємозумовленість внутрішніх і зовнішніх джерел

життєвого самовизначення людини, тим самим уточнивши джерела, рушійні сили й процесуальні механізми цього процесу.

С. Рубинштейн у своїй концепції особистості як суб'єкта життя висунув і обґрунтував ідею про індивідуально активну людину, що будує умови життя й своє відношення до неї: „Особистість організує своє життя, регулює її хід, вибирає й здійснює обране ... Суб'єкт своїм відповідальним відношенням до життя надає їй спрямованість і рух; переборюючи обставини, ситуації, борючись, він відстоює вищий її зміст, не даючи розчинити себе в потоці ситуацій, дрібних почуттів” [7].

Самодетермінація, власна активність, усвідомлене прагнення зайняти певну життєву позицію як центральні моменти життєвого самовизначення слідом за С. Рубинштейном розглядає й К. Абульханова-Славська [1]. Вона вперше в історії науки стала використати термін „життєве самовизначення” як вибір життєвого стилю й способу життя людини, що припускає вміння приймати рішення й діяти на його основі, підкреслюючи, що від того, як складається система відносин людини до себе як її суб'єкта, залежить самовизначення й життєва активність людини.

Отже, з позиції згаданих вище дослідників, життєве самовизначення - це процес і результат самодетермінації людини в процесі взаємодії із зовнішнім світом, вибір ним стилю й способу життя на основі рефлексії суб'єктивних подій і пов'язаних з ними переживаннями, прогнозування життєвого шляху в умовах тимчасово-просторових перспектив.

Б. Ананьєв орієнтувався на вивчення розвитку цілісної людини й основні зусилля зосередив на методичній стороні досліджень. За основу ним був узятий комплексний підхід, а саме біографічний метод, спрямований на реконструкцію життєвого шляху особистості, історії її розвитку, виділення „вузлових” подій і встановлення зв'язків між ними. На прикладі теорії дослідника можна прийти до висновку, що життєве самовизначення – це процес становлення суб'єктивної картини життєвого шляху на основі рефлексії людиною індивідуальної біографії [3].

Українські дослідники А. Кроник і Л. Сохань увели в науковий обіг такі поняття, як життєва програма особистості, життєва перспектива, суб'єктивна картина життєвого шляху, виходячи з подійно-біографічного підходу. Науковці підкреслюють, що життєва програма являє собою ідеальний образ основних цілей і результатів життєдіяльності особистості як сукупність цілей, а життєва перспектива – як „образ бажаного, усвідомлюваного й можливого свого майбутнього життя за умови досягнення цих цілей”. Ядром і основним вектором лінії життя дослідники назвали ціннісні орієнтації, в основі яких перебуває система сприйнятих особистістю соціальних цінностей: „Плануючи своє майбутнє, намічаючи конкретні події, плани й цілі, людина виходить, насамперед, з певної ієрархії цінностей, представленої в її свідомості” [4].

Висновки. Резюмуючи сказане, як джерела життєвого самовизначення ми пропонуємо розглядати процес переломлення зовнішніх подій у внутрішні

переживання, що спонукують особистість усвідомити границі й зміст свого життєвого поля; процесуальний механізм – як її внутрішню активність, спрямовану на прогнозування життєвих перспектив на основі рефлексивної самооцінки актуальних потреб і можливостей, а також суб'єктивно значущих ресурсів соціокультурного середовища, обумовлених за допомогою аналізу життєвих подій. Стаття не вичерпує всіх аспектів досліджуваної проблеми і подальшого вивчення потребують питання психолого-педагогічних передумов життєвого самовизначення різних категорій людей, специфіки організації розв'язання означеної проблеми в різних закладах освіти та ін.

ЛІТЕРАТУРА

1. Абульханова-Славская К.А. Стратегия жизни / К.А. Абульханова-Славская. – М. : Мысль, 1998. – 299 с.
2. Адлер А. Практика и теория индивидуальной психологии / А. Адлер; пер. с нем. и вступ. ст. А.М. Боковой. – М. : Фонд “За экон. грамотность”, 1995. – 291 с.
3. Ананьев, Б.Г. Избранные психологические труды: в 2 т. / Б.Г. Ананьев. – Т. 1. – М. : Педагогика, 1980. – 232 с.
4. Мистецтво життєтворчості особистості : наук.-метод. посіб. : у 2 ч. / Кер. авт. кол. і наук. ред. Л.В. Сохань, І.Г. Єрмаков. – К. : ІЗМН, 1997 – Ч. 1 : Теорія і технологія життєтворчості. – 1997. – 391 с.
5. Кроник А.А. Життєвий шлях особистості / А.А. Кроник. – К. : Наукова думка, 1997. – 208 с.
6. Роджерс К. Взгляд на психотерапию. Становление человека / К Роджерс; пер. с англ.; общ. ред. и предисл. Е.И. Исениной. – М. : Прогресс, 1994. – 480 с.
7. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии / С.Л. Рубинштейн. – М. : Педагогика, 1993. – 424 с.

УДК 378.034

Хорунжа О.В.

ЩОДО СТАНУ СФОРМОВАНОСТІ МОРАЛЬНИХ ЯКОСТЕЙ СТУДЕНТІВ ПЕДАГОГІЧНОГО УНІВЕРСИТЕТУ

Стаття присвячена аналізу стану сформованості моральних якостей студентів педагогічного університету, виявленню фактів, явищ та розкриттю особливостей їх прояву в умовах діяльності.

Ключові слова: виховання моральні якості; педагогічний університет; студенти; сформованість.

Статья посвящена анализу сформированности нравственных качеств студентов педагогического университета, выявлению фактов, явлений и раскрытию особенностей их проявления в условиях деятельности.

Ключевые слова: воспитание; моральные качества; педагогический университет; студенты; формирование.

The article deals with the analysis of moral qualities of formation of students' Pedagogical University, identifies the facts, phenomena and features of their manifestations in terms of activities.

Key words: education; forming; moral qualities; Pedagogical University; students.

Постановка проблеми в загальному вигляді. На шляху трансформаційних процесів, що відбуваються сьогодні в українському суспільстві, проблема морального виховання студентської молоді все частіше привертає увагу філософів, педагогів, психологів, соціологів. Причина тому – глибока стурбованість кращих сил педагогічної науки і практики за негативні наслідки деморалізації життя суспільства, пов'язаного зі складними демократичними процесами в ньому та низькою моральною культурою в суспільстві. І як результат – прояв нетерпимості, агресивності в судженнях, діях молоді, що призводить до конфліктних ситуацій, деструктивних дій, які провокують кримінальну ситуацію. Деморалізація суспільного життя негативно впливає на молодь, сприяючи прояву таких аморальних якостей, як: агресивність, жорстокість, грубість, відчуження, байдужість, пасивність тощо [1, с. 25].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема формування моральних якостей у майбутніх учителів розглядається, тією чи іншою мірою, у дослідженнях сучасних філософів: В. Андрущенко, І. Зязюна; психологів: Б. Ананьєва, І.Д. Беха, Л.С. Виготського, О.М. Леонтєва, В.О. Моляко, Т. Яценко; педагогів: Є. Барбіної, Г. Вавсяновича, М. Сметанського та ін. Значення моральних якостей для людини та суспільства, методологічні засади системного підходу до морального виховання молоді, виховання моральних цінностей особистості, формування в студентів умінь та навичок моральної поведінки розглядаються у працях В. Білоусової, Т. Завгородньої, Т. Люріної, К. Чорної та ін.

Технологіями виховання цікавляться Ю. Азаров, Я. Бурлака, Т. Василенко Л. Виготський, О. Леонтєва, В. Сластьоніна, О. Савченко, В. Семиченко, І. Підласий, технології навчання розробляють Н. Тализіна, Т. Ільїна, Н. Кузьміна, Л. Фрідман та ін., питаннями гуманізації професійного становлення вчителя займаються І. Бех, Г. Балл, О. Кондратюк та ін.

Окремі аспекти питань виховання моральних якостей розглядалися в дослідженнях моральної свідомості та моральних цінностей (Т. Авксентєва, В. Василенко, О. Власенко, О. Глущенко, Т. Драгунова та ін.), закономірностей формування моральних переконань (О. Богданова, М. Боришевський, І. Краснобаєв, І. Мар'єнко, А. Ситникова, Л. Рувинський та ін.).

Проведена робота над базою джерел дає можливість свідчити про те, що на сьогодні накопичено чималий досвід у підготовці високоморального вчителя. Проте залишається невизначеним питання підвищення рівня моральних якостей у студентів педагогічного університету. Потребує наукового обґрунтування процес виховання моральних якостей у майбутніх учителів, що зумовлюється відсутністю спеціальних педагогічних досліджень із визначеної проблеми.

Формулювання цілей статті. Метою статті є аналіз стану сформованості моральних якостей особистості майбутніх учителів педагогічного університету.

Виклад основного матеріалу дослідження. Як свідчать дані соціологічних опитувань, в умовах руйнування ціннісно-нормативної системи зростають песимістичні настрої, негативні оцінки, песимізм у прогнозуванні свого становища у майбутньому. Загалом, на різних рівнях деморалізованості перебувають більше 87 % молодих людей. Так, близько 82 % молоді вважають, що «проблема зараз у тому, що більшість людей взагалі ні в що не вірить»; 73 % – «зараз все так нестабільно, і здається, що може трапитися все, що завгодно»; 72 % – «зараз все так швидко змінюється, що не зрозуміло, яких законів дотримуватися»; 71 % – «при нинішньому безладі й неясності важко зрозуміти, у що вірити» і т. д.[6].

На основі власних досліджень Н. Паніна робить висновок, що «молодь тією ж мірою, що і старші покоління, перебуває в стані аномічної деморалізованості, авторитаризму й соціального цинізму. У результаті цього в молоді не формується стійка система цінностей, що відповідає перспективі демократичного розвитку суспільства» [6, с.26].

Усе це разом дозволяє нам стверджувати, що проблема поліпшення вивчення студентської молоді перетворюється в особливо актуальну проблему на сучасному етапі розвитку теорії і практики освіти. Без вивчення моральної вихованості студентської молоді важко говорити про фахову готовність студентів, оскільки ці компоненти взаємопов'язані. А для здійснення цього процесу необхідно виявити реальний стан моральної вихованості студентів педагогічного університету й спрогнозувати можливості їх морального розвитку. Отже, завдання діагностування стану сформованості моральних якостей студентів педагогічного університету полягає в тому, щоб виявити зміни суттєвих ознак суб'єктів виховання й причини, які викликають ці зміни, проаналізувати виявлені факти, явища, розкрити особливості їх прояву в умовах діяльності.

Організація відповідної практичної діяльності – це обґрунтування педагогічних рішень, вибору методів виховання в педагогічному університеті; педагогічна та психологічна мотивація взаємодії педагога й студента; надання допомоги щодо пізнання себе й самовиховання власних реальних якостей, формування адекватної самооцінки соціально-значущих мотивів; вироблення у майбутніх учителів способів корекції моральної поведінки в діяльності.

Щоб виявити тенденції дії основних факторів, які найбільш активно впливають на виховання моральних якостей і дають змогу певною мірою

прогнозувати удосконалення процесу морального виховання студентів педагогічного університету, ми вважали необхідним виділити й обґрунтувати критерії, показники і рівні моральної вихованості студентів.

У сучасній науці існує відомий інтегрований підхід до вивчення й характеристики вихованості. Суть його полягає в тому, що дослідники прагнуть виявити стрижневі, інтегровані критерії вихованості. Наприклад, О.В. Бондаревська вважає доцільним розглядати моральну вихованість на різних рівнях: на рівні розвитку моральних почуттів, ставлення, стійких мотивів і спрямованості, на рівні світогляду [3]. У багатьох дослідженнях загальним показником моральної вихованості є соціальна спрямованість, яка характеризується основними особистісними утвореннями – поглядами, переконаннями, ідеалами, якостями особистості. З.І. Васильєва наголошує на тому що, соціальна спрямованість на високому рівні сформованості характеризується соціально значущими особистісними утвореннями, у тому числі й ціннісними орієнтаціями [4].

На сучасному етапі розвитку психології та педагогіки визначення моральних якостей має спиратися на наукові знання про єдність внутрішнього і зовнішнього, ролі діяльнісного підходу щодо формування особистості. На думку Л. І. Шиловой, ієрархія діяльності та поведінки характеризує процес розвитку моральних якостей, динамічний аспект їх становлення. [8, с. 17]. Так, моральні якості особистості необхідно розглядати як результат і узагальнений прояв стійких ознак, відносин, діяльності і поведінки.

Крім того, дослідники Л.І. Божисович, Л.С. Славіна доводять, що при цьому наявність знання, як треба діяти, виявляється недостатньою, оскільки вони часто можуть блокуватися емоційним станом особистості. Психологічний механізм морального вибору й закріплення форм поведінки полягає в тому, що «людина після певних міркувань і уявлення наслідків, до яких може призвести той чи інший вчинок, перебудовує всю мотиваційну сферу так, що мотиви обов'язку стають не лише раціональними, але й емоційно сильнішими за ті, які до цього протистояли. Увесь цей процес можна назвати «внутрішнім планом дії» [2, с. 71]. Сам процес аналізу й саморегуляції діяльності, яким є «внутрішній план дії», пов'язаний з метою. А мета спонукає до дії і виступає умовою відповідної поведінки, самокорекції тощо.

Зазначимо, що в педагогічному процесі мало знати мету виховання, необхідно ще знати, які якості особистості будуть виховуватись. Із метою обґрунтування соціально-значущих моральних якостей особистості майбутнього вчителя піддавалися аналізу судження й терміни, які розкривали цілі морального виховання, якості моралі та особистості і конкретні моральні якості вчителя.

Результати аналізу дозволили виявити, що моральне виховання розглядається «як частина ідейного виховання», «прояв громадянськості», «компонент соціалізації», «елемент комплексу» як «складова світогляду». Водночас моральне виховання випускників педагогічних університетів

визнається вчителями-практиками як обов'язковий компонент у структурі професійної підготовки.

А. Макаренко, виходячи з власного досвіду, розкрив педагогічну мораль, розробивши проблему формування моральних відносин між учителем і учнем. Педагог наголошував, що характерними для радянської школи є такі відносини, в яких проявляються в єдності повага і вимога до вихованця: «Бачити хороше в людині завжди важко. У живих буденних діях людей, особливо в колективі, хоч трохи нездоровому, це побачити завжди важко... Хороше завжди доводиться в людині проектувати, і педагог зобов'язаний це робити» [5, с. 267].

Особливе місце щодо дослідження моралі особистості належить всевітньо відомому педагогові В.Сухомлинському. Він глибоко проаналізував моральні відносини вчителя і учнів, директора школи і вчителів. При цьому він наголошував, що недоліки зникають швидше і менш хворобливо, якщо їх місце в душі дитини займе гідність, потрібно лише вміти побачити і постійно зміцнювати, розвивати в дитині все краще [7].

Практика показує, що між моральним ідеалом і його моральним втіленням існує гнучка взаємодія. Сила ідеалу вимірюється не лише тим, наскільки він реалізувався в практиці, але й тим, в якій мірі він може бути передумовою у виборі лінії поведінки, наскільки свідомо людина орієнтується на нього у своїй діяльності. На нашу думку, такий учитель має право на високу оцінку свого морального «Я», який свідомо ніколи не дозволить відступити від загальнолюдської моралі.

Виходячи з професійних характеристик особистості вчителя, визначених вченими, (І.Д. Бех, Л.Я. Бондарьов, А.Й. Капська, О.В. Киричук, Н.В. Кузьміна, Р.І. Хмелюк та інші), можна сказати, що не кожен студент педагогічного університету реально стане саме таким учителем. При всіх високих рівнях професійних знань і умінь мають бути сформовані особливі особистісні якості, до яких мораль належить в першу чергу.

Якраз моральні якості вчителя допомагають йому знайти спільну мову з учнями і батьками та й із суспільством в цілому. Вони виразно проявляються вчителем особливо у складних ситуаціях, коли потребується прояв особливої позиції і поведінки.

Для підтвердження наших думок і результатів аналізу ми провели опитування вчителів, педагогів-організаторів, класних керівників (середні школи м. Слов'янська – № 13, 17, Слов'янський педагогічний ліцей). У процес опитування було включено 63 особи, яким було запропоновано всього три питання: 1. Які педагогічні якості перш за все допомагають Вам у виховному процесі? 2. Якими особистісними моральними якостями має володіти педагог взагалі? 3. Які якості, як особистісні, Ви поставили б на перші три позиції?

Перше питання дозволяє нам з'ясувати, якими моральними якостями володіє педагог (за його підтвердженням); для другого питання ми запропонували 14 позицій якостей, з яких кожен мав вибрати ті, які вважав за

доцільне назвати і які ми узагальнили і об'єднали в певні блоки для полегшення обрахунку.

Таблиця

Професійно-моральні якості особистості вчителя (в %)

№	Якості особистості, вибрані вчителем	Наявність якостей	Бажані якості
1.	Знання свого предмета та володіння методикою його викладання. Уміння захоплювати предметом учнів.	100	100
2.	Педагогічна спостережливість, уявлення, воля, уміння володіти собою та аудиторією, терпимість, об'єктивність.	83,4	56
3.	Переконливість, обов'язковість, цілеспрямованість, вміння займати чітку позицію	61,0	42,4
4.	Доброта і любов, гуманність, справедливість, принциповість, совість.	95,0	78,8
5.	Організованість, зібраність, дисциплінованість.	53,4	61,8
6.	Загальна ерудиція, культурний розвиток, адекватна емоційність.	63,9	72,3
7.	Моральна поведінка, гідність, моральне самоусвідомлення.	90,0	98,0
8.	Працьовитість, відповідальність у діях, вчинках.	62,7	51,2
9.	Совість, честь, порядність.	100	100
10.	Культура мовлення, культура поведінки, естетичні смаки.	55,5	71,0
11.	Вимогливість до себе, об'єктивність у вимогливості щодо інших, здатність самовдосконалюватись.	51,4	53,0
12.	Комунікабельність і комунікативність.	49,0	78,2
13.	Вміння організувати виховну роботу.	43,2	80,2
14.	Наявність емпатії.	48,0	64,5

З цього блоку респонденти на перші три позиції поставили якості за №№ 1, 4 і 9. Аналіз даних, представлених у таблиці, дозволяє стверджувати, що і в учителів, і в студентів перші три позиції займають якості, які відображають як професійні, так і особистісні ознаки. Причому, в першу трійку вибірки обидві групи респондентів включили якості блоку № 1 і № 9. А щодо блоку № 7, вибраного учителями, то його студенти поставили за рангом на шосте місце, проте, вони в першу трійку внесли блок № 6 «Загальна ерудиція, культурний розвиток, адекватна емоційність». Цей факт свідчить, що моральні якості вчителя як професіонала і як людини становлять єдине ціле, що в принципі дозволяє говорити про професійно-моральну сформовану особистість.

Теоретичний аналіз проблеми, контент-аналіз, вивчення досвіду роботи педагогів-практиків, опитування студентів і вчителів дозволили визначити

мінімальну кількість моральних якостей відповідно до їх значущості і об'ємності: доброта (прояв гуманного ставлення до людини), обов'язок (готовність брати на себе «чужі» проблеми і прагнути їх вирішити); відповідальність (здатність у будь-якій ситуації «підставити» плечі під невирішену проблему); справедливість (вчинити чи повести себе так, щоб люди повірили у твої добрі наміри, твою порядність); моральна самосвідомість (знаю, що творю); моральна активність. Стрижневою якістю в нашому випадку є моральна активність, як своєрідне комплексне вираження готовності до здійснення усвідомлених моральних вчинків.

Зазначимо, що якості морального виховання розглядалися науковцями (Є. Бондаревська, Н. Єфременко, І. Єрмаков, М. Монахов, М. Шилова) крізь призму формування реального прояву в праці, у ставленні до однолітків і старших людей, моральної вимогливості до себе, забезпечення соціально спрямованих моральних вчинків. Це підтверджує думку про те, що блок моральних якостей, при всіх їх варіативностях, дає уявлення про характер моральних компонентів, прояв яких дозволяє вести мову про моральну вихованість студентів.

Особливості прояву різних рівнів сформованості якостей засвідчують здатність студента до самостійності і спрямованості його діяльності і моральної поведінки. При цьому самостійність характеризується умінням визначати цілі, ставити завдання, вибирати оптимальний варіант поведінки і діяльності [7, с. 24]. А спрямованість означає прояв готовності здійснювати адекватну діяльність на основі моральних норм, моральних переконань.

Діагностування студентів за проявом моральної вихованості, яке описане нами вище, хоча і не дає чіткого цифрового вираження, воно дозволяє побачити картину в цілому. Спостереження допомагають педагогам, особливо кураторам 1-3 курсів, виявити і проаналізувати мотиви поведінки студентів, спеціально створюючи умови для включення їх у реальну діяльність.

Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок. Запропонований комплекс аналізу моральної готовності дозволяє використовувати його в будь-якій студентській аудиторії. Застосування цих методик і визначені рівні реальної моральної вихованості студентів дають право говорити, що в процесі констатуючого експерименту головним критерієм виступає якісний прояв активності в діяльності респондентів, у якій відбуваються визначені нами основні характерологічні ознаки моральності (доброта, обов'язковість, відповідальність, справедливість, моральна самосвідомість). Тому ще раз наголосимо, що саме усвідомлена активність прояву моральних якостей у структурі позааудиторної діяльності дозволяє нам вести мову про високий рівень моральної вихованості й динаміку становлення моральної особистості.

Виходячи з цих положень, можна зробити висновок, що сукупність моральних якостей є показником і достатнім критерієм результативності виховної позааудиторної діяльності, якщо за змістом відповідає принципам

охарактеризованих якостей, за структурою відповідає особливостям контингенту й умовам його діяльності, за динамікою – мірі змін характерологічних ознак моральності.

ЛІТЕРАТУРА

1. Байша К.М. Соціально-педагогічні умови морального виховання студентів у поза навчальній діяльності : дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 / К.М. Байша. – Х., 2000. – 193 с.
2. Божисович Л.И. Проблемы формирования личности / Л.И. Божисович. – Воронеж : НПО МОДЭК, 1995. – 352 с.
3. Бондаревская Е.В. Формирование нравственного сознания старших школьников : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня докт. пед. наук : спец. : 13.00.01 / Е.В. Бондаревская. – Л., 1980. – 39 с.
4. Васильева З.И. Психологические аспекты нравственного развития личности / З.И. Васильева. – М. : Знание, 1977. – 64 с.
5. Макаренко А.С. Деякі висновки з педагогічного досвіду / А.С. Макаренко // Вибр. пед. твори: В 7-и т. – К. : Рад. школа, 1954. – Т. 5. – С. 209 – 231.
6. Панина Н.В. Молодежь Украины: структура ценностей, социальное самочувствие и морально-психологическое состояние в условиях тотальной аномии / Н.В. Панина // Социология: теория, методы, маркетинг. – 2001. – №1. – С. 5-26.
7. Сухомлинський В.О. Як виховати справжню людину / В.О. Сухомлинський // Вибр. пед. твори : В 5-и т. – К. : Рад. школа, 1985. – Т. 2 – С. 149-418.
8. Шилова М.И. Диагностика и логика в воспитательном процессе / М.И. Шилова // Вопросы диагностики и прогнозирования в воспитании учащихся. – Вып. II. – Красноярск, 1981. – С. 16-32.

УДК 153.72: 371.044:22

Іванченко Л.П.

НАУКОВО-ПРАКТИЧНІ ОСНОВИ АЛГОРИТМІЗАЦІЇ УРОКІВ ФІЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ В ЗАГАЛЬНООСВІТНІЙ ШКОЛІ ЯК ТЕХНОЛОГІЧНИЙ ПІДХІД ДО СТРУКТУРУВАННЯ ЇХ ЗМІСТУ

У статті аргументовано доведено, що алгоритмізація уроків фізичного виховання є одним із перспективних напрямків оптимізації їх змісту, підвищення ефективності впливу організаційно-педагогічних чинників. У роботі викладено зміст розроблених алгоритмів, що визначають оптимальні параметри моторної та педагогічної щільності уроків фізичного виховання та форм позакласної роботи, обґрунтовано позицію формування в учнів мотиваційно-потребнової сфери відносно фізичної культури та спорту. Сформульовано низку технологічних рекомендацій, що спрямовані на оптимізацію таких параметрів управління уроком фізичного виховання, як

планування, контроль, регулювання, корегування, стимулювання діяльності цієї педагогічної форми.

Ключові слова: активність; алгоритм; диференціація; завдання; індивідуалізація; контроль; оптимізація; технологія.

В статті аргументовано доказано, що алгоритмізація уроків фізичного виховання являється одним з перспективних напрямків оптимізації їх содержания, підвищення ефективності впливу організаційно-педагогічних факторів. В роботі изложено содержание разработанных алгоритмов, которые определяют оптимальные параметры моторной и педагогической плотности уроков физического воспитания и форм внеклассной работы, обосновано позицию формирования у школьников мотивационно-потребностной сферы относительно физической культуры и спорта. Сформулирован ряд технологических рекомендаций, которые направлены на оптимизацию таких параметров управления уроком физического воспитания, как планирование, контроль, регулирование, коррекция, стимулирование деятельности этой педагогической формы.

Ключевые слова: алгоритм; активность; дифференциация; задание; индивидуализация; контроль; оптимизация; технология.

In the article it is reasonably proved that algorithmization of physical lessons is one of the fruitful areas for optimization of their content, also regarded as the influence of organizational and pedagogical factors. The paper outlines the contents of the algorithms that have been already developed; that determine the optimal parameters of the motor and pedagogical density of physical lessons and forms for extracurricular work; and position of students' motivation for physical culture and sports are formulated. Some technological recommendations which are aimed to optimize some control parameters of physical lessons such as-planning, monitoring, regulation, correction, stimulation of his pedagogical forms are grounded.

Key words: activity; algorithm; differentiation; individualization monitoring; optimization; technology.

Постановка проблеми. Сучасні науково-практичні тенденції розвитку теорії та практики фізичного виховання, спортивної підготовки, теорії та методики виховання характеризуються інтенсивним пошуком шляхів розвитку, корекції та персоніфікованого удосконалення в учнів загальноосвітніх шкіл мотивів, потреб до навчання, як однієї із основних умов досягнення високого рівня готовності особистості до ефективної розумової і рухової діяльності в різних умовах її соціальної самореалізації [1 – 8]. Відомі вчені, такі, як І. Бех, В. Григоренко, Л. Сергієнко, Г. Шевченко, наголошують на тому, що одним із перспективних напрямків вирішення цієї соціально-педагогічної проблеми є алгоритмізація та технологізація уроків фізичного виховання як основної педагогічної форми фізкультурно-оздоровчої роботи в школі [1; 3; 5 – 7].

Із цією точкою зору солідаризує відомий учений у галузі теорії і методики фізичного виховання, корекційної педагогіки В. Григоренко, який стверджує, що „технологічність навчально-виховного процесу з фізичної культури та оздоровчої роботи в загальноосвітній школі є ефективною організаційно-педагогічною умовою реалізації особистісно-орієнтованого підходу до формування гармонійно розвиненої особистості, якій притаманні такі соціально-актуальні фізичні та духовні цінності, як самоорганізованість, працьовитість, психічне і соматичне здоров'я, оптимальний психомоторний розвиток, особистісно-ціннісне ставлення до свого здоров'я як до духовно-соціальної та світоглядної категорії, мотиви професійного самовизначення та соціальної самореалізації” [3, с. 201].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У процесі визначення мети нашої науково-дослідницької роботи ми в контексті викладеного аналізу літературних джерел [1 – 8] спирались на концептуальне узагальнення, сформульоване І. Бехом, який аргументовано довів, що „особистісно-орієнтовані виховні технології однаковою мірою звернені як до вихователя, так і до вихованця, їх особливостей і схильностей. Вихователь змушений щоразу немовби по новому будувати свої стосунки з вихованцем, особистісний момент утворює центр особистісно-розвивальних технологій, а не просто умови їх реалізації” [2, с. 179].

У контексті викладеного й з урахуванням основних напрямків плану науково-дослідницької роботи кафедри теоретичних, методичних основ фізичного виховання та реабілітації Слов'янського державного педагогічного університету, до складу якого входить тема нашого дослідження, ми сформулювали його мету.

Формулювання цілей статті. Мета дослідження полягає в теоретичній розробці і експериментальній перевірці ефективності розроблених алгоритмів технологічного підходу до структурування уроків фізичного виховання та форм позакласної роботи, яке включає оптимальне визначення: цілей і завдань педагогічних форм фізкультурно-оздоровчої роботи в школі; організаційно-педагогічних, ціннісних, змістовних, мотиваційно-потребносних їх компонентів.

Мета дослідження як системоутворюючий чинник обумовила такі його завдання:

1. виявити базові закономірності пізнавально-емоційної діяльності учнів і педагога, які підлягають технологізації в межах організаційно-педагогічних алгоритмів;

2. Розробити систему правил та вимог, що обумовлюють ефективне вирішення освітніх, виховних, розвиваючих, фізкультурно-оздоровчих, навчально-тренувальних завдань системи фізичного виховання учнів загальноосвітньої школи;

3. Експериментально перевірити ефективність розроблених алгоритмів технологізації фізичного виховання учнів загальноосвітньої школи.

Виклад основного матеріалу дослідження. Вирішення цих завдань здійснювалось на основі наступних методів дослідження, які диференціювались на організаційні: лонгетюдний і порівняльний; теоретичні: аналіз, синтез, узагальнення, класифікація, систематизація; емпіричні: спостереження, опитування, бесіда, тестування, констатувальний і формувальний експерименти; аналітичні: кількісний і якісний аналіз з використанням методів варіаційного й кореляційного аналізу; анкетування на виявлення рівня обізнаності та мотивованості в галузі фізичної культури (В. Григоренко); тест на рівень здоров'я (В. Судаков, В. Язловецький); тести оцінки рівня розвитку моторно-вісцеральної регуляції, фізичних здібностей та нервово-м'язової працездатності (А. Анастасі, І. Аулик, Д. Донський, В. Заціорський, Л. Сергієнко, Б. Сермеєв).

Базою дослідження були Слов'янський державний педагогічний університет (кафедра теоретичних, методичних основ фізичного виховання та реабілітації), загальноосвітні школи № 1, 5, 8, 10, 12, 13, 15, 17 м. Слов'янська Донецької області, а також Святогорський дитячий реабілітаційний центр „Смарагдове місто”.

У процесі дослідження було охоплено 980 учнів міст Слов'янська та Святогірська Донецької області віком від 11 до 15 років, із них 530 хлопців і 450 дівчат. Контрольну й експериментальну групи кількістю по 110 учнів кожна було сформовано з учнів 14-15 років.

Теоретичну та методологічну основу нашого дослідження склали концепція особистісно-орієнтованого підходу до структурування освітньо-виховного і фізкультурно-оздоровчого процесів в загальноосвітній школі, яка плідно розробляється І. Бехом у межах нової парадигми освіти [2] й теорія мотивованого диференційно-інтегрального впливу оптимумів педагогічних факторів на динаміку психомоторного розвитку дітей і підлітків в нормі та патології, яку обґрунтував В. Григоренко [4].

У процесі дослідження означеної науково-педагогічної проблеми алгоритмізацію навчально-виховного та фізкультурно-оздоровчого процесу ми розуміли як використання в педагогічному процесі спеціально розроблених правил, принципів, вимог, організаційно-педагогічних умов, що ведуть до ефективного вирішення освітніх, виховних, фізкультурно-оздоровчих, навчально-тренувальних завдань в умовах уроків фізичного виховання і позакласної роботи учнів загальноосвітньої школи [1 - 4; 6; 7;], при цьому ці алгоритми забезпечують визначення та реалізацію таких технологічних параметрів уроку фізичного виховання і форм позакласної роботи як :

– мета уроку як системоутворюючий фактор, що визначає організаційно-педагогічні та змістовні компоненти педагогічних форм фізичного виховання учнів [4, с.73];

– організаційно-педагогічна діяльність учителя фізичного виховання та викладача-тренера [4, с. 98];

– освітньо-виховна і фізкультурно-оздоровча діяльність учнів [4, с. 73];

– структура суб'єкт-суб'єктної взаємодії учасників фізкультурно-оздоровчого процесу [4, с. 110];

– кумулятивні результати впливу педагогічних чинників на особистість учнів загальноосвітньої школи на рівні системи взаємозалежностей типу „вхід” – „вихід” – „час-термін” функціонування педагогічної технології в заданих організаційно-педагогічних умовах [3, с. 56] обов'язкового позитивного вирішення завдань тієї чи іншої педагогічної форми [4, с. 105].

Теоретичні та організаційно-педагогічні основи дослідження дозволили нам розробити систему правил, вимог, педагогічних умов ефективного вирішення завдань системи фізичного виховання учнів загальноосвітньої школи, які є сутністю поняття «алгоритм». Основними із них в процесі формуючого педагогічного експерименту були наступні принципи, правила, вимоги, умови:

1. Усунення непотрібних пауз. Часто можна спостерігати, як учні змушені подовгу чекати своєї черги для виконання вправи, наприклад, взяття низького старту займає лише кілька секунд, а чекання черги – 2-2,5 хв.; виконання вправи на гімнастичному снаряді займає близько хвилини, а чекання підходу до нього – кілька хвилин. Такі тривалі паузи знижують не тільки рівень функціонування вегетатики, необхідної для виконання м'язової роботи, але й робочий настрій, мобілізаційну готовність учнів, розхолоджують їх.

Усунути ці простої можна кількома способами:

а) забезпеченням спортивними снарядами всієї групи учнів, використовуючи нестандартне устаткування: додаткові перекладини, похилі драбини, різні тренажери;

б) виконанням учнями в паузах підготовчих і підвідних вправ;

в) спостереженням (контролем) учнів за якістю виконання вправи однокласником; це підвищує пізнавальну активність учнів і дає можливість використовувати ідеомоторику, яка сприяє формуванню рухового уміння. Разом із тим слід мати на увазі, що навантаження на вегетативну систему при такому спостереженні різко знижується, тому зменшується функціональна підготовка учнів.

2. Здійснення постійного контролю за учнями на уроці. Активізувати учнів на уроці фізичної культури легше, якщо вони знатимуть, що їхні дії та поведінка будуть оцінюватися. У зв'язку з цим перед деякими уроками вчителю корисно попередити учнів, особливо тих, які виявляють пасивність, що сьогодні в усього класу чи в окремих учнів будуть оцінюватися активність, старанність, уважність, дисциплінованість. Однак, цей метод активізації учнів може мати й негативні наслідки (у випадку оцінювання окремих учнів): інші, знаючи, що їх оцінювати не будуть, можуть взагалі знизити свою активність на уроці.

3. Максимальне включення до діяльності всіх учнів, у тому числі й звільнених лікарем від виконання на цьому уроці фізичних вправ. Звільнені учні повинні бути присутніми на уроці, уважно стежити за тим, що роблять їхні товариші, подумки повторювати вправи, які показує вчитель. Ідеомоторний акт,

що виникає при цьому, не тільки сприяє формуванню рухових умінь, але й розвиває (щоправда, незначною мірою) силу й швидкість. Спостереження за діями товаришів приводить до покращення до кінця уроку показників уваги у звільнених учнів; тоді як у звільнених школярів, які сидять в іншому приміщенні, ці показники можуть погіршуватися. Звільнені від виконання фізичних вправ школярі не звільнялися від уроку фізичної культури. Вони брали в ньому участь не тільки як спостерігачі, але і як активні учасники, надаючи допомогу в суддівстві, контролюючи активність окремих учнів, виступаючи в ролі помічників-організаторів.

Окремо стоїть питання про те, що робити на уроці фізкультури школярам-спортсменам: чи потрібен урок фізичної культури школяреві, який займається спортом, якщо він і так фізично розвинений, багато чого зі шкільної програми вміє робити, та й навантаження в нього на заняттях у спортивній школі великі – навіщо ж їх ще збільшувати?

При цьому зовсім пропущений один важливий момент: клас живе в школі як єдиний складний соціальний організм з його внутрішніми зв'язками, стосунками. У ньому не може бути „любимчиків”, „зірок”, інакше клас як колектив перестане існувати. Тому створення особливого розкладу для школярів-спортсменів, необов'язковість відвідування ними уроків фізичної культури матиме негативні виховні наслідки: ці школярі будуть шанобливо ставитися тільки до спорту й зневажливо – до фізкультури, до однокласників, які не займаються спортом.

Школярі-спортсмени повинні бути активними учасниками уроків фізичної культури, виконувати на них роль помічників, організаторів, суддів, більш досвідчених і вмілих товаришів, свого роду наставників, особливо для тих, хто слабко встигає з фізичної культури або проявляє низьку активність на уроці.

Об'єднання в пари учнів з високою й низькою руховою активністю допомагає підвищити активність мало активних учнів. У школярів-спортсменів учитель фізичної культури повинен виховувати почуття відповідальності перед товаришами за допомогу, що їм надається.

У процесі дослідження встановлено, що темп формування спеціальних мотивів у підлітків визначається їхньою активністю (пізнавальною, руховою, змагальною й т. ін.). Активність учнів на уроках фізичної культури й у позакласній роботі багато в чому визначається дотриманням учителем дидактичних принципів. Нині кількість дидактичних принципів, сформульованих педагогами, неухильно зростає. Їх поділяють на дві групи, одна з яких відбиває світоглядний бік навчання (принцип науковості, принцип свідомості, принцип зв'язку навчання з життям, з практикою національного будівництва, принцип колективного характеру навчання й урахування індивідуальних особливостей учнів), а друга – процесуально-технічний бік навчання: принцип наочності, доступності, міцності, систематичності, динамічності, варіативності, індивідуального підходу. Головним аспектом

розгляду цих принципів буде підвищення за їх допомогою активності учнів у процесі формувального експерименту.

4. Принцип оптимальних труднощів завдань. Цим принципом ми керувалися, коли діяли в напрямку організації уваги: занадто складний і незрозумілий для учнів руховий матеріал викликає в них усвідомлення безвиході, марності власних зусиль, що, природно, знижує їх активність. Водночас, просте завдання швидко призводить до втрати інтересу до нього, унаслідок чого активність теж знижується. Отже, завдання, що дається, повинне бути оптимальним за трудністю: посильним для учнів і водночас таким, що подразнює самолюбство, змушує докладати певних зусиль. За цієї умови урок може бути й серйозним, і цікавим для учнів.

На жаль, цей принцип легше постулювати, ніж здійснити на практиці. Питання: що вважати простим, а що – складним, що легко виконати учням, а що важко, – пов'язані з відшукуванням точних й об'єктивних критеріїв, які ні педагогами, ні психологами, ні фізіологами дотепер не розроблені. Тому в реалізації цього принципу значною мірою виявляється суб'єктивність.

І все-таки вчителеві необхідно враховувати низку моментів, які визначають труднощі навчального завдання на уроці фізичної культури й мають і об'єктивний, і суб'єктивний характер:

а) координаційна складність вправи: якщо у вправі використовуються природжені координації, то вона здається більш легкою, хоча за біомеханічною структурою її можна інколи віднести до складно координованих актів. Водночас, поєднання начебто простих рухів, але всупереч сформованій координації (наприклад, обертання правого передпліччя в один бік, а правої гомілки – в інший) виконати на перших порах важко;

б) величина затрачуваних фізичних зусиль: підтягування на кільцях – вправа з координації нескладна, але важка фізично, така, що вимагає певної м'язової сили;

в) побоювання виконувати вправи: виконання тієї самої вправи на підлозі й на високій колоді оцінюється учнями по-різному, страх підвищує складність виконання вправи на високій опорі;

г) усвідомлення завдання: якщо завдання не до кінця зрозуміле учневі, то, природно, суб'єктивно стає або важким (оскільки учень не розуміє, як його треба робити), або занадто легким (якщо учень не усвідомлює всю координаційну складність вправи).

5. Принцип прогресування важкості навчальних завдань (від простого – до складного, від легкого – до важкого). Розвиток дитини здійснюватиметься тільки в тому випадку, якщо вона поступово опановуватиме все більш складними поняттями, уміннями, умовиводами. Тому процес навчання – це не просто нагромадження суми знань, але й неухильне ускладнення цих знань, не просто нагромадження еної кількості рухових дій, але й оволодіння все більш складними рухами. До того, що стає легкодоступним учням (навіть якщо воно нове), швидко втрачається інтерес, і, як наслідок цього, знижується активність учнів.

У збільшенні складності й труднощі навчальних завдань ми спиралися на попередній принцип, тобто труднощі та складність завдань повинні підвищуватися до оптимальної межі (для певного рівня підготовленості учня). Інакше кажучи, принцип прогресування означає зростання оптимальних труднощів навчальних завдань.

6. Принцип свідомості. Учні повинні усвідомлювати роль фізичної культури в житті людини, знати наслідки гіподинамії на здоров'я та розвиток людини, роль фізичної культури в підготовці до професійної праці й служби в армії, в естетичному й морально-вольовому вихованні особистості.

З перших же уроків фізичної культури учні повинні зрозуміти, що урок фізкультури – це такий само предмет у школі, як і література, математика, фізика, а не виділений у розкладі час для того, щоб побігати.

Однак значення фізичної культури як навчального предмета цілком розкрити на перших уроках важко. Та це, мабуть, і не потрібно робити: школярі молодших класів, не маючи потреб дорослих, багато положень учителя просто не сприймуть. Так, для них не буде значимим мотив зміцнення здоров'я: на нього вони й так не скаржаться.

Тому вчителі фізичної культури в процесі дослідження розкривали значення свого предмета поволі, ненав'язливо, урахували рівень інтелектуального розвитку підлітків, їхні інтереси й потреби. У такому впливі на свідомість учнів учителям доцільно спиратися на наступний принцип.

7. Принцип зв'язку фізичної культури і спорту з життям, з практикою. Засвоєння навчального матеріалу стає повною мірою свідомим у тому випадку, коли він набуває для учня певного життєвого змісту. Тому вчитель фізичної культури постійно повинен пов'язувати дані учням вправи, фізичні якості з їхнім життєвим досвідом, з їхніми потребами, пізнавальними інтересами, з підготовкою їх до обраної професії. Такий підхід стабілізує мотивацію підлітків до фізичної культури і спорту.

У зв'язку з цим, розучуючи нову вправу, учитель у постановці мети учням має більше наголошувати не на чистоті виконання вправи (часто досить абстрагованого від використовуваних у житті рухових дій), а на значимості цієї вправи як засобу розвитку психічних, рухових, естетичних якостей. У цьому випадку навчальна мета вчителя буде частіше накладатися на особисті цілі учнів, що прагнуть за допомогою фізичної культури вдосконалювати себе як особистість.

8. Принцип підкріплення. Процес навчання (втім, як і виховання) потребує дотримання однієї неодмінної умови: учитель повинен виявляти зацікавленість в успіхах учня. Реалізацію цього принципу учитель фізичної культури може здійснювати такими шляхами: а) показувати своїм виглядом, оцінками, репліками, що він бачить і цінує старання учня; б) вчасно повідомляти учневі, що він зробив правильно, а де припустився помилок: без такого підкріплення учень не зможе скласти правильне уявлення про успішність засвоєння навчального матеріалу; в) заохочувати учня оцінками, похвалою; це викликає в

учня позитивне емоційне переживання, формує в нього впевненість у власних силах, що в кінцевому підсумку підсилює його активність, формує бажання вчитися й готовність долати труднощі.

9. Принцип диференційованого підходу до учнів, включаючи принцип індивідуалізації. Дотепер у педагогічній і психолого-педагогічній літературі постулюється принцип індивідуалізації, під яким мається на увазі така побудова навчального процесу (у тому числі й процесу фізичного виховання), яка враховує індивідуальні (психологічні, фізіологічні, морфологічні) особливості учнів для найкращого їх навчання, виховання й розвитку. Однак, на практиці в більшості випадків принцип індивідуалізації, який вимагає врахування індивідуальності певної особистості, педагоги підміняють груповою диференціацією, тобто поділом класу на групи за якоюсь ознакою (рівень фізичного розвитку, рухової підготовки й т. ін.).

Метод створення однорідних груп, який відбиває принцип диференційованого підходу до учнів, виник як наслідок спроби перебороти недоліки класного (недиференційованого) навчання. Ураховувалися неоднаковість дітей у здібностях, властивостях темпераменту й т. ін. Ми встановили, що цей метод має низку недоліків, часом нездоланих чисто організаційно. Для того щоб розділити учнів, наприклад, за властивостями темпераменту, треба, по-перше, визначити ці особливості в усіх учнів. За відсутності в школах психологічної служби зробити це нікому. Але навіть не це є головним. Головне полягає в тому, що властивостей темпераменту багато, і незрозуміло, за якими з них треба поділяти учнів на групи.

Розподіл учнів одного класу на групи сильних і слабких за рівнем підготовленості суперечить іншому принципу – колективного навчання: відокремлення сильних учнів від слабких викликає в перших зазнайство, появу почуття переваги над однокласниками, своєї винятковості. Природно, це призводить до деформації розвитку особистості цих учнів, а також заважає зміцненню колективу в класі. Важливим є й те, що слабкі втрачають „зразок для наслідування”, контроль і допомогу сильних учнів, тому їх навчання уповільнюється.

Імовірно, поділ на самостійні групи за іншими критеріями, наприклад, за рівнем рухової активності, яка виявляється на уроці фізичної культури, теж не дасть позитивних результатів. Навпаки, потрібне об'єднання учнів з різною руховою активністю в пари, що значно підвищує активність на уроці школярів з низькою активністю, тоді як у школярів з високою активністю вона знижується незначно, і то лише на перших заняттях після об'єднання. Очевидною є користь від такого „наставництва” одних учнів над іншими. У процесі дослідження виявлено, що принцип індивідуалізації не протистоїть принципу колективного навчання, тому що він відбиває не індивідуальну роботу з учнем (вона може здійснюватися й шаблонно, з кожним учнем однаково), а врахування індивідуальних особливостей учня, що може здійснюватися й при груповому методі навчання. Цей принцип виражається найбільш чітко в тому випадку,

коли вчитель застосовує індивідуальний підхід у вихованні учня, у створенні композиції вправ (на заняттях художньою гімнастикою), що відповідають його характеру й темпераменту спортсменки, у реалізації загальних основ техніки виконання вправи до морфо-функціональних особливостей спортсмена й т. ін. На уроці фізичної культури індивідуальний підхід до учнів виявляється в індивідуалізації темпу виконання навчальних завдань, що є чинником підтримки високої активності учнів. Виділяємо два самостійних аспекти цього питання:

Перший аспект полягає в індивідуальному темпі оволодіння навчальним матеріалом. Залежно від здібностей, рівня підготовленості, типологічних особливостей, властивостей нервової системи учні опановують навчальним матеріалом у різний термін. Показано, що в учнів з рухливістю нервових процесів на перших етапах оволодіння руховою вправою проходить успішніше, ніж в учнів з інертністю нервових процесів. У наслідок цього для одних учнів повторень, що даються вчителем, мало, а для інших – багато: оволодівши навчальним матеріалом, вони починають займатися з холодком, порушують дисципліну. Завдання індивідуалізації темпу оволодіння навчальним матеріалом успішно вирішується під час використання програмованого навчання: кожен учень працює з навчальним матеріалом самостійно й переходить до наступного завдання, як тільки виконає успішно попереднє. Залежно від успіхів за той самий час один учень зможе виконати більше завдань, а інший – менше. Перевага в тому, що перший не підганяє другого, а другий не гальмує навчання першого.

Другий аспект стосується індивідуалізації навантаження на уроці фізичної культури. Не завжди виправдано, щоб усі учні виконували вправи ту саму кількість разів: одним навантаження видасться важким, а іншим – легким. Разом з тим, якщо одних учнів зупиняти, то вони можуть заважати продовженню виконання вправи іншим. Тому краще (якщо це можливо) учителю рахувати до десяти, а учні виконують вправу в темпі, посильному для кожного.

Результати формувального експерименту дозволили виявити, що індивідуалізація впливів учителя на учнів (заохочень чи засуджень) також впливає на активність учнів на уроці. Деякі вчителі заради того, щоб бути в очах учнів справедливими, намагаються об'єктивно оцінювати успіхи й невдачі учнів. Звичайно, справедливість потрібна, але її не треба плутати з упередженістю, яка є головною причиною несправедливих оцінок учителя.

У нашій роботі індивідуальний підхід до оцінки дії учнів полягав у оцінці не стільки результатів, що об'єктивно досягаються, скільки старання учня з урахуванням його можливостей, психологічних особливостей, ситуації. Деякі учні, наприклад, дуже чутливі й вразливі до всього, що стосується їхньої самооцінки (48,5%). Такі учні вразливо переносять сміх на свою адресу, критику, осудження. Тому вони схильні до психічної ізоляції, важко вступають у спілкування з товаришами й учителями, обстановка змагання є для них стрес-

чинником. Ці учні ставлять перед собою незначні цілі, та й то не дуже сподіваючись на успіх.

Для підвищення навчальної активності учнів такого психічного складу ми частіше заохочували їх, помічаючи навіть незначні їхні успіхи. Критику, тим більше засудження, їм варто висловлювати в обережній формі, краще без присутності однокласників. Водночас наполегливого й упевненого в собі учня, до того ж такого, що має гарні дані для занять фізичною культурою, якщо він не виявляє належного старання, можна й засуджувати. Це викликає в нього лише прагнення довести вчителю, що той був неправий, приведе до посилення активності школяра на заняттях. Індивідуалізація підходу вимагає попереднього вивчення психологічних особливостей учнів, їхніх фізичних можливостей. Тільки пізнавши учня, учитель фізичної культури може успішно реалізувати на практиці цей дидактичний принцип в аспекті формування в підлітків мотивації до систематичних занять фізичною культурою і спортом.

Висновки. Результати впровадження розробленої системи алгоритмів технологізації уроків фізичного виховання і форм позакласної роботи показали досить стабільні показники їх ефективності:

– за показниками функціональної діагностики в експериментальних групах відбувся статистично достовірний перерозподіл досліджуваних за ознаками стану здоров'я: 39,0% хлопців і 30,7% дівчат віднесено до групи з високим рівнем (контрольна: хлопці – 9,5%, дівчата – 7,5%); 51,0% хлопців і 60,3% дівчат мають середній рівень (контрольна: хлопці – 30,0%, дівчата – 29,5%); 10,0% хлопців і 9,0% дівчат віднесено до групи з низьким рівнем здоров'я (контрольна: хлопці – 60,5%, дівчата – 63,0%);

– за психолого-педагогічними результатами дослідження значного рівня розвитку досягла мотиваційно-потребносна сфера учнів: 82,7% хлопців і 79,9% дівчат досліджуваних експериментальних груп почали систематичні заняття (контрольна: хлопці – 37,5%, дівчата – 28,5%); показник пропуску занять знизився у хлопців на 83,4%, у дівчат на 84,9% (контрольна: хлопці – 22,5%, дівчата – 31,6%); 86,5% хлопців і 81,9% дівчат обрали основними формами фізичного вдосконалювання уроки фізичної культури й секції (контрольна: хлопці – 10,8%, дівчата – 9,5%); показник інформованості збільшився в експериментальних групах до 89,8% у хлопців і 86,7% у дівчат, а в контрольних він досягав рівня 31,5% у хлопців і 26,8% у дівчат; рівень аргументації в експериментальних групах виріс до 90,3% у хлопців і 89,9% у дівчат, а в контрольних перебував у межах 18,2% у хлопців і 15,4% у дівчат; професійна привабливість діяльності вчителя фізичної культури, викладача-тренера зросла до 38,5% у хлопців і 20,9% у дівчат (порівняно з контрольними групами: хлопці – 4,2%, дівчата – 2,4%); 92,4% хлопців і 96,3% дівчат досліджуваних експериментальних груп критично ставляться до рівня власного фізичного розвитку й хочуть удосконалити конституцію тіла й здоров'я, а в контрольних – цей показник на рівні 22,5% у хлопців і 19,8% у дівчат; 87,5% хлопців і 93,4% дівчат експериментальних груп позбулися шкідливих звичок (тютюнокуріння,

алкоголь), у контрольних – цей показник дорівнював у хлопців 22,6%, а в дівчат 18,4%.

Перспективу подальших досліджень убачаємо в розробці та науковому обґрунтуванні проєктивної педагогічної моделі структурування фізкультурно-оздоровчого інтерактивного середовища учнів загальноосвітньої школи та педагогічних технологій ефективного формування в них оптимального психомоторного та психоемоційного статусу, соматичного здоров'я.

ЛІТЕРАТУРА

1. Артющенко О.Ф. Педагогічні умови формування мотивів фізичного самовдосконалення підлітків на уроках фізичної культури / О.Ф. Артющенко, Л.А. Нечипоренко, П.О. Артющенко // Теорія і методика фізичного виховання. – 2006. – № 2 (22). – С. 26-30.
2. Бех І. Виховання особистості: У 2 кн. Кн.1: Особистісно орієнтований підхід : теоретико-технологічні засади / І. Бех . – К. : Либідь, 2003. – 280 с.
3. Григоренко В.Г. Профессионально-педагогическая мотивация и технология ее формирования / В.Г. Григоренко. – Бердянск : Изд-во Бердянск. гос. пед. ун-та, 2003. – 148 с.
4. Григоренко В.Г. Теория дифференциально-интегральных оптимумов педагогических факторов в физической и социальной реабилитации человека / В.Г. Григоренко. – М. : Изд-во ФСИ России, 1993. – 170 с.
5. Григоренко В.Г. Теоретичні та практичні аспекти управління підготовкою вчителя фізичної культури / В.Г. Григоренко, С.Г. Іванченко, Л.П. Іванченко. – К. , 2000. – 68 с.
6. Сергієнко Л.П. Психологія спорту / Л.П. Сергієнко. – Миколаїв : Вид-во ПСІКСУ, 2003. – 158 с.
7. Столітенко Е.В. Виховання позитивного ставлення до фізичної культури учнів 5-7 класів / Е.В. Столітенко // Фізичне виховання в школі. – 2001. – № 3. – С. 40-45.
8. Шевченко Г.П. Эстетическое воспитание в школе / Г.П. Шевченко. – К. : Рад. шк., 1985. – 144 с.

УДК 796.072.2

Щелкунов А.А., Щелкунова А.А., Щелкунова М.О.

СИСТЕМА СПОРТИВНОГО ОТБОРА ЮНЫХ ЛЕГКОАТЛЕТОВ

Представлений у статті матеріал дає підставу говорити про те, що в міру росту рухових здібностей диференціюються розмінні їхні прояви, стають менш взаємозалежними і все помітніше починають виявлятися схильності до визначених видів рухової діяльності. Результати досліджень, представлені у статті, вказують, що в молодшому шкільному віці всі основні компоненти структури рухових здібностей тісно взаємозалежні і спроби об'єктивно

оцінити кожний з них у відносно "чистому" виді навряд чи можуть бути реальними.

Ключові слова: моторна обдарованість; психомоторний статус; рухова активність; прогностична оцінка; спортивна придатність; схильність.

Представленный в статье материал дает основание говорить о том, что по мере роста двигательных способностей дифференцируются разменные их проявления, становятся менее взаимосвязанными и все заметнее начинают обнаруживаться склонности к определенным видам двигательной деятельности. Результаты исследований, представленные в статье, указывают, что в младшем школьном возрасте все основные компоненты структуры двигательных способностей тесно взаимосвязаны и попытки объективно оценить каждый из них в относительно "чистом" виде вряд ли могут быть реальными.

Ключевые слова: двигательная активность; моторная одаренность; предрасположенность; психомоторный статус; прогностическая оценка; спортивная пригодность.

The following material provides a basis to say that with the growth of motor abilities differentiate fractional their manifestations are less interconnected and growing more inclined to start certain types of motor activity. The results, presented in the paper indicate that in primary school age are the main components of the structure of motor abilities are closely linked and attempt to objectively evaluate each of them in a relatively "pure" form are unlikely to be real.

Key words: motor endowment; psychomotor status; prognostic assessment; predisposition; physical activity; sports fitness.

Постановка проблеми у загальному вигляді. Стремительный рост достижений в мировом спорте постоянно требует неустанного поиска новых, все более эффективных средств, методов и организационных форм подготовки спортивного резерва. Спортивные достижения страны определяются не столько общей численностью занимающихся, сколько качеством спортивного отбора и профессиональной подготовкой [3;5].

Анализ последних исследований и публикаций. Специалисты [8;9] сходятся во мнении о том, что только 4-5% занимающихся обладают способностями достижения высоких спортивных результатов. В основном отбор осуществляют тренеры низшего звена, руководствуясь лишь простейшими испытаниями по определению физической подготовленности. Это обуславливает низкий уровень всей последующей работы тренеров и спортивных школ [8].

Потребность в спортивном резерве необходимо рассматривать как оптимальную структуру контингента, обеспечивающего пополнение сборной команды страны [7; 9]. Учеными [2; 8] доказано, что возраст начала занятий

различными видами спорта стабилен и спортсмены, рано приступившие к тренировкам, как правило, за большой срок осваивают норматив мастера спорта. Следовательно, раннее начало занятий спортом не ускоряет процесс подготовки, а делает его более продолжительным и менее рентабельным.

По мере повышения спортивного мастерства критерии отбора меняются от более гомогенных по природе признаков к более сложным интегральным показателям спортивной подготовленности. Даже на последнем этапе отбора комплексная оценка индивидуальных показателей выступает критерием прогноза спортивной успешности в большей степени, чем сам спортивный результат [8; 9]. К моменту отбора спортивные способности детей выражены по разному. Это обусловлено, в первую очередь, различием их двигательного режима, что во многом снижает эффективность диагностики [6; 7]. К сожалению, надо признать, что в целом система отбора детей и подростков пока еще далека от совершенства. Главный недостаток состоит, прежде всего, в том, что отдельные методики диагностики спортивной одаренности, разработанные к конкретному виду спорта, не имеют под собой общей методологической основы.

Цель исследования: разработать методику и организацию спортивного отбора детей для занятий легкой атлетикой.

Результаты исследования. Результаты наших исследований доказывают, что в младшем школьном возрасте все основные компоненты структуры двигательных способностей тесно взаимосвязаны между собой и попытки объективно оценить каждый из них в относительном «чистом» виде вряд ли могут быть реальными.

Спортивно одаренный ребенок в возрасте до 10-11 лет способен проявить себя в большинстве основных видов двигательной деятельности и его истинные склонности к определенному виду спорта можно лишь угадать, но не предсказать с достаточной степенью достоверности. Возникает проблемная ситуация. С одной стороны, есть достаточно оснований для того, чтобы говорить о целесообразности еще более раннего начала спортивных занятий с детьми, а, с другой, - меньше оснований считать неоправданным стремление как можно раньше определить спортивную специализацию. Выйти из этого положения можно пересмотреть существующие взгляды на методику и организацию начальной спортивной подготовки.

Начинать надо не с поиска среди младших школьников талантливых гимнастов, легкоатлетов и баскетболистов, а с отбора вообще моторно-одаренных детей. Уже сейчас вполне реальна возможность разработки моделей для прогностической оценки общей моторной одаренности спортсмена, которые должны отражать основные склонности индивида.

По нашему мнению, принцип подхода к отбору и спортивной ориентации должен предусматривать выделение двух этапов: первый – отбор моторно-одаренных детей и выяснение их психомоторного статуса; второй – определение спортивной специализации.

Разделение этих принципов, безусловно, требует перестройки традиционной системы подготовки юных спортсменов, так как предполагает необходимость создания широкой сети начальных детских спортивных школ общего профиля с 2-3-летним сроком обучения. Открытие таких школ будет способствовать объединению интересов и усилий специалистов разных видов спорта и облегчит разработку единых методологических основ подготовки спортивного резерва. Рекомендуемая система начальной спортивной подготовки повысит рентабельность специализированных ДЮСШ, существенно улучшит физическое воспитание детей младшего школьного возраста, а этот период, как известно, считается одним из наиболее благоприятных для развития двигательных способностей.

По нашему мнению, для дальнейших занятий спортом целесообразно привлекать детей, имеющих отличную и хорошую комплексную оценку. Основной целью второй стадии отбора является выявление способных юных легкоатлетов и определение их возможностей к дальнейшему спортивному совершенствованию. Анализ литературных данных и результаты исследований убеждают в целесообразности отбора юных спортсменов в возрасте 12-13 лет. На этом этапе производится предварительный отбор для занятий легкой атлетикой, проверяется соответствие подготовленности юных спортсменов требованиям данной специализации. На основании результатов определения спортивной пригодности юные легкоатлеты зачисляются в группы предварительной подготовки.

В легкой атлетике следует использовать следующие критерии определения спортивной пригодности: морфофункциональные показатели; уровень биологического созревания организма; физическая подготовленность; оценка здоровья; психофизиологические особенности отдельных функций и свойств личности спортсмена; качество и быстрота освоения учебного материала; уровень технико-тактической подготовленности; оценка желания заниматься легкой атлетикой; показатели соревновательной деятельности.

Определение спортивной пригодности юных легкоатлетов – сложный процесс всестороннего анализа различных сторон физической подготовленности, морфофункциональных и психических особенностей занимающихся. Это длительный процесс, который может быть эффективным лишь в том случае, если на всех этапах многолетней подготовки юных легкоатлетов обеспечена комплексная методика оценки их личности, предполагающая использование педагогических, медико-биологических, психологических и социологических методов исследования.

Важным моментом осмотра детей во время отбора занятий легкой атлетикой является сопоставление паспортного и биологического возраста. Наш опыт работы свидетельствует, что часто имеет место отбор детей с ускоренным биологическим развитием, которые в дальнейшем очень быстро теряют свои преимущества и довольно рано оставляют занятия спортом. Значительных больших успехов на последующих этапах спортивного

совершенствования, как правило, добиваются дети с нормальным уровнем созревания или имеющие признаки замедленного биологического развития.

На третьем этапе отбора основным критерием оценки перспективности юного легкоатлета является наличие у него способности к эффективному совершенствованию. После 2-3 лет начальной подготовки еще невозможно дать точное заключение о наличии у юного спортсмена задатков и способностей, позволяющих ему надеяться на достижение результатов международного класса. Однако выявить целесообразность дальнейшего совершенствования и определить его направление, правильно сориентировать дальнейшую подготовку спортсмена необходимо.

Решить эти задачи можно лишь на основе комплексного анализа, в котором должны учитываться морфологические, физические, функциональные и психические особенности юных легкоатлетов, их адаптационные возможности, реакция на тренировочные и соревновательные нагрузки, способность к освоению и совершенствованию новых движений.

Большое значение для рационального отбора и ориентации юных легкоатлетов на данном этапе имеет анализ психомоторных и психических характеристик. Существенной стороной отбора на данном этапе является оценка специальных двигательных возможностей юных легкоатлетов. Основной задачей четвертого этапа отбора является выявление способностей легкоатлетов к достижению высших спортивных результатов, перенесению высоких тренировочных и соревновательных нагрузок. Существенной стороной отбора на данном этапе является оценка техники выполнения различных двигательных действий. Эффективность отбора в значительной мере связана с оценкой у легкоатлетов основных показателей, характеризующих уровень их специальной подготовленности и спортивного мастерства. Оценка перечисленных способностей наряду со спортивными достижениями должна занимать ведущее место. Внимание должно быть обращено не только на абсолютные показатели тренированности и спортивных достижений, но и на темпы прироста показателей.

На этом этапе многолетнего отбора увеличивается значение показателей, свидетельствующих о личностно-психических качествах, психической надежности, мотивации, воле, стремлении к лидерству.

Выводы. 1. Определение таланта в спорте – многолетний, многоступенчатый процесс, охватывающий все этапы подготовки. Он основан на всестороннем изучении задатков и индивидуальных способностей спортсмена, создании благоприятных возможностей для формирования комплекса специальных способностей индивида, позволяющих успешно совершенствоваться в избранном виде легкой атлетики.

2. Принцип подхода к отбору и спортивной ориентации должен предусматривать выделение двух этапов: отбор моторно-одаренных детей и выявление их сенсомоторного статуса; определение спортивной специализации.

Дальнейшие исследования предполагают разработать методику оценки

двигательных способностей 9-10-летних школьников с целью отбора для занятий легкой атлетикой.

ЛИТЕРАТУРА

1. Алабин В.Г. Многолетняя подготовка легкоатлетов / В.Г. Алабин. – Мн : Вишэйша школа, 1981. – 207 с.
2. Алабин В.Г. Комплексный контроль в спорте / В.Г. Алабин, В.А. Сутула // Теория и практика физической культуры. – 1995. – № 3. – С. 43-45.
3. Антонов С.В. Критерии и методы оценки специальной физической подготовленности высококвалифицированных легкоатлетов-прыгунов на этапах годичной подготовки : автореф. дисс. на соискание науч. степени канд. пед. наук / С.В. Антонов. – М., 1991. – 20 с.
4. Волков В.М. Спортивный отбор / В.М. Волков, В.П. Филин. – М. : Физкультура и спорт, 1983. – 175 с.
5. Волков Л.В. Физические способности детей и подростков / В.М. Волков. – К. : Здоров'я, 1981. – 117 с.
6. Максименко Г.Н. Управление тренировочным процессом юных бегунов / Г.Н. Максименко. – К. : Здоров'я, 1978. – 144 с.
7. Сергиенко Л.П. Основы спортивной генетики / Л.П. Сергиенко. – К. : Вища школа, 2004. – 116с.
8. Смирнов Ю.И. Теория и методика оценки и контроля спортивной подготовленности : автореф. дисс. на соискание науч. степени докт. пед. наук / Ю.И. Смирнов. – М., 1991. – 37 с.
9. Филин В.П. Теория и методика юношеского спорта / В.П. Филин. – М. : Физкультура и спорт, 1987. – 128 с.

УДК 796.0322:796.071

Борщов С.М. Зубань В.Ю

МІЖСОБИСТІСНЕ СПІЛКУВАННЯ ТРЕНЕРА ЗІ СПОРТСМЕНОМ

Дана стаття розкриває психологічний зміст проблеми взаємовідносин тренера зі спортсменами, засвідчує те, що існує наявність залежності стилю спілкування тренера й згуртованості спортивної команди. Окрім того, ми розглядаємо особливості міжособистісних відносин у системі „тренер - команда”, розкриваємо методи підвищення ефективності організації спільної діяльності колективу. Також розглядається генезис проблеми взаємин тренера та учнів, зокрема проблеми індивідуального підходу тренера до учнів.

Ключові слова: міжособистісне спілкування; педагогічна діяльність тренера; система «тренер-спортсмен».

Данная статья раскрывает психологический смысл проблемы взаимоотношений тренера со спортсменами, существование зависимости стиля общения тренера и сплоченности спортивной команды. Кроме того, мы

рассматриваем особенности межличностных отношений в системе "тренер - команда", раскрываем методы повышения эффективности организации совместной деятельности коллектива. Также рассматривается генезис проблемы взаимоотношений тренера и учеников, в частности проблемы индивидуального подхода тренера к ученикам.

Ключевые слова: межличностное общение; педагогическая деятельность тренера; система «тренер-спортсмен».

Annotation. This article reveals the psychological content of the problem of the coach to athletes, proving that there is the dependence of style communication coach and united sports team. In addition, we consider the peculiarities of interpersonal relations in the system "the coach - the team, disclose methods of improving the efficiency of superior team. We also consider the genesis of the problem of relations between trainer and students, in particular the problem of personal approach coach to students.

Key words: interpersonality communication; pedagogical activity of trainer; the system is a "trainer-sportsman".

Постановка проблеми у загальному вигляді. Педагогічне спілкування тренера – один з видів його професійної діяльності у сфері взаємодії з юними спортсменами, їх батьками, колегами по роботі, адміністрацією та іншими особами, з якими він контактує в процесі своєї діяльності. Це здатність встановлювати правильні відносини з окремими учнями та групою в цілому, проявляти щире увагу до учнів, переконувати, зацікавлювати й вести за собою. Це також здатність до нав'ювання, безпосереднього вольового впливу на вихованця. Уміння впливати на дітей силою свого прикладу, авторитету, високою професійною компетентністю, культурою, доброзичливістю, неформальним характером взаємовідносин із ними [6].

Генезис проблеми взаємин тренера та учнів засвідчує, що прогресивна вітчизняна педагогічна теорія і практика вирішальну роль у формуванні цих взаємин відводила тренеріві, який повинен бути до цього спеціально підготовленим. Головним суб'єктом виховної діяльності прогресивні педагоги-просвітителі вважали учня, а тому намагалися пробуджувати його активність, самосвідомість і саморозвиток.

Не викликає сумніву, що характер спілкування та взаємодії, що складаються в команді в системах „спортсмен – спортсмен” і „спортсмен – тренер”, значно впливає на міжособистісну діяльність. Ще на початку 1980-х років це питання розкривалося в працях Ю. Коломійцева і Ю. Ханіна. Але в їх дослідженнях, та й у багатьох подальших, увага спрямовувалася на спортсмена, на його взаємостосунки в команді, на сумісність у системі „спортсмен - спортсмен”. В останні ж роки з'являється чимало досліджень, де об'єктом уваги стає вже особистість тренера і цілісна система взаємовідносин „тренер -

спортсмен". У даній статті високу значимість для ефективності діяльності може мати і діагностика цілісної системи «тренер – команда».

Аналіз останніх досліджень і публікацій. При написанні даної статті, ми ознайомилися з працями провідних спеціалістів країни в галузі теорії та методики фізичного виховання та спорту: Л. Волков [1], педагогіки - А. Деркач, А. Ісаєв [2], Е. Маргуліс [4], М. Фіцула [6] та соціальної психології: С. Максименко [3], П. Рудик [5] та ін.

Мета статті – визначення особливостей міжособистісних відносин у системі „тренер – команда" для підвищення ефективності організації спільної діяльності колективу.

Завдання: 1. Проаналізувати психологічний зміст проблеми в науковій літературі та передовий досвід і літературні джерела з підготовки спортсменів. 2. Ознайомитися з особливостями взаємовідносин тренера зі спортсменами. 3. Показати наявність залежності стилю спілкування тренера й згурпованості спортивної команди.

Виклад основного матеріалу дослідження. У житті кожного спортсмена велике місце займає вчитель, тренер – вищий авторитет у всьому, що стосується особистого життя та спортивної діяльності. У більшості випадків спортивна кар'єра, а часом і вся доля, визначаються тим, як уперше тренер зустрічає свого майбутнього учня та як складаються в подальшому їх взаємовідносини, формуються загальні погляди, людська сумісність та багато іншого. І якщо це буде творчий союз однопумців, які розуміють один одного, успіх справи гарантовано. Якщо в цьому зв'язку щось руйнується і тренер розлучається зі своїм учнем, це накладає відбиток на їх подальше життя. Для молодих тренерів у перші місяці, а іноді й роки роботи однією з найважливіших стає проблема спілкування з учнями, проблема дисципліни на заняттях.

Результати спостережень свідчать, що тренерам-початківцям, незалежно від їхніх індивідуальних особливостей, властивий офіційний стиль спілкування зі школярами, тоді як у досвідчених педагогів спостерігається велика різноманітність методів впливу на учнів, способів спілкування з ними. Викладачі з великим стажем роботи обов'язково враховують стан учнів, беручи до уваги те, чим вони займаються зараз і чим займатимуться потім. Згідно з цим і подаються команди або розпорядження, а іноді дітей просять виконати необхідні дії [3].

Прагнучи забезпечити дисципліну, молоді тренера надуживають зауваженнями, роблячи їх найчастіше підвищеним тоном. Типовою помилкою недавніх випускників педагогічних навчальних закладів є те, що вони, даючи багато команд і висуваючи різні вимоги, не завжди вимагають їх виконання. Вихователь має бути людиною вимогливою. Ігнорування вимогливості у вихованні призводить до сумних наслідків («Хто дітям потурає, той сам плаче»). Під вимогою прийнято розуміти побажання або прохання, висловлені так, що вони не припускають заперечення. Це здебільшого стосується загальноприйнятих норм і правил поведінки.

До порушення нормальних стосунків учителя з учнями призводить, зазвичай, нерозуміння учнями вимог до них. У такій ситуації зауваження виснуть у повітрі, погіршують обстановку на уроці, створюють нервову атмосферу, позбавляють дітей радості. Недосвідчені вчителі, роблячи зауваження, не враховують різниці між хлопчиками і дівчатками [1].

Неправильні способи спілкування призводять до протиставлення наставника своїм учням. Це наштовхує на пошук інших шляхів «боротьби» за порядок на заняттях. Одним із таких шляхів є профілактичні заходи, що створюють на уроках обстановку, коли порушення будуть просто неможливими. Якщо вчитель досконало опанував навчальний матеріал, він так організує школярів, що на сторонні справи в них просто не залишиться часу. Так, уміння поєднати підрахунок при виконанні вправ (менше рахувати) з конкретними методичними вказівками дасть тренеру змогу «звільнити себе» для виконання прямих функцій – учити.

Не в усьому треба бачити порушення. Адже заняття фізичними вправами – високоемоційні, а учням притаманно виражати свої емоції. Показником майстерності вчителя, без сумніву, є уміння гасити негативні емоції й закріплювати позитивні [2]. Результати досліджень психологів свідчать про те, що вже трирічні діти здатні виконати завдання лише в тому випадку, коли їм зрозумілий сенс завдання. Тому пропонуйте щось учням лише після того, як вони осмислили, для чого їм це потрібно. Запорука успішної роботи – це сприйняття завдання як «потрібного мені». Тільки тоді можна сподіватися на перехід від «чистого виконавства» до співдружності, а надалі – до самостійності. Завдання вчителя полягає в тому, щоб створити на уроках умови, за яких кожен учень знайшов би своє, особисто йому необхідне.

У процесі багаторічної, довгої співпраці гарний тренер, як правило, прагне якомога краще пізнати та зрозуміти свого підлеглого. У цьому процесі в кожного вчителя формується свій індивідуальний підхід, особливості роботи з різними учнями. Виникає питання: яким повинен бути тренер, який працює зі спортсменами, яку роль він відіграє в їхньому житті, як повинні складатися взаємовідносини з учнями та як він сприймається ними, якими якостями повинні володіти вчителі. У період дорослішання в біологічному та соціальному аспектах діти можуть піддавати перегляду багато своїх життєвих та спортивних позицій, своє ставлення до вчителя, рівень особистісних притягань, визначених у більшості марнославством та честолюбством, прагненням стати лідером [4].

Тренер, у свою чергу, також повинен вносити корективи в характер взаємовідносин із підлеглими й в деякій мірі змінювати тактику своєї поведінки, враховуючи ступінь фізичного, духовного та соціального дорослішання. Тренера та учня повинні пов'язувати повага, довіра, співчуття та симпатія. Саме на тренера лягає обов'язок підтримувати ці відносини на рівні тісної співпраці. А оскільки в спорті характер виявляється найбільш яскраво, у

тренера є можливість одразу зрозуміти, якими якостями, достоїнствами та недоліками володіє людина.

Дуже важливою якістю тренера є вміння визнавати свої помилки, що не є ознакою слабкості. Це показує, що він розумно мислить та діє, не дозволяє собі захопитися завзятими поглядами. Тому перш за все треба вчитися на своїх помилках і не допускати їх у майбутньому. Відступ від цих правил іноді призводить до того, що тренер з лідера процесу спортивної підготовки поступово перетворюється у помічника. Виникає це в тих випадках, коли учень, досягнувши певних вершин, сам починає керувати тренувальним процесом, поступово подавляючи ініціативу та навіть особистість свого тренера, якому відводиться роль адміністратора. Деякі фахівці вважають це нормальним явищем. Але це помилково. Тренер завжди повинен залишатися ведучим всього процесу підготовки спортсмена. Але це можливо в тому випадку, коли сам наставник буде досконало володіти мистецтвом вихователя, педагога, фахівця. Для цього йому потрібно бути особистістю, авторитетом. Глибоко та всебічно знати специфіку обраного виду спорту, вміти передати учням свої знання, самому постійно поповнювати їх у творчих пошуках і спостереженнях. Треба бути педагогом за покликанням, вміти творчо використовувати свій власний спортивний досвід, бути самовідданим роботі, відмовляти собі багато в чому, жити думками, турботами, переживаннями своїх учнів [5].

Висновки з даного дослідження та перспективи подальших пошуків.

Сучасне тренування важке, тому необхідно усіма засобами мобілізувати волю спортсмена на важку працю, пов'язану іноді з больовими відчуттями. Своїм працелюбством, організованістю та оптимізмом тренер повинен «заводити» своїх учнів, залучати їх до праці з великими навантаженнями. У цьому процесі дуже багато може розповісти спостереження за учнями на тренуваннях та змаганнях із метою уточнення особливостей характеру, темпераменту, фізичних можливостей. Подібні спостереження складають основу індивідуального підходу, який тренери нерідко недооцінюють у своїй практиці. Спостерігаючи за учнями, тренер може та повинен знати сильні й слабкі його сторони, характер, вольові якості, здібність поступитися особистими інтересами заради командних, патріотизм. Дуже важливо знати й такі психофізіологічні особливості, як здібність концентрувати увагу, вміння зосереджуватися при наявності сторонніх подразників в умовах змагань та у низку особистісних якостей: ініціативу та наполегливість, нерішучість, ставлення до товаришів по команді та до суперників, комунікабельність, здатність до самопожертвування, готовність до взаємодопомоги, ставлення до перемоги, поразки, особистих помилок, самокритичність, об'єктивність, вимогливість до себе та загальна дисциплінованість.

ЛІТЕРАТУРА

1. Волков Л.В. Теория и методика детского и юношеского спорта / Л.В. Волков. – К. : Олимпийская литература, 2002. – 295 с.

2. Деркач А.А. Педагогика и психология деятельности организатора детского спорта / А.А. Деркач, А.А. Исаев. – М. : Просвещение, 1985.– 336 с.
3. Максименко С.Д. Загальна психологія : навчальний посібник / С.Д. Максименко. – К. : Центр навчальної літератури, 2004. – 272 с.
4. Маргулис Е.Д. Коллективная деятельность учащихся / Е.Д. Маргулис. – К., 1990. – 172 с.
5. Рудик П.А. Психология и современный спорт / П.А. Рудик. – М. : ФИС, 1973. – 252 с.
6. Фіцула М.М. Педагогіка : навчальний посібник для студентів вищих педагогічних закладів освіти / М.М. Фіцула. – К. : Академія, 2001. – 528 с.

УДК 796:165.742: [37.015.311]

Кицько П.П.

ФІЗИЧНЕ ВИХОВАННЯ В КОНТЕКСТІ ГУМАНІСТИЧНОЇ ІДЕЇ ВСЕБІЧНОГО РОЗВИТКУ ОСОБИСТОСТІ

У статті розглядається історія фізичного виховання в епоху європейського Відродження. Розкривається його взаємодія із іншими напрямками гуманістичного виховання. Автор підкреслює значення ренесансних ідей і практики для сучасної педагогіки.

Ключові слова: виховання; гуманізм; естетика; моральне виховання; „душа і тіло“; навчання; здоров'я; усебічне й гармонійне виховання; фізичне виховання.

В статье рассматривается история физического воспитания в эпоху Возрождения. Раскрывается его взаимодействие с другими направлениями гуманистического воспитания. Автор подчеркивает значение ренессансных идей и практики для современной педагогики.

Ключевые слова: воспитание; всестороннее и гармоничное воспитание; гуманизм; здоровье; моральное воспитание; «душа и тело»; учеба; физическое воспитание; эстетика.

The history of physical education in Renaissance period is considered. The interaction of this and any other lines in humanistic pedagogies is revealed. The author proves the significance of Renaissance ideas and practice for modern pedagogies.

Key words: aesthetics; all-round and harmonious education; education; health; humanism; moral education; physical education, „soul and body“; studies.

Постановка проблеми у загальному вигляді. Ідея всебічного і гармонійного виховання є одним із найзначущих здобутків світової педагогічної думки. Біля її витоків стояли гуманісти епохи європейського

Відродження, які запропонували новий підхід до формування особистості. Сутність їхнього підходу переконливо виражена в словах М. Монтеня: необхідно виховувати „...не саму душу і не саме тіло, а всю людину, не можна розмежовувати її навпіл” [11, с. 205]. Усебічне виховання залишається пріоритетним завданням і для сучасної вітчизняної педагогіки, бо воно відповідає рухові суспільства до демократичних стандартів і гуманізації всіх сфер соціального життя.

Проте в реалізації цього завдання є багато труднощів і недоліків. Усебічна розвиненість залишається майже недосяжним ідеалом для більшості наших громадян. „Виховання тіла” відстає від „виховання душі”, інтелектуального й морального виховання, а моральне у свою чергу не збігається зі зростаючим рівнем освіченості. Як зробити, щоб сучасна людина була гармонійною - не лише професіоналом у своїй справі, але й фізично й морально здоровою, із гарними естетичними смаками? На наш погляд, для розв'язання цієї проблеми необхідні спільні зусилля теоретиків і практиків педагогіки.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Тому звернення до позитивного досвіду виховання в епоху європейського Відродження сьогодні є особливо актуальним. Історико-педагогічна наука має певний доробок у його осмисленні (праці У. Вудварда, Е. Гарена, Б. Года, О. Кудрявцева, Н. Рев'якіної та інших), проте, на нашу думку, залишаються прогалини в освоєнні скарбниці ренесансної думки. Завданням статті вважаємо поглиблення аналізу ідеї всебічного й гармонійного виховання, зокрема, в напрямку виявлення взаємовпливу та взаємозбагачення його окремих „гілок”. Найбільше нас цікавитиме питання про те, який внутрішній резерв має фізичне виховання („виховання тіла”, як називали його в епоху Відродження). Усе це сприятиме оптимізації формування цілісної особистості, всебічно й гармонійно розвиненої. Цей обумовило мету даної статті.

Виклад основного матеріалу дослідження. Повертаючись до цитованої думки М. Монтеня, додамо, що у своїх міркуваннях він спирався на Платона, його твердження про те, що тіло і душа подібні парі коней, запряжених в одне дишло, тобто є нерозривно зв'язаними. „І, слухаючи Платона, чи не здається нам, що він приділяє і більше часу, і більше старання тілесним вправам, уважаючи, що душа вправляється разом із тілом, а не навпаки?” – запитував гуманіст [11, с. 205]. Це запитання не було випадковим: за ним стояв достатньо болісний процес перегляду традиційного ставлення до тіла, що сформувалося під впливом християнської церкви й міцно утримувалося в менталітеті середньовічної людини. Навіть Ф. Петрарка вагався між августинівськими ідеями гріховності тіла і власним досвідом, який примушував сумніватися в них. У його роздумах фігурували вислови про „темницю душі”, „тягар”, „злиденність” тіла, але були й зауваження щодо цінності тілесного здоров'я, задоволення від природних людських потреб тощо... Послідовники Петрарки, італійські гуманісти XV століття, ще більше загострили питання, протестуючи проти монастирського аскетизму та недооцінки тілесності. Вони поставили під

сумнів догмат про першородний гріх, що нібито спотворив людське єство, а тіло, головний винуватець гріха, прирік до вічних страждань і зневаги. Дж. Манетті, Б. Фаціо, К. Раймонді здійснили реабілітацію людського тіла, указуючи на досконалість форм і функціональну доцільність будови. Дж. Манетті навіть співав йому гімн у власній „Промові про достоїнність і вищість людини”, а Л. Валла з позиції сенсуалізму піддав аналізу чуттєву сферу душевної діяльності, стверджуючи цінність тілесних органів і пов'язаних з ними здоров'я, сили, краси. Ще далі пішли натурфілософи і медики кінця XV - XVI століть, які взагалі перенесли центр ваги у дослідженні людини з душі на тіло, доводили його виняткову роль у процесах людської життєдіяльності і в такий спосіб відкрили простір для розвитку ідеї фізичного виховання.

Зміст фізичного виховання, або „виховання тіла”, у гуманістичній педагогіці розумівся доволі широко: це гімнастика, античний пентатлон, елементи лицарської підготовки, деякі народні ігри, адаптовані для дитячого віку, загартовування організму в усіх його видах, плавання, водні оздоровчі процедури, танці й інші рухи під музику, прогулянки на лоні природи, екскурсії, гігієнічні навички (догляд за чистотою тіла), раціональне харчування, сон. Гуманісти та медики приділяли багато уваги ранньому дитинству, навіть таким звичайним речам, як пелюшки, купання, вигодовування немовлят. Писали про поведінку батьків у період зачаття й вагітності, прискіпливо обговорювали тему материнського молока і загалом найменші деталі догляду за немовлятами. У їх розумінні все це безпосередньо стосувалося „виховання тіла”, і виховання це належало розпочинати якомога раніше. Як бачимо, до програми фізичного виховання було включено цілу низку моментів валеологічного характеру.

При всьому цьому педагоги епохи Відродження жодним чином не розглядали фізичне виховання як самоціль, відокремлену від загального комплексу виховних завдань. У свій час П. Лесгафт так сформулював головний принцип фізичного виховання і виховання взагалі: „закон гармонії”. Він писав, що „...гармонійний, усебічний розвиток діяльності людського організму має становити загальну мету виховання і освіти”, що фізичне виховання (він називав його освітою) тісно пов'язане з систематичним розумовим, естетичним та іншими видами [10, с. 262]. Вважаємо, що його бачення проблеми повною мірою збігається з гуманістичним, хоча в гуманістів такого чіткого формулювання ми не знаходимо. Проте їхні міркування, висловлені в багатьох трактатах, листах, настановах правителям, спогадах та інших джерелах переконливо свідчать, що педагогічна думка рухалася саме в цьому напрямі. До того ж слід ураховувати розмаїтість поглядів, особливості окремих гілок епохи Відродження, різницю в розстановці виховних акцентів. У північному Відродженні фізичне виховання менше акцентовано, ніж в італійському, а гуманізм XVI століття відрізняється від тієї ж течії XV століття тим, що в ньому людина осмислювалася глибше, на основі натурфілософських і медико-біологічних знань.

І все ж неспростовним фактом і заслугою ренесансного гуманізму „...стала успадкована від античності й піднесена на новий рівень ідея всебічного і гармонійного розвитку особистості" [6, с. 4]. Фізичне виховання органічно вписано в загальну модель, де поряд із ним передбачено виховання розумове (освіта) і моральне. Певною мірою можна говорити про естетичне, є тенденція до усвідомлення значення підготовки людини до праці.

Епоха європейського Відродження була часом „універсальних" людей, багатогранних у своїх творчих інтересах, широко освічених, різнобічно талановитих. Леонардо да Вінчі поєднував у собі талановитого живописця, скульптора, інженера і механіка, фізика і анатома, літератора і філософа. Еразм Роттердамський, богослов і філософ, успішно займався гуманітарними студіями, філологією, літературою, політологією і до того ж був авторитетним педагогом. Леон Батіста Альберті, справжня емблема ренесансного універсалізму, за словами сучасників, „знав усе". Математика, оптика, політика, економіка, правознавство, психологія, мистецтво, педагогіка - ось навіть неповний перелік галузей, де він залишив слід. Альберті проектував різноманітні прилади, механізми, писав трактати з конярства, шифрології, графології тощо. Цікаво, що не меншими були його спортивні досягнення: він добре грав у футбол, бігав, стрибав у висоту, їздив верхи, боровся.

Про те, як впливає фізична культура на розумову діяльність, Альберті знав із власного досвіду. „Натура пожвавлюється, кров стає чистішою, розум жвавішим, а ненадійна пам'ять – міцнішою й тривкішою" [1, с. 146]. Із ним солідаризувався Вітторіно да Фельтре: слабкий і хворобливий у дитинстві, він загартував тіло гімнастикою, змагався з товаришами у стрибках, бігу, грав у футбол. Усе це сприяло інтенсивній роботі науковця й педагога. Його школа вважалася зразком „універсального" виховання, а фізичні вправи, до яких він прилучав дітей, дали чудовий результат: із її стін вийшло багато вчених, державних діячів, вищих церковних ієрархів, воєначальників, і не лише Італії, а й Греції, Франції, Німеччини та інших країн.

Гуманісти вбачали у фізичних вправах здебільшого засіб відпочинку від напруженої розумової діяльності: мозок відпочиває за рахунок навантаження на інші тілесні органи, тому потрібно чергувати інтелектуальні заняття з фізичними. Іспанський педагог-гуманіст Х.Л. Вівес підтвердив цю тезу спостереженням за учнями і запропонував увести до шкільного розкладу фізичні паузи. Ігри дітей розвивають тіло і водночас загострюють розум, поліпшують пам'ять. Успіхи в навчанні залежать від фізичного стану – це істина, аксіоматична для сучасного педагога, ставала зрозумілою вже за часів Відродження. Зі свого боку гарна пам'ять сприяє здоров'ю, з її допомогою людина оволодіває необхідними знаннями про те, як уникнути його пошкодження (остерігатися переїдання, поганої роботи шлунку, хмільного і бездіяльності) [5, с. 313]. Освічена людина – це здорова людина, і навпаки. Загалом гуманісти наголошували на фізичній бездіяльності як головному ворогові розумової праці. Рух фізичний, на їх думку, пришвидшує рух

інтелектуальний, а бездіяльність його уповільнює. Сон, раціонально дозований, так само впливає на інтелект, бо „очищує розум”, а від зайвого сну, зазначав Б. Платина, „...тіло слабшає й зманіжується, почуття пригнічуються, а мозок тупішає” [14, с. 204].

За доби Відродження набули популярності не лише гімнастичні вправи, а й прогулянки за межами міста, сходження на гори – свого роду туризм і альпінізм. Схоже, височина місцевості гармоніювала з піднесенням духу людей Ренесансу, а краса ландшафту налаштовувала на естетичний лад. Подібні прогулянки полюблив Ф. Петрарка. „Гуманіст № 1” відчував стимулюючий вплив на творчий процес спілкування з природою. Саме на лоні чудової альпійської природи він обмірковував багато власних геніальних ідей, а насолода краєвидами надала їм філософської глибини та естетизму.

Навіть така раціональна й прагматична людина, як Н. Макіавеллі, не уникнула позитивного імпульсу від життя в сільській місцевості й спілкування з природою, свіжого повітря, запашних трав. Працюючи над „Государем”, він у листі повідомляв свого друга Ф. Ветторі, що „встає з сонцем”, упродовж двох годин гуляє в лісі, перевіряючи, що зроблено напередодні лісорубами, потім йде до джерела, звідти – на птахоловний тік (полювання на дроздів було його улюбленою забавою). Під час прогулянки має при собі книги Данте і Петрарки, а ввечері сідає за письмовий стіл і з новими силами береться за роботу - тепер уже роботу інтелекту.

Думки П. Верджеріо про взаємозв'язок фізичного виховання з розумовим знаходимо в його педагогічному трактаті, написаному для хлопчика Убертино Каррара, сина правителя Падуї. Потрібно послабляти „струну, завжди туго натягнуту”, займатися полюванням, риболовлю, гімнастикою, верховою їздою тощо. Ці заняття „вправляють тілесні сили”, „відновлюють і зміцнюють тіло” рухом і працею, відтак є надзвичайно корисними для інтелектуалів і державних діячів, занурених у розумову діяльність.

Мислителі того часу склали певне уявлення про зв'язок фізичного виховання з душевними рухами, емоціями, життєвим тонусом людини. Здоров'я, гарна фізична форма додають відчуття радості, насолоди земним життям, уселяють оптимізм. „Повір мені, душа в доброму стані, коли в доброму стані тіло”, – писав гуманіст Філельфо в діалозі „Про вигнання” [15, с. 40]. Це перефразування античної максими „у здоровому тілі – здоровий дух”. Гуаріно да Верона, науковець і педагог, знавець медицини яскраво описував процес плавання: стрибаєш у світлі води, омиваєш тіло, пірнаєш, пливеш на спині, долаєш течію і відчуваєш себе частиною природи. Утім, мислителі епохи Відродження все ж таки вважали за краще приховувати свої почуття: давалися взнаки і вплив стоїцизму, і християнсько-аскетична традиція недооцінки тіла та душевних пристрастей. Однак ідеї гармонії духу і тіла на основі тілесного здоров'я не були втрачені й у пізньому гуманізмі. Варто прислухатися, наприклад, до діалогу бондаря Джусто з його душею (вір Дж. Джеллі „Химери бондаря”). Душа повчає Джусто, як йому чинити щодо тіла, аби здобути спокій

і рівновагу. Після тривалої дискусії з'ясовується, що радість життя досягається тілесно-душевною гармонією, для якої потрібні зусилля обох сторін. Арбітром виступає розум, який диктує правила здорового способу життя (режим, дієта, сон, оздоровчі процедури тощо). Вони доповнюються „...прогулянками вздовж берегів озер і річок, серед запашних зелених рослин, тому що плин води збуджує апетит, пахощі живих рослин підтримують життєвий дух, зелений колір зміцнює зір" [7, с. 343]. Отже, розум окреслює цілісну валеологічну програму, стає співучасником фізичного виховання в гуманістичному сенсі.

Гуманісти наголошували також на зв'язку фізичного виховання з моральним. Моральність, як її розуміли у XV – XVI століттях, полягала у доброчесному житті, а доброчесності, чесноти, залишаючись традиційно християнськими, трактувалися вже в дещо інакшому дусі, секуляризованому. Саме вони слугували стримуючим чинником, аби „виховання тіла" не перетворилося на самоціль, а надмірне піклування про нього не призвело до зманіженості, душевної розслабленості. Такі побоювання висловлювали „християнські гуманісти", зокрема, Еразм Роттердамський. Схоже, відбувалася підміна понять, спадали на думку римські бані і все, що з ними було пов'язано в уяві християнина та вважалось аморальним. З іншого боку, фізичне виховання не суперечило ренесансному концепту *virtu* - „доблесній доброчесності", що її пропагували італійські гуманісти Кватроченто. Ця морально-етична категорія, сутнісно значуща для ідеології Ренесансу, означала передусім такі властивості, як мужність, стійкість, сила, воля до перемоги, прагнення „великих діянь". „Пізнавати і діяти" – такою бачив місію людини Дж. Манетті. Для її виконання необхідне напруження інтелектуальних і фізичних сил.

„Виховання тіла", таким чином, принципово не суперечило ренесансним уявленням про моральність. „Управління в доброчесності" і фізичне вправління означали дві сторони єдиного виховного процесу, вони взаємно доповнювали і впливали одна на одну. „Душа, що стала вмістилищем філософії, безумовно наповнить здоров'ям і тіло", – так висловився про цей взаємовплив М. Монтень [11, с. 199]. Л. Альберті бачив дещо спільне між полюванням, фізичною вправою і життєвою боротьбою, у якій перемагає доброчесність. Фізичне змагання – це свого роду модель життя, у ньому люди виборюють перемогу у вигляді пошани та слави, перемагають труднощі й власні вади. Здорове, розвинене й сильне тіло потрібні для того, щоб протистояти Фортуні, сліпій силі докільля або долі.

Програма гуманістичного виховання передбачала, окрім зазначених напрямів, формування соціальної особистості – такої, що здатна жити в суспільстві, серед людей, бути громадянином і патріотом. Йдеться передусім про так званий громадянський гуманізм в Італії XV століття (К. Салютаті, Л. Бруні, М. Пальмієрі та інші). Педагоги цього напрямку прагнули виховувати „ідеального громадянина", захисника республіканської свободи. „Здорове тіло" і „здоровий дух" тут однаково необхідні. М. Пальмієрі, який був не лише громадським діячем, а й добре освіченою людиною, педагогом, закликав юнаків

Флоренції привчатися до „...добрих занять, із яких одні стосуються тіла, інші душі". Для розвитку тіла в молодому віці „...похвальними є заняття зі зброєю, турніри і джостри, верхова їзда та будь-які вправи на спритність". Усі ці речі, писав він, „...вельми підносять і зміцнюють наші душі, а водночас налаштовують тіло на те, щоби бути спроможним і готовим до всіляких учинків, що вимагають звитяги та сили" [13, с.189].

Гуманістичне виховання і гуманістична освіта не мали на меті підготувати молоду людину до праці й певної професії. Проте слово „праця", особливо у зв'язку з фізичним вихованням, у педагогічних трактатах зустрічається доволі часто. Точніше, це *labores* – труднощі, тягар і муки. Не завжди розмежовуються поняття „фізична праця" і „фізичні вправи". Коли кардинал Амбуазський переконував кліриків у тому, що фізичні вправи є менш корисними, ніж духовні, з'ясувалося, що мова йде про прибирання приміщення, кухню, прислуговування за столом. І все ж потрібно визначити, що фізична праця справді була одним із засобів „виховання тіла", особливо для дітей аристократів і всіх тих, хто нею не займався на професійному рівні. „Подивись, наскільки міцніші й здоровіші хлопці, виховані в селі [і звиклі] до праці й сонця порівняно з нашими, які зростали в бездіяльності і не на відкритому повітрі, яким, словами Колумели, навіть смерть більше нічого не в змозі додати непривабливого. Такі вони бліденькі, худенькі, ... плаксиві" [1, с. 155]. Звичку до праці вважав дуже цінною і М. Веджо. Жодної години бездіяльності не дозволяв учням Вітторіно да Фельтре. П.П. Верджеріо, здається, розумів працю як *labores*, коли у настановах Убертино Каррара зазначав: „...зманіженість розслабляє душі і тіла людей, праця зміцнює й загартовує" [4, с. 116]. А от Еразм Роттердамський мав адекватніше сучасному уявлення про працю, вирізняючи працю селян і працю ремісників. З точки зору моральності селянська праця видавалася йому ціннішою, і не лише тому, що „дозволяє отримати чесніший прибуток", а й через те, що сприяє тілесному здоров'ю, яке „відноситься до особливих благ". Отже, праця, моральність і „виховання тіла" постають тісно пов'язаними одне з одним.

XVI століття ознаменувалося появою низки соціальних утопій. Логіка розвитку гуманістичної думки епохи європейського Відродження в умовах загострення соціальних протиріч призвела до пошуків альтернативної організації суспільства, протилежної як феодалізму, так і капіталізму. І в „Утопії Т. Мора, і в „Місті Сонця" Т. Кампанелли значна увага надавалася вихованню, зокрема фізичному. Воно є там державною справою, бо ним опікується колектив однодумців. Утопійці – усебічно розвинені, красиві, здорові, шанують як моральні, так і тілесні блага. Дітей вони виховували за канонами гуманістичної педагогіки – не лише душу, а й тіло, однак це відбувалося у принципово нових умовах, де панують спільна власність, спільна праця і спільне виховання. Уважалось „...ознакою безумства, жорстокістю до себе і вищою невдячністю до природи виснажувати тіло постами, завдавати шкоди здоров'ю і відкидати інші ласки природи" [12, с. 301]. У цьому питанні,

зазначає Т. Мор, мешканці Утопії швидше на боці Епікура, ніж стоїків, і вбачають у добрій фізичній формі „пріоритетний елемент людського щастя”. Людське щастя, здоров'я, таким чином, є цілковито моральними, як і вільна від гноблення праця, яка слугує і фізичному, і моральному вихованню.

Т. Кампанелла запропонував дещо інший підхід. Виховання, навіть за умов соціально справедливого устрою держави, на його думку, ще не гарантує формування досконалої людини, і „...довершеної будови тіла, завдяки якій розвиваються добродетності, не домогтися шляхом вправ... Тому головна увага повинна бути зосереджена на дитині народженні; необхідно цінувати природні якості тих, хто народжує” [8, с. 63-64]. Проводити цю селекцію Кампанелла передбачав на науковій основі, добирати батьків, визначати день зачаття і, таким чином, поставити під суворий контроль відтворення здорового покоління нащадків. Не вдаючись до критики „євгенічних” положень автора „Міста Сонця”, відзначимо два значущих моменти з точки зору нашої теми: по-перше, кризу педагогічних уявлень раннього гуманізму (безмежна довіра до людської природи і педагогічний оптимізм), усвідомлення неможливості змін у вихованні без суттєвих соціальних перетворень і, по-друге, тенденцію до наукового осмислення феномену людини, не на основі абстрактно-філософських теорій, а за допомогою природничих знань.

Отже, „виховання тіла” є співучасником і помічником у процесі морального, розумового, соціального й трудового виховання. З іншого боку, воно відчуває зворотний вплив усіх цих „гілок” гуманістичного виховання.

Нам залишилося сказати про взаємозв'язок і взаємовплив естетичного і фізичного виховання. Насамперед зауважимо, що прогрес ідеї естетичного виховання був значно меншим. Аристотелівську „поетику виховання” гуманісти застосовували несміливо. Очевидно, причину слід шукати в особливостях ментальності того часу, який був, по-суті, середньовічним. Мистецтво покликане впливати на почуття, збуджувати емоції, а емоції - індивідуальний, неконтрольований процес і невідомо, яку моральність і який дух може в ньому сформуватися.

До музики, танців, співів педагоги ставилися обережно, сприймали їх як види відпочинку, ніж засоби виховання. П. Верджеріо більше уваги звертав на те, що музична теорія наближена до арифметики і геометрії. Він уважав, що предмети образотворчого мистецтва потрібно знати, аби не помилитися в цінах на них. Щоправда, педагог визнавав корисність музики і співів під час відпочинку, бо вони заспокоюють душу, вгамовують почуття. Учні Вітторіно да Фельтре слухали музику, а Гуаріно да Верона намагався прилучити дітей до образотворчого мистецтва. Тут бачимо вже початок естетичного виховання у власному сенсі слова. Танці у багатьох педагогів викликали сумнів, а М. Веджо не схвалював їх з огляду на те, що вони пов'язані з розпустою й безсоромністю, а М. Пальмієрі, навпаки, уважав корисними для формування правильної постави і навіть для військової підготовки. Музика і рухи під музику надають тілу „пропорційну жвавість і пристойні пози”, а співи під музичний

акомпанемент „вправляють розум і покращують голос". Е.С. Пікколоміні, навпаки, звинувачував музику в тому, що вона розслабляє організм і викликає розпусту, тому майбутній папа Пій II рекомендував лише серйозну, позбавлену чуттєвості музику.

І все ж розуміння необхідності естетичного виховання, хоча й повільно, проклало шлях у педагогічний менталітет епохи Відродження. Найбільш послідовно його обстоював Л. Альберті. „Почуття прекрасного, - зазначав він, - притаманне кожному, і не можна знайти людину, яка б не захоплювалася красивими предметами, не ображалася потворними" [2, с. 187]. Звідси випливав висновок: естетичний смак потрібно розвивати, цілеспрямовано формувати. Такої ж думки дотримувався Дж. Царліно – учений венеціанський монах, автор музично-педагогічного трактату „Гармонійні установа" (XVI століття) попри традиційні уявлення, нібито музика слугує засобом відпочинку і жодного виховного сенсу не має. Царліно наголошував на її величезному педагогічному потенціалі. Це дуже важливо в контексті нашої теми, бо він указував на схожість музики з гімнастикою: перша для душі, друга – для тіла. Прикметно, що схожу паралель проводив і В. Сухомлинський, коли писав: „Як гімнастика виправляє тіло, так мистецтво виправляє душу" [16, с. 504]. Царліно так само говорив про „виправлення душі" засобами музики, підтверджуючи близькість музики до гімнастики хоча б поведінкою немовлят: щойно народившись, вони вже реагують на музичні звуки тим, що „роблять радісні рухи тіла". Недаремно стародавні греки поєднували гімнастику з музикою. Молодь повинна отримувати правильне виховання [17, с. 382-384].

Проте в усвідомленні взаємозв'язку естетичного й фізичного виховання практика, здається, випереджала теорію. На практиці давно вже було відомо, як плідно співпрацюють тіло й душа під час танцю, як музичний ритм організовує фізичні рухи, пришвидшуючи або уповільнюючи їх. Танці, рухи в супроводі музики були найпоширенішою формою народної фізичної культури. В епоху Відродження відбувся справжній прорив у танцювальному мистецтві. Італієць Доменіко Феррара, який працював при дворі відомого сімейства д'Есте, на основі елементів народного танцю і давньогрецької танцювальної традиції вперше створив хореографію балетного типу. У „Трактаті про мистецтво танцю" (1463 р.) він розкрив „секрети" гармонії музики і рухів, описав основні прийоми танцюристів і тим самим заклав фундамент хореографічної методики більше ніж на сто років уперед [9, с. 109]. Приклад Доменіко наслідували Фабриціо Карозо та Чезата Негрі.

Танці полюбили у Франції, Іспанії, Німеччині. Деякі з них містили досить складні акробатичні елементи. Традиційним танцювальним аксесуаром був, наприклад, обруч. Він давав змогу продемонструвати естетику тілесних рухів у такт інструментам. Існували також танці зі зброєю в руках, що супроводжувалися показом мистецьких прийомів фехтування. М'яч теж знайшов собі місце в танцювальному жанрі. Цікаво, що німецькою мовою слово „ball" означає і м'яч, і танець (звідси відоме всім „бал"). Фізичні вправи,

ігри і змагання супроводжувалися також піснями з римованим текстом. Свою пісню мали гравці у кальчіо, італійський футбол. Музика і танець вносили в народний спорт естетичний елемент. Швейцарський студент Томас Платтер описав незабутнє враження від карнавалу в Авіньйоні 1596 року: молоді люди в масках і костюмах паломників, селян, моряків, в італійському та іспанському національному одязі виконували на вулиці танок з обручем. „Приємно бачити, як під музику вони проходять крізь свої обручі, вигинаючись і згинаючись у такт інструментам" [3, с. 104].

Висновки з даного дослідження та перспективи подальших пошуків. Отже, аналіз педагогічної думки і практики в епоху європейського Відродження показує, що фізичне виховання розумілося гуманістами яки невід'ємна, органічна частина цілісного і гармонійного розвитку особистості. Гармонія „душі і тіла" – ключове поняття гуманістичної педагогіки. Однобічний атлетизм, абсолютизація рекордних досягнень не відповідали гуманістичним цінностям. Ідеалом мислилася людина, духовно й фізично розвинена, сильна розумом, духом і тілом.

Гуманісти не тільки обстоювали тілесно-душевну гармонію, а й зробили крок на шляху усвідомлення взаємного зв'язку та впливу окремих „гілок" виховної парадигми. Звичайно, їх уявлення ще не мали глибокого наукового обґрунтування з огляду на тогочасний рівень фізіології і психології. Однак певні здобутки природознавців і медиків були враховані. Загалом існувало розуміння того, що фізичне виховання позитивно впливає на інтелектуальну діяльність (здебільшого як відпочинок від напруження й перевтоми). Моральний стан і душевна рівновага багато в чому залежать від фізичного здоров'я. Здоров'я, гарна фізична форма, що здобуваються в процесі занять спортом, є умовою *vita active* - ідеального, із погляду гуманістів, варіанту земного існування людини. Фізичні вправи, гімнастика, ігри та змагання виховують цінні моральні якості – мужність, стійкість, витривалість, прагнення до перемоги над життєвими труднощами. Фізичне виховання продуктивно взаємодіє із соціально-етичним, трудовим, військово-патріотичним, естетичним вихованням. Ідеї і досвід ренесансних гуманістів не втратили своєї актуальності і в наш час. Вони заслуговують на увагу теоретиків і практиків виховання.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Альберти Л.Б. О семье / Л.Б. Альберти // Образ человека в зеркале гуманизма: мыслители и педагоги эпохи Возрождения о формировании личности (XIV – XVII вв.). – М. : Изд-во УРАО, 1999. – С. 140-179.
2. Альберти Л.Б. О зодчестве / Л.Б. Альберти // Хрестоматия по мировой художественной культуре. – М. : Книголюб, 2000. – С. 186-189.
3. Аръес Ф. Ребёнок и семейная жизнь при Старом порядке / Ф. Аръес. – Екатеринбург : Изд-во Урал, ун-та, 1999. – 416 с.
4. Верджерно П.П. О благородных нравах и свободных науках / П.П. Верджерно // Образ человека в зеркале гуманизма: мыслители и педагоги

епохи Відродження о формуванні личности (XIV – XVII вв.). – М. : Изд-во УРАО, 1999. – С. 94-125.

5. Вивес Х.Л. О наставлении юношей / Х.Л. Вивес // Хрестоматия по истории педагогики : в 3-х т. – Т. 1 : Античность. Средневековье. – М. : ТЦ Сфера, 2006. – С. 312-321.

6. Год Б.В. Виховання в епоху європейського Відродження (середина XIV – початок XVII століття) / Б.В. Год. – Полтава : АСМІ, 2004. – 464 с.

7. Джелли Дж. Причуди богача / Дж. Джелли // Сочинения великих итальянцев XVI века. – СПб. : Алетейя, 2002. – С. 290-356.

8. Кампанелла Т. Город Солнца / Т. Кампанелла. – М. – Л. : Изд-во АН СССР, 1954. – 227 с.

9. Кун Л. Всеобщая история физической культуры и спорта / Л. Кун. – М. : Радуга, 1982. – 399 с.

10. Ю.Лесгафт П.Ф. Руководство по физическому образованию детей школьного возраста / П.Ф. Лесгафт : в 2-х ч. – Ч. 1. – СПб. : Типография А. Бенке, 1912. – 384 с.

11. П.Монтень М. Опыты / М. Монтень : в 2-х т., 3 кн. – Т. 1. – Кн. 1 и 2. – М. : Рипол-классик, 1997. – 927 с.

12. Мор Т. Утопия / Т. Мор // Еразм Роттердамский. Воспитание христианского государя. – М. : Мысль, 2001. – С. 229-235 (приложение).

13. Пальмиери М. Гражданская жизнь / М. Пальмиери // Образ человека в зеркале гуманизма: мыслители и педагоги эпохи Возрождения о формировании личности (XIV-XVII вв.). – М. : Изд-во УРАО, 1999. – 227 с.

14. Ревякина Н.В. Человек в гуманизме итальянского Возрождения / Н.В. Ревякина. – Иваново : Изд-во Иванов, ун-та, 2000. – 322 с.

15. Ревякина Н.В. Проблемы человека в итальянском гуманизме второй половины XIV – первой половины XV. / Н.В. Ревякина. – М. : Наука, 1997. – 271 с.

16. Сухомлинский В.А. Избранные педагогические произведения / В.А. Сухомлинский : в 3-х т. – Т. 1. – М. : Педагогика, 1979. – 558 с.

17. Царлино Дж. Гармонические установления / Дж. Царлино // Идеи эстетического воспитания : [антология : в 2-х т.]. – Т. 1. – М. : Искусство, 1973. – С. 381-391.

УДК 796.0322:796.071

Борщов С.М., Остополец І.Ю.

ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ СПРИЯТЛИВОГО ПСИХОЛОГІЧНОГО КЛІМАТУ Й МІЖСОБИСТІСНИХ СТОСУНКІВ У БАСКЕТБОЛЬНІЙ КОМАНДІ

Особливості формування сприятливого психологічного клімату й міжособистісних стосунків у баскетбольній команді. Стаття присвячена вивченню структурних компонентів психологічного клімату спортивної

команди, факторів, що зумовлюють сприятливу атмосферу в команді баскетболістів.

Ключові слова: взаємини у системах «тренер-спортсмен»; «спортсмен-спортсмен»; «тренер-тренер»; міжособистісна сумісність спортивної команди; психологічний клімат.

Особенности формирования благоприятного психологического климата и межличностных отношений в баскетбольной команде. Статья посвящена изучению структурных компонентов психологического климата спортивной команды, факторов, которые определяют благоприятную атмосферу в команде баскетболистов.

Ключевые слова: взаимоотношения в системах «тренер-спортсмен»; «спортсмен-спортсмен»; «тренер-тренер»; межличностная совместимость спортивной команды; психологический климат.

The paper studies the structural components of the psychological climate of sports teams, factors that predetermine a positive atmosphere in the team players.

Key words: interpersonality compatibility of sporting; mutual relations in the systems "trainer-sportsman"; "sportsman-sportsman"; "trainer-trainer"; psychological climate.

Актуальність проблеми. Сучасний етап розвитку наук про спорт відбиває давно назрілу потребу в реалізації психологічних знань на практиці. У процесі кожної, у тому числі й спортивної, діяльності між людьми встановлюються взаємини, традиції, звички, почуття, які прямо або побічно впливають на її ефективність. Усе це становить те, що прийнято називати психологічним кліматом. У спорті він складається під впливом різних об'єктивних і суб'єктивних факторів: успіху діяльності, вікових особливостей, почуттів, настроїв, мотивів, потреб і відносин між спортсменами, а також під впливом цілеспрямованої педагогічної роботи тренера. Це відбивається у відносинах спортсменів до тренувального процесу, тренера, один до одного, спортивних суддів тощо. Ігнорування знань про психологічний клімат, закономірності його формування, особливості регуляції, оптимізацію значно зужує можливості тренерського складу по керівництву командою [4]. Необхідність регуляції психологічного клімату спортивної команди продиктована: вимогами сучасного спорту до рівня підготовки спортсменів і команд; інтенсифікацією соціально-психологічних явищ і процесів усередині команд, що відбуваються в умовах тренувань і змагань; ускладненням завдань психологічного характеру, що виникають перед спортсменами, командою, тренером у зв'язку з демонстрацією спортивних результатів на грані людських можливостей [5].

Позитивний психологічний клімат несе в собі психопрофілактичні функції, охороняючи психіку спортсменів від надмірних емоційних перевантажень у процесі підготовки до змагань [6]. У цій ролі психологічний клімат виступає як

засіб психологічної стійкості як окремого спортсмена, так і команди в цілому. Виходячи із цього, психологічний клімат можна охарактеризувати як настрій команди, що пронизує всю систему діяльності й сформувався на основі суб'єктивної задоволеності характером міжособистісних стосунків спортсменів [7].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Теоретико-методологічною основою дослідження стали праці О. Бузника, О. Донцова, В. Жваво, О. Журавльова, С. Кенані, Ю. Коломейцева, Я. Коломинського, Г. Ложкіна, М. Мансурова, О. Мальчикова, І. Сушкова, Ф. Фідлера, Ю. Ханіна та ін. Однак, дана проблема залишається недостатньо розробленою в теорії й методиці спортивної підготовки, у психології й педагогіці спорту, що підтверджується відсутністю єдиного підходу до дослідження взаємин у системах «тренер-спортсмен», «спортсмен-спортсмен», «тренер-тренер».

Мета нашого дослідження полягає у вивченні структурних компонентів психологічного клімату спортивної команди, показників його динаміки для оптимізації взаємодій спортсменів. А саме: 1) теоретично проаналізувати основні підходи до розуміння змістовних характеристик психологічного клімату спортивних команд; 2) вивчити структуру психологічного клімату спортивної команди з баскетболу та підібрати методики для його діагностики; 3) експериментально виявити й науково обґрунтувати особливості впливу стилю керівництва на психологічний клімат і міжособистісні стосунки спортивної команди з баскетболу.

Об'єкт дослідження складає психологічний клімат спортивної команди, а його предмет – структурні компоненти, їхній взаємозв'язок і ступінь впливу на психологічний клімат спортивної команди.

Для досягнення поставленої мети й сформульованих завдань використовувалися такі методи дослідження: а) теоретичні (аналіз, осмислення й узагальнення спеціальної, психолого-педагогічної й науково-методичної літератури з проблеми дослідження); б) емпіричні (спостереження, анкетування, індивідуальні бесіди, метод експертної оцінки, психолого-педагогічний експеримент (констатуючий, формуючий); методи математичної статистики; тестування (методика Ю.Ханіна для виявлення взаємин у системі «тренер-спортсмен»; методика вивчення відносин до тренувальної й змагальної діяльності); методика визначення психологічного клімату у формальній сфері спілкування; методика визначення психологічного клімату в неформальній сфері спілкування; 16-ти факторний особистісний опитувальник Р. Кеттелла; методика вивчення самооцінки (С. Будассі); методика «Кольори настроїв», розроблена А. Лутошкіним; методика визначення стилю керівництва, модифікована для проблем спортивної психології.

Виклад основного матеріалу дослідження. Аналіз спеціальної літератури, присвячений проблемам психологічного клімату, як багаторівневого й багатоаспектного явища, дозволив установити існування різних концептуальних підходів до дослідження цього феномена й виявити відсутність єдності в методології й методах його вивчення.

Визначено, що психологічний клімат - це відносно стійкий настрій команди, що пронизує всю систему діяльності й сформувався на основі суб'єктивної задоволеності характером міжособистісних відносин спортсменів. Структура психологічного клімату багаторівнева й багатоаспектна і являє собою взаємозв'язок базових компонентів, які є індикаторами його динаміки. Найбільш вивченими є: потреби, мотиви, настрої, загальна думка, традиції, звички й соціальні норми поведінки в спортивних командах.

Обговорення результатів дослідження. Експериментально виявлені й науково обґрунтовані індикатори психологічного клімату спортивної команди, що дозволяють оцінити його динаміку на основі аналізу відносин спортсменів до навчально-тренувальної й змагальної діяльності; особистісних якостей спортсменів; психологічної сумісності в системах «спортсмен-спортсмен», «тренер-спортсмен», стилю керівництва тощо.

Установлено, що психологічні якості особистості, які характеризують спортсмена як члена команди, визначають його взаємини з іншими спортсменами й виступають найбільш чутливим індикатором аналізу клімату. Так, «успішних» спортсменів відрізняють високі показники за факторами: «А» – невимушеність, «Е» – наполегливість, «L» – лагідність, «Q» – умотивованість, «F4» – ініціативність та стресостійкість. Для «неуспішних» характерні розслабленість, відсутність сильних спонукань і бажань (фактор «Q4»), залежність від групи (фактор «Q2»), консерватизм (фактор «В»), ригідність мислення (фактор «А») та ін.

Виявлено, що істотне значення для індикації психологічного клімату має вивчення самооцінки спортсменів. Її завищене значення супроводжується марнославством, вибагливістю, що викликає неприйняття оточуючих; занижене – не ініціює спортсмена на зміну статусу в команді. Регуляція клімату в команді повинна йти в напрямку формування адекватності самооцінок спортсменів через реалістичну оцінку їх фізичних, технічних і психічних якостей. Емпірично встановлено, що стиль керівництва й особистісні якості тренера, будучи індикаторами психологічного клімату, свідчать про те, що ситуаційний стиль керівництва виступає найбільш прогресивним, тому що він припускає комбінацію стилів залежно від стадії розвитку команди, врахування конкретної ситуації, особистісних якостей тренера, спортивних досягнень і відношення спортсменів до тренера.

Підбір гравців у ланки й лінії висуває особливі вимоги до формування команди по індикатору міжособистісної сумісності. Встановлено, що підбор партнерів за цим показником знижує до 18-23% тимчасові витрати на відпрацьовування взаємодій в ігрових ланках і лініях. Коефіцієнт погодженості думок, що свідчить про наявність соціальної сумісності в підгрупах «успішних» й «неуспішних» баскетболістів, був у межах від 0,66 до 0,92 і від 0,77 до 0,91 відповідно.

Розроблено алгоритм процесу регуляції психологічного клімату спортивної команди, що включає комплексне вивчення його об'єктивних і суб'єктивних

факторів; збір, обробку й інтерпретацію інформації про мотивуючих, мобілізуючих, орієнтуючих й інших впливах на спортсменів, а також вибір оптимального рішення по корекції взаємин у команді. Наукове дослідження не є вичерпним. Оскільки у спортивних баскетбольних командах існують ігрові ампула, подальші дослідження можуть іти по шляху вивчення їхньої ролі й впливу на психологічний клімат тощо.

Висновки з даного дослідження та перспективи подальших пошуків. Пошук шляхів підвищення ефективності тренувальної й змагальної діяльності спортсменів приводить до необхідності вивчення такого феномена як психологічний клімат у спортивній команді.

1. У дослідженні реалізована ідея особистісно-діяльнісного підходу, в основу якого покладена концепція динамічної функціональної структури особистості К.К.Платонова. Вона дала можливість представити роль і місце тих рис особистості спортсмена, які прямо або побічно впливають на взаємини спортсменів і тим самим обумовлюють створення певного психологічного клімату в групі.

2. У результаті емпіричних досліджень встановлено таке: виявлені істотні розходження особистісних характеристик у успішно й неуспішно виступаючих спортсменів; аналіз самооцінок баскетболістів показав, що неуспішні оцінюють себе нижче, чим успішні (аналогічна картина спостерігалася й при взаємооцінках спортсменів та при оцінках тренера); вивчення міжособистісних відносин у системі «тренер-спортсмен» показало, що реакція спортсменів на тренера залежить, крім інших, і від результативності виступу команди на змаганнях; у ході досліджень взаємин у системі «спортсмен-спортсмен» було встановлено, що цей процес відбувається з урахуванням статусів і ролей членів команди, важливе значення має аналіз мотивів соціометричного вибору. (домінуючими мотивами вибору партнерів із високим статусом були: бажання тренуватися, енергійність, цілеспрямованість, тактико-технічна підготовленість); цікавими виявилися результати вивчення оцінки спортсменами особистісних якостей тренера (неуспішні оцінювали свого тренера як більш авторитарного, з низькими професійними якостями, що не вміє встановлювати стосунки зі своїми учнями); психологічний клімат залежить і від стилю керівництва групою.

Аналіз досліджень показав, що стиль керівництва формується залежно від того, наскільки успішно команда вирішує поставлені завдання. До успішних спортсменів тренери віддають перевагу демократичним формам керування, до неуспішних – авторитарно-демократичним, зниження результативності підвищує ступінь авторитарності. Але в той же час авторитарність веде до напруженості у взаєминах гравців.

На основі проведених теоретичних і експериментальних досліджень запропонована інформаційна основа регуляції психологічного клімату баскетбольної команди. Регуляція психологічного клімату команди в спортивно-педагогічній діяльності тренера припускає мотивуючий та

організаційний вплив. Загальною рисою всіх механізмів впливу є те, що вони непостійні, залежні від особистості в групі, її статусу, ролі. Тому регуляція психологічного клімату команди представляє динамічний процес, що в першу чергу, залежить від педагогічної майстерності тренера.

ЛІТЕРАТУРА

1. Агеев В.С. Психология межгрупповых отношений / В.С. Агеев. – М. : Изд-во МГУ, 1983. – 144 с.
2. Бойко В.В. Социально-психологический климат коллектива и личность / В.В. Бойко, А.Г. Ковалев, В.Н. Панферов. – М. : Мысль, 1983. – 207 с.
3. Донцов А.И. Психология коллектива (Методологические проблемы исследования) : учеб. пособие / А.И. Донцов. – М. : Изд-во Моск. ун.-та, 1984. – 208 с.
4. Кенани С. Структура психологического климата спортивной команды / С. Кенани // Педагогіка, психологія та медико-біологічні проблеми фізичного виховання і спорту : зб. наук. пр. за ред. Єрмакова С.С. – Х. : ХДАДМ (ХХП), 2002. – № 28. – С. 35-40.
5. Кенани С. Стиль руководства и психологический климат спортивной команды / С. Кенани // Педагогіка, психологія та медико-біологічні проблеми фізичного виховання і спорту : зб. наук. пр. за ред. Єрмакова С.С. – Х. : ХДАДМ (ХХП), 2003. – № 14. – С.89-96.
6. Корниенко В.И. Команда: формирование, управление, эффективность / В.И. Корниенко. – Пермь : Зап.-Урал. ин-т экономики и права, 1999. – 272 с.
7. Шамардин В.Н. Научно-методическое обеспечение подготовки футболистов высокой квалификации / В.Н. Шамардин. – К., 2001. – С.27-36.

УДК 378.147

Курбатова Ю.В.

РОЗВИТОК ПРОФЕСІЙНИХ ЯКОСТЕЙ МАЙБУТНІХ АГРОНОМІВ У ПРОЦЕСІ ВИРОБНИЧОЇ ПРАКТИКИ

У статті розглядається розвиток професійного становлення майбутніх фахівців-агрономів під час проходження виробничої практики, вплив практичної підготовки на формування професійної самосвідомості студентів. Особлива увага приділяється питанню відповідності підготовки майбутніх агрономів кваліфікаційним вимогам до фахівців.

Ключові слова: агроном; виробнича практика; кваліфікаційні вимоги; професійне становлення; студент.

В статье рассматривается информация о развитии профессионального становления будущих специалистов-агрономов во время прохождения производственной практики, влияние практической подготовки на формирование профессионального самосознания студентов. Особое внимание

уделяется вопросу соответствия подготовки будущих агрономов квалификационным требованиям к специалистам.

Ключевые слова: агроном; квалификационные требования; производственная практика; профессиональное становление; студент.

The article provides the information on professional development of future specialists in agronomy during the course of practical training, the impact on the formation of professional identity of students. Also the question of qualification requirements for specialists is considered.

Keywords: agronomist; industrial practice; professional formation; qualification requirements for specialists; student.

Постановка проблеми. Агропромисловий комплекс України є однією з провідних галузей економіки держави, яка після переходу до ринкових відносин та входження у СОТ потребує фахівців з новим мисленням, ставленням до професійної діяльності, рівнем володіння професійними знаннями й уміннями та втіленням їх у практику. Сучасний фахівець у галузі сільського господарства повинен бути всебічно розвинутою людиною, здатною аналізувати події в економіці, науці та різних сферах суспільного життя. Це має бути професіонал, який може співпрацювати з колегами і партнерами при виконанні своїх професійних обов'язків.

Підвищуються кваліфікаційні вимоги до фахівців, ринкова економіка диктує необхідність підвищення рівня професійної підготовки й професійної освіти. Водночас сучасний спеціаліст не може досягати професійних успіхів, якщо він не самовдосконалюється, не займається самоосвітою і саморозвитком. У зв'язку з цим одним із головних завдань, що постає перед вищою аграрною освітою в сучасних умовах, є забезпечення практичної підготовки студентів-аграрників, адекватної вимогам сьогодення.

Аналіз останніх досліджень і публікацій з теми. Питання професійного становлення майбутніх фахівців різних галузей виробничої та невиробничої сфери займають значне місце в дослідженнях науковців, які здійснювалися останнім часом. Проте ці дослідження спрямовані здебільшого на вивчення питань професійного становлення і формування професійних якостей майбутніх учителів. Дослідниками вивчалися теоретичні та методичні засади формування професійного становлення, концептуальні підходи до професійного становлення вчителів мистецьких дисциплін, професійна рефлексія, формування професійної свідомості (В. Орлов), комплекс педагогічних умов професійного становлення, педагогічна технологія професійного становлення та її компоненти (М. Мацишин, С. Петрусенко), практична підготовка майбутніх агрономів з окремих дисциплін (І. Колосок).

Проте незважаючи на наявність праць вітчизняних учених щодо професійного становлення майбутніх фахівців, питання професійного

становлення майбутніх агрономів у навчально-виховному процесі аграрного університету потребує окремого дослідження.

Мета статті – розглянути характеристики професійної діяльності агрономів і вплив виробничої практики на професійне становлення майбутніх фахівців-агрономів.

Виклад основного матеріалу дослідження. Проблема професійного становлення є предметом вивчення на методичному, теоретичному та експериментальному рівнях у вищих навчальних закладах освіти. На методологічному й теоретичному рівнях вона тісно пов'язана передусім з вирішенням проблеми необхідності принципів змін в освіті, що викликані змінами в суспільстві, сільському господарстві та в самій системі вищої освіти.

Специфічне гносеологічне значення поняття “професійне становлення” полягає в тому, що воно дає можливість повніше розкрити механізм утворення нових якостей особистості, зокрема професійних, у генетичному зв'язку з попередніми особистісними станами: студента, агронома-початківця, фахівця-професіонала як рух між ідеальним і реальним. У цьому ракурсі професійне становлення майбутніх агрономів може бути представлено як:

1) виникнення в особистості нових професійних якостей, що необхідні для здійснення професійної діяльності;

2) психолого-педагогічне явище, що відображає ситуацію об'єктивно-реального розвитку, коли вже є ознаки новостворених професійних якостей, але професійна діяльність ще не набула досконалості;

3) рух до розв'язання суперечностей між існуючими рефлексивними уявленнями, способами мислення, знаннями, вміннями і навичками та досвідом їхньої реалізації на практиці, між минулим досвідом особистісного розвитку (набуття знань, умінь і навичок у галузі) і розвитком майстерності, професійної культури; між двома етапами усвідомлення власного “Я”: “Я – студент”, який оволодіває професією і фаховою освітою, і “Я – фахівець на підприємстві” [3].

Нормативні характеристики, стандарти професійної підготовки і професійного становлення повинні відповідати тим теоретичним засадам, які покладаються в основу теорії й практики професійної агрономічної освіти.

Професійне становлення є одним з найважливіших періодів самовизначення й самотворення фахівця. Розглядаючи проблему професійного становлення майбутніх агрономів, вважаємо важливим спиратися на вимоги до професійних обов'язків агронома та пов'язані з цим професійно важливі якості майбутніх фахівців-агрономів. Їхня підготовка включає, зокрема, знаннєвий компонент – вивчення загально-біологічних дисциплін, особливостей обробки різних видів сільськогосподарських рослин, організації агротехнічної праці.

Згідно з нормативними документами (типова посадова інструкція, довідник кваліфікаційних характеристик професій працівників) агроном є фахівцем, який здійснює організаційно-технологічне керівництво в галузі рослинництва; проводить роботу з упровадження й освоєння науково обґрунтованої системи землеробства та подальшої інтенсифікації рослинництва з метою збільшення

виробництва й підвищення якості продукції рослинництва; організовує виконання заходів із підвищення врожайності сільськогосподарських угідь, родючості ґрунтів, раціонального використання робочої сили, сільськогосподарської техніки, правильного застосування органічних та мінеральних добрив, пестицидів, регуляторів росту рослин; бере участь у розробленні технологічних карт сільськогосподарських культур; веде книгу історії полів; упроваджує інтенсивну технологію та передовий досвід вирощування сільськогосподарських культур, заготівлі, реалізації і зберігання продукції землеробства; бере участь у розробленні річних та перспективних планів і завдань розвитку рослинництва й забезпечує їх виконання; визначає терміни та порядок проведення всіх сільськогосподарських робіт у рослинництві; бере участь в організації реалізації продукції рослинництва в умовах ринкової економіки; веде технічну документацію, організовує ведення обліку і встановленої звітності; бере участь у проведенні атестації і раціоналізації робочих місць; контролює додержання робітниками правил охорони навколишнього природного середовища, правил і норм охорони праці, виробничої санітарії та протипожежного захисту [5].

Агроном на підприємстві повинен бути обізнаним із постановами з питань агропромислового комплексу; наказами, розпорядженнями та іншими керівними матеріалами з виробничої діяльності в галузі рослинництва; агротехнікою й передовими технологіями вирощування сільськогосподарських культур; насінництвом, системою добрив, методами захисту рослин від шкідників, хвороб та бур'янів; стандартами на товарну продукцію рослинництва; досягненнями науки і передовим досвідом у галузі рослинництва; основами ринкової економіки, організацією виробництва, праці й управління; основами трудового і земельного законодавства; правилами і нормами охорони праці, виробничої санітарії та протипожежного захисту [5].

Увесь комплекс вимог до фахівця містять державні стандарти професійної підготовки. На нашу думку, щоб випускник аграрного університету відповідав цим вимогам, щоб він міг прийти на виробництво й одразу зануритись у професійну діяльність, він повинен мати конкретно-образне мислення, практичну спрямованість, вміння долати складні ситуації, схильність до дослідницької діяльності, організаторські здібності. Отже, надзвичайно важливим є пошук шляхів розвитку професійного становлення майбутнього агронома в аграрному університеті. Дотримуємось думки про те, що підготовка майбутніх фахівців-агрономів у вищих навчальних закладах є першим етапом їхнього професійного становлення, який безпосередньо пов'язаний з наступним етапом – професійним становленням фахівців у процесі трудової діяльності після закінчення навчального закладу. Велике значення цього етапу підтверджується фактами досить великої плинності кадрів і випадків зміни професії.

Із метою набуття майбутніми фахівцями досвіду роботи на підприємстві, а отже, для зменшення плинності молодих професійних кадрів, в умовах

підготовки фахівців у вищих аграрних навчальних закладах освіти, до навчального плану зі спеціальності «Агрономія» включено виробничу практику. Метою практики є оволодіння студентами сучасними методами, формами організації та знаряддями праці в сфері їхньої майбутньої професійної діяльності, формування у них на основі одержаних у вищому навчальному закладі знань, професійних умінь і навичок для прийняття самостійних рішень під час конкретної роботи в реальних ринкових і виробничих умовах, виховання потреби систематично поновлювати свої знання та творчо їх застосовувати в практичній діяльності [6].

Виробнича практика є одним із шляхів професійного становлення майбутнього фахівця. Згідно до Наказу Міністерства освіти № 351 від 20.12.94, практика у вищих навчальних закладах є наскрізною, тобто проводиться, починаючи з першого року навчання, і завершується переддипломною практикою. Практика на сільськогосподарських підприємствах різної форми власності, безпосередня участь у процесі виробництва дозволяє студентам оцінити умови своєї майбутньої професійної діяльності, вимоги до спеціалістів-агрономів, труднощі майбутньої професії. Водночас виробнича практика є для студентів унікальною можливістю опанувати практичні навички, поглиблюючи теоретичні знання, отримані на заняттях в університеті, і стає додатковим мотиваційним чинником у процесі формування професійної самосвідомості.

Із метою розвитку професійних якостей майбутніх фахівців-агрономів практика в Дніпропетровському державному аграрному університеті організована таким чином, що студенти факультету агрономії проходять її на кращих державних підприємствах регіону, сільськогосподарських товариствах з обмеженою відповідальністю, беруть участь у програмі міжнародного обміну студентами-практикантами з Федерацією обмінів Франція – Україна. Завдяки цій програмі студенти мають можливість проходження виробничої практики як на спільних франко-українських підприємствах, розташованих на території України, так і на підприємствах Франції.

Під час проходження практики майбутні агрономи мають можливість порівняти технології, засоби та умови ведення діяльності сільськогосподарських підприємств і агрофірм. Завдяки тісній співпраці з підприємствами-партнерами визначено кілька етапів практики, узгоджених з навчальним планом. На першому етапі студенти мають можливість ознайомитись із загальними принципами ведення господарства. Як правило, це відбувається на невеликій фермі. Такий розподіл студентів дозволяє вивчити основні засади роботи фермера-агронома: використання сільськогосподарської техніки, добрив, планування роботи невеличкої ферми, засоби підвищення врожайності; взяти участь в організації робіт по догляду за полями та збиранню врожаю (оскільки практика відбувається в літньо-осінній період); ознайомитись із досвідом фермерів щодо збуту та переробки продукції рослинництва.

Керівники практики від підприємства зорієнтовані на те, щоб студенти, починаючи з першого етапу практики, могли відчувати себе фахівцями.

Дослідження показало, що це дає можливість майбутнім агрономам зрозуміти важливість професійного навчання і практичної підготовки, підвищує їхній пізнавальний інтерес до оволодіння знаннями з майбутньої спеціальності. Досвід, набутий студентами під час проходження практики, дає можливість не лише відчувати себе фахівцем, а й дозволяє навчитися співпрацювати з іншими фахівцями, зав'язати перші професійні контакти з майбутніми колегами.

Наступний етап практики – це робота на великому підприємстві, де студенти мають можливість більш детально ознайомитись з технологічними процесами й відчувати на собі відповідальність агронома, який керує ними в різних галузях рослинництва, адже великі підприємства здебільшого спеціалізуються на вирощуванні певних культур – зернових, польових, овочевих тощо. Отже, відчувши себе фахівцем, студент підвищує свою самооцінку, прагне до професійного самоствердження, розвиває свою професійну культуру.

Висновки. Отже, перебуваючи на практиці, студент не тільки поглиблює теоретичні знання, але й проходить через процес рефлексії, самооцінки своїх знань та навичок, своїх якостей і станів; розвиває власну самосвідомість. Рівень самооцінки залежить, зокрема, від того, наскільки рівень професійного становлення відповідає вимогам ВНЗ і підприємств, що є базами для проходження виробничої практики.

Перспективи подальших досліджень пов'язані з вивченням окремих видів практики, пошуком інших засобів розвитку професійних якостей майбутніх агрономів, удосконаленням їхньої практичної підготовки в аграрних вищих навчальних закладах.

ЛІТЕРАТУРА

1. Колосок І.О. Методика практичної підготовки майбутніх агрономів з механізації сільськогосподарського виробництва в умовах ВНЗ : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.02 «Теорія та методика навчання» / І.О.Колосок. – К., 2004. – 20 с.

2. Мацишин М.О. Педагогічна технологія професійного становлення майбутніх офіцерів державної прикордонної служби України : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія та методика професійної освіти» / М.О.Мацишин. – Хмельницький, 2007. – 20 с.

3. Орлов В.Ф. Теоретичні та методичні засади професійного становлення майбутніх учителів мистецьких дисциплін : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня доктора пед. наук : спец.13.00.04 "Теорія та методика професійної освіти" / В.Ф.Орлов. – К., 2004. – 44 с.

4. Петрусенко С.Ю. Педагогічні умови професійного становлення молодих учителів у загальноосвітньому навчальному закладі : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія та методика професійної освіти» / С.Ю. Петрусенко. – Одеса, 2009. – 20 с.

5. Довідник кваліфікаційних характеристик професій працівників. – Вип. 2. – Сільське господарство та пов'язані з ним послуги [Електронний ресурс]. – 2007. – Режим доступу: <http://zakon.nau.ua/doc/?uid=1021.1961.0>.

6. Положення про проведення практики студентів вищих навчальних закладів України (затверджено наказом Міністерства освіти України від 8.04.93 № 93 зі змінами, внесеними згідно з наказом Міністерства освіти № 351 від 20.12.94) [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://minagro.kiev.ua/page/?4944>.

7. Посадова інструкція агронома [Електронний ресурс]. – 2008. – Режим доступу: http://www.jobs.ua/ukr/job_description/view/162/.

УДК 378.147:378.38

Набока О.Г.

ВИКОРИСТАННЯ ТЕХНОЛОГІЙ ПОРТФОЛІО У ФАХОВІЙ ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ ЕКОНОМІСТІВ

У статті уточнюється поняття портфоліо, узагальнюються підходи до класифікації його видів, визначаються його основні структурні елементи та вимоги до побудови, а також підкреслюється його провідна роль у фаховій підготовці майбутніх економістів.

Ключові слова: підготовка економістів; портфоліо; технології.

В статье уточняется понятие портфолио, обобщаются подходы к классификации его видов, определяются его основные структурные элементы и требования к построению, а также подчеркивается его ведущая роль в профессиональной подготовке будущих экономистов.

Ключевые слова: подготовка экономистов; портфолио; технологии.

In article the concept of a portfolio is specified, approaches to classification of its kinds are generalized, its basic structural elements and requirements to construction are defined, and also its leading part in vocational training the future economists is emphasized.

Key words: portfolio; preparation of economists; technologies.

Постановка проблеми. На сьогодні основною метою економічної освіти стає не просто сукупність знань, вмінь та навичок, а заснована на них особиста, соціальна та професійна компетентність – уміння самостійно набувати, аналізувати й ефективно використовувати інформацію, вміння раціонально й ефективно жити й працювати у швидкоплинному світі. Тенденції швидкого поновлення виробництва в сучасних умовах зумовлюють високі вимоги, що висуваються до спеціалістів економічного профілю нового покоління, від яких сьогодні вимагають активності, самостійності, нестандартного мислення,

загальної та професійної культури. Для нового типу особистості є значущою наявність творчої самоорганізації й самопрезентації своїх компетентностей на ринку праці та під час здійснення кар'єрного росту.

Перехід від парадигми «освіта на все життя» до парадигми «освіта через усе життя», від «суто знань» до «вмінь і компетенцій» стосується всіх сфер людської діяльності та є актуальною проблемою галузі освіти. Сьогодні в системі освіти відбуваються значні зміни. Насамперед, змінюється філософія освіти, формується новий підхід до навчання, створюється нова культура, яка передбачає переміщення акцентів на знання й уміння, інтеграцію кількісного і якісного оцінювання діяльності, зосередження уваги на самооцінці досягнень. Це дозволяє зробити висновок щодо прогресу в навчанні за результатами, власними зусиллями. Матеріалізованим продуктом такої культури навчання є папка індивідуальних досягнень, або портфоліо.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Ідея портфоліо – суттєвий елемент модернізації освіти в усьому світі. В останні роки вона стає все більш популярною в навчальних закладах нашої країни. Проблемам використання технології портфоліо в навчальному процесі вищих навчальних закладів присвятили свої праці вітчизняні й зарубіжні автори, а саме: Я. Бельмаз, О. Бояринцева, С. Блинова, І. Возвишаєва, О. Григор'єва, Ю. Зоря, В. Завіна, М. Кадемія, О. Насирова, Т. Ніфонтова, Т. Новікова, О. Свет та ін.

Формулювання цілей статті. Ураховуючи актуальність проблеми використання технології портфоліо під час професійної підготовки майбутніх економістів, розуміємо мету даної статті в уточненні поняття портфоліо, узагальненні підходів до класифікації його видів, визначенні його основних структурних елементів і вимог до побудови.

Виклад основного матеріалу дослідження. Ідея застосування портфоліо як технології аутентичного оцінювання в школі виникла в 80-х роках ХХ століття в країнах Європи. У середині 80-х застосування технології портфоліо на Заході широко розповсюджується й досягає піку в 1995 році. Ідея портфоліо стає популярною в США, Канаді, Японії. Зарубіжна педагогіка визначає портфоліо як «колекцію робіт і досягнень учня, яка демонструє його зусилля, прогрес і досягнення в різних галузях» [5].

На сьогодні використовують велику кількість дефініцій поняття «портфоліо». Більшість із них співвідносять зі сферою освіти й пов'язують із використанням методу портфоліо в практико-результативній діяльності. Портфоліо поєднує в собі водночас форму, процес організації й технологію роботи з навчально-методичними матеріалами, що застосовуються для демонстрації, аналізу й оцінки результатів професійної діяльності.

Проаналізувавши визначення технології портфоліо, надані зарубіжними й вітчизняними вченими та педагогами, можна виокремити кілька основних:

- портфель індивідуальних освітніх досягнень – це колекція різних матеріалів, які можуть продемонструвати досягнення студентів у найрізноманітніших галузях;

- портфоліо доповнює різноманітні контрольні засоби, спрямовані, як правило, на перевірку репродуктивного рівня засвоєння інформації, фактологічних й алгоритмічних знань і вмінь, охоплюючи і державний іспит, і дипломний проект (роботу) тощо;

- портфоліо дозволяє враховувати результати студентів у різних видах діяльності – навчальній, науковій, соціальній, комунікативній тощо, і є важливим елементом практико-орієнтованого, діяльнісного підходу до навчання.

Використання технології портфоліо під час професійної підготовки майбутніх економістів допомагає розв'язувати важливі педагогічні завдання: підтримувати високу навчальну мотивацію студентів; заохочувати їх активність і самостійність, розширювати можливості навчання й самонавчання; розвивати навички рефлексивної й оцінної (самооцінної) діяльності студентів; формувати вміння вчитися — ставити цілі, планувати й організовувати власну навчальну діяльність [2]. За характером і структурою репрезентованих у портфоліо матеріалів розрізняють його кілька типів.

1. Портфоліо документів. Це тека сертифікованих індивідуальних освітніх досягнень. У якості документів, наявних у даній теці, можуть розглядатися дипломи, грамоти олімпіад або конкурсів, посвідчення або сертифікати про отримання додаткових освітніх навичок у гуртках, секціях або на курсах. Кожний сертифікований документ, відповідно до свого балу, може бути важливим. Портфоліо цього типу не надає повного уявлення про досягнення студента і не розглядає процес його індивідуального розвитку, про різноманітність його творчої активності, його навчального стилю, інтересів тощо.

2. Портфоліо робіт. Цей тип портфоліо усуває окремі недоліки попереднього типу і є сукупністю різноманітних творчих, розрахункових і проектних, дослідницьких робіт студента, описом і документальним підтвердженням форм і напрямків його навчальної та творчої активності. Портфоліо цього типу створює широке уявлення про динаміку навчальної та творчої активності учня, спрямованості його інтересів, характер професійної підготовки. Тека, що створюється в даному типі портфоліо відповідно до навчальної дисципліни й виду діяльності, може містити такі матеріали: звіт із дослідницьких робіт і реферати; щоденник відвідування факультативних занять і навчальних курсів; звіти щодо проходження різноманітних практик; грамоти або щоденник участі в предметних олімпіадах і конкурсах, конференціях і навчальних семінарах.

3. Портфоліо відгуків. Цей тип портфоліо охоплює характеристики ставлення учня до різноманітних видів діяльності, наданих одногрупниками, кураторами, викладачами, керівниками практик і дипломних проектів, а також характеристики, що містять самооцінку й самоаналіз конкретної діяльності студента. Цей варіант має певні обмеження, пов'язані зі складністю добору інформації від осіб, не пов'язаних з навчальним процесом, а також від

одногрупників. Портфоліо може бути репрезентовано у вигляді текстів висновків, рецензій, відгуків, резюме, есе, рекомендаційних листів [3].

4. Портфоліо процесу демонструє, як розвивалися вміння й навички, що дозволяють оволодіти основною майстерністю. Додатково даний тип портфоліо дозволяє рефлексувати процес навчання, охоплюючи використання журналів, які фіксують ці результати, посібники й форми метакогнітивного процесу.

5. Цікавим різновидом портфоліо є паспорти або сертифікати кар'єри, у яких особлива увага приділяється оцінюванню стрижневих компетенцій. Сертифікати кар'єри містять таку інформацію: відомості щодо етапів освіти, трудової діяльності, громадської роботи, про отримані дипломи, сертифікати, нагороди, щодо подальших перспектив навчання; профіль допрофесійної компетентності; результати тестування академічних знань, отриманих за період навчання [4].

6. Електронне портфоліо – це сукупність студентських робіт, зібраних із застосуванням електронних засобів і носіїв, репрезентованих у вигляді або компакт-дисків у формі CD-ROM/DVD (електронне портфоліо), або у вигляді web-сайту (онлайн-портфоліо). В електронній формі зручніше зберігати й редагувати текстові й аудіовізуальні файли. У розвинутих країнах (США, країнах ЄС, Австралії, Японії тощо.) портфоліо використовуються як на ринках вакансій з метою оцінки персоналу під час прийому на роботу, так і в галузі професійної освіти.

Окреслені типи й класифікація дозволяють зробити висновок щодо того, наскільки широко технологію портфоліо впроваджено в освітню практику. До портфоліо, що формується, висуваються такі вимоги: системність і регулятивність самомоніторингу, вірогідність, об'єктивність, спрямованість автора на самовдосконалення, структуризація матеріалів, логічність і лаконічність усіх письмових пояснень, акуратність й естетичність оформлення, цілісність, тематична завершеність наданих матеріалів, наочність результатів роботи, технологічність. Зміст портфоліо залежить від конкретних цілей навчання. Кожен елемент портфоліо повинен бути датований, щоб можна було спостерігати за динамікою навчального прогресу. Під час оформлення портфоліо, на думку Т.Г. Новікової, необхідно охоплювати три обов'язкових елементи: супровідний лист власника з описом мети, призначення і стислою опису даного документа; зміст портфоліо з перерахуванням його основних компонентів; самоаналіз і погляд на майбутнє [3].

Портфоліо в мінімізованому варіанті містить такі пункти: професійно складене резюме, що відповідає сучасним вимогам, і автобіографію; список засвоєних навчальних курсів за основною сферою діяльності й пов'язаних із нею галузей знань, враховуючи додаткову спеціалізацію, тренінги, спеціалізовані семінари й майстер-класи провідних викладачів; список позанавчальних заходів і посад, де на практиці застосовуються навички лідерства (наприклад, староста групи, керівник наукової студентської групи, куратор молодшекурсників тощо); опис кар'єрного потенціалу й готовності до

кар'єри в межах надбання навичок і досвіду; рекомендації провідних викладачів, керівників курсових проектів, дипломних робіт, виробничих практик.

Портфоліо може складатися з інваріантної частини (комплекту документів, розробленого викладачем) й варіативної частини (комплекту документів, розробленого самостійно студентом й узгодженого з експертною групою).

Інваріантна частина портфоліо містить такі документи: домашні роботи; результати поточних письмових робіт, підсумкових контрольних робіт, тестів; результати групової роботи: опис навчально-дослідницького завдання, у розв'язанні якого брав участь студент, чернетки, схеми; обов'язкові індивідуальні роботи; блок-схеми, таблиці; коментарі з кожного виду роботи; рефлексія своєї діяльності; заповнені студентом анкети; оцінка експертів [1].

Варіативна частина портфоліо може бути одним документом, запропонованим студентом самостійно або дібраним ним із такого переліку документів: питання, що виникають під час роботи; формулювання й обґрунтування цілей майбутнього навчання; робота над помилками; індивідуальний проект.

Портфоліо слугує динамічному процесу осмислення студентами своїх можливостей, проектування й окреслення шляхів реалізації поетапних життєвих і навчально-професійних планів і позитивної зміни особистості, підвищенню ефективності взаємодії з науковими керівниками, викладачами, кураторами у ВНЗ під час навчання, а також із потенційними роботодавцями по закінченню вищого навчального закладу.

Навчально-професійний портфоліо може містити такі документи: професійно складене резюме, що відповідає сучасним вимогам; список засвоєних навчальних курсів за основною сферою діяльності й пов'язаних із нею галузей знань, враховуючи додаткову спеціалізацію, тренінги, спеціалізовані семінари й майстер-класи провідних викладачів; список позанавчальних заходів і будь-яких посад, де на практиці застосовуються навички лідерства (наприклад, староста групи, керівник наукової студентської групи, куратор молодшекурсників тощо); опис кар'єрного потенціалу й здатності до кар'єри в межах набутих навичок і досвіду; рекомендації провідних викладачів, керівників курсових проектів, дипломних робіт, виробничих практик; тексти доповідей на науково-практичних конференціях; відтиски статей у професійних журналах; звіти й відгуки про проходження виробничих практик; грамоти й подяки за участь у семінарах, форумах, конференціях; випускна кваліфікаційна й курсова роботи; сертифікати за успішне засвоєння тренінгових і навчальних програм; свідоцтво про отримання іменних стипендій (губернаторської, президентської тощо); рекомендаційні листи від викладачів і кураторів; свідоцтво про занесення на Дошку пошани ВНЗ.

Складений нами алгоритм формування портфоліо допомагає студентам уявити послідовність своїх дій, активізувати роботу з його створення. Цей алгоритм складається з таких етапів [1]: вивчення студентом інструкцій,

пам'яток зі створення портфоліо, складання робочого портфоліо протягом семестру (усі результати самостійної навчально-пізнавальної діяльності з предмета), відбір документів в оцінювальне портфоліо згідно з вимогами до змісту й параметрами їх відбору в портфоліо, оформлення портфоліо, обговорення портфоліо в навчальній групі в режимах «студент — студент», «викладач — студент», оцінювання портфоліо, що використовується для поточної атестації, використання портфоліо студентом у своїй подальшій роботі.

Окреслюючи деякі підходи до оцінювання портфоліо, необхідно відзначити, що цей процес залежить насамперед від того, з якою метою опрацьовується портфоліо. Основними критеріями оцінювання ми вважаємо надійність, валідність і корисність інформації. Для оцінювання портфоліо можна використовувати такі критерії: оригінальність презентації ідеї; виконання роботи високого рівня складності; наявність елементів власного дослідження; всебічне розуміння проблеми; гідне забезпечення ресурсами й обґрунтоване використання матеріалів; вміння чітко й аргументовано викладати свою думку під час доповіді й при відповідях на питання; використання графіків, таблиць, діаграм, фотографій під час презентації матеріалів [4].

Висновки з дослідження і перспективи подальших розвідок. Отже, портфоліо формує вміння навчатися, тобто ставити цілі, планувати й організовувати власну навчальну діяльність; сприяє індивідуалізації навчання; формує додаткові передумови й можливості для успішної соціалізації; допомагає планувати й конструювати освітню діяльність з метою отримання конкретного продукту.

Ведення студентами індивідуальних портфоліо під час навчання у ВНЗ дозволяє: відобразити ступінь творчої активності студента під час вивчення різноманітних тем, розділів або дисциплін; простежити індивідуальний прогрес студента, що відбувався під час навчання; підтримувати і стимулювати навчальну мотивацію студента; заохочувати активність і самостійність; розширювати можливості навчання й самоосвіти; розвивати навички рефлексивної діяльності й здатність до антиципації; Окрім того, під час професійної підготовки майбутніх економістів портфоліо є ефективним засобом розвитку кар'єри, дозволяє роботодавцю легко переглянути рівень підготовки й весь спектр вмінь і здібностей кандидата, створює умови для прийняття оптимального кадрового рішення. Професійно складений портфоліо допоможе випускнику привернути увагу роботодавця й підкреслити його конкретні переваги в порівнянні з іншими претендентами, бо фіксує всі досягнення студента.

ЛІТЕРАТУРА

1. Григорьева О.Ю. Реализация технологии «портфолио» в процессе подготовки мастера профессионального обучения / О.Ю. Григорьева // Среднее профессиональное образование. – 2010. – № 5. – С. 36-38.

2. Никулина Т.В. Система оцениваний учебных достижений школьников в области правовой подготовки через создание рефлексивного портфолио / Т.В. Никулина, Т.Н. Шацкова // Образование в современной школе. – 2005. – № 8. – С. 24.

3. Новикова Т.Г. Построение различных моделей портфолио / Т.Г. Новикова, А.С. Прутченков, М.А. Пинская // Методист. – 2005. – №1. – С. 28.

4. Тавстуха О.Г. Технология портфолио как средство аутентичного оценивания учащихся в учреждении дополнительного образования / О.Г. Тавстуха, А.Н. Моисеева, А.А. Муратова // Омский научный вестник. Серия : Психологические и педагогические науки. – 2008. – № 2 (66). – С. 100-104.

5. Mindful School Portfolio connection, Burke, Fogherty, IRI / Skylight Publication (1994).

НАШІ АВТОРИ

Амеліна Світлана Миколаївна	доктор педагогічних наук, завідувача кафедрою філології Дніпропетровського державного університету
Бербец Віталій Васильович	доцент кафедри теорії та методики трудового і професійного навчання УДПУ імені Павла Тичини
Бобилева Яна В'ячеславівна	кандидат педагогічних наук, старший викладач Слов'янського державного педагогічного університету (СДПУ)
Борисов Вячеслав Вікторович	доктор педагогічних наук, професор кафедри педагогіки і методики технологічної підготовки СДПУ
Борисова Світлана Володимирівна	кандидат педагогічних наук, доцент кафедри швейних та харчових технологій СДПУ
Борщов Сергій Миколайович	кандидат наук з фізичного виховання і спорту, доцент кафедри теоретичних методичних основ фізичного виховання і реабілітації СДПУ
Будаговська Олена Ігорівна	асистент кафедри соціально-гуманітарних дисциплін Донецького інституту ринку та соціальної політики
Горбасенко Сергій Олександрович	аспірант кафедри педагогіки СДПУ
Григоренко Валерій Григорович	доктор педагогічних наук, професор кафедри теоретичних, методичних основ фізичного виховання і реабілітації СДПУ
Григоренко Григорій Валерійович	асистент кафедри методики викладання спортивно- педагогічних дисциплін СДПУ
Зубань Валерія Юріївна	студентка 5 курсу магістратури факультету фізичного виховання СДПУ
Іванченко Леонід Петрович	старший викладач кафедри теоретичних, методичних основ фізичного виховання і реабілітації СДПУ
Кицько Павло Павлович	аспірант кафедри педагогіки Полтавського національного педагогічного університету імені В.Г. Короленка
Коношенко Наталія Анатоліївна	Здобувач кафедри педагогіки СДПУ
Курбатова Юлія Володимирівна	старший викладач Дніпропетровського державного університету
Лихолат Олена Віталіївна	кандидат педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри швейних і харчових технологій СДПУ
Набока Ольга Георгіївна	кандидат педагогічних наук, доцент, декан факультету економіки і управління СДПУ
Осадченко Інна Іванівна	докторант Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини

Посторонко Анатолій Іванович	кандидат технічних наук, доцент кафедри хімічної технології неорганічних речовин Української інженерно-педагогічної академії, м. Слов'янськ
Сидоренко Віктор Костянтинівич	доктор педагогічних наук, професор, член-кор. НАПН України, завідувач кафедри Національної академії біоресурсів і природокористування України, м. Київ
Смиренський Володимир Миколайович	кандидат педагогічних наук, доцент кафедри музики і хореографії СДПУ
Стешенко Володимир Васильович	доктор педагогічних наук, завідувач кафедри педагогіки та методики технологічної підготовки СДПУ
Хорунжа Ольга Володимирівна	асистент кафедри іноземної мови СДПУ
Цибулько Людмила Григорівна	доцент кафедри педагогіки СДПУ
Цибулько Людмила Федорівна	старший викладач кафедри іноземних мов СДПУ
Червонецький Володимир В'ячеславович	доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри практики іноземних мов Східноукраїнського національного університету імені Володимира Даля, м. Луганськ
Щелкунов Анатолій Алексеевич	кандидат наук з фізичного виховання і спорту, доцент кафедри методики викладання спортивних педагогічних дисциплін СДПУ
Щелкунова Ганна Олексіївна	асистент кафедри методики викладання спортивних педагогічних дисциплін СДПУ
Щелкунова Марія Олегівна	асистент кафедри методики викладання спортивних педагогічних дисциплін СДПУ
Юрженко Володимир Васильович	кандидат педагогічних наук, доцент, докторант Інституту педагогіки НАПН України, м. Київ

ЗМІСТ

Юрженко В.В.

ТЕОРЕТИЧНИЙ КОНТЕКСТ ЗМІСТУ І СТРУКТУРИ ОСВІТНЬОЇ ГАЛУЗІ
"ТЕХНОЛОГІЯ" В ОСНОВНІЙ ШКОЛІ Й КАТЕГОРІЇ БЕЗПОСЕРЕДНЬО З
НИМ ЗВ'ЯЗАНІ..... 3

Борисов В.В., Бобилева Я.В.

КУЛЬТУРОЛОГІЧНИЙ ПІДХІД ДО ПРОЕКТУВАННЯ ЗМІСТУ
ТЕХНОЛОГІЧНОЇ ОСВІТИ..... 12

Бербец В.В.

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ПЕРЕДУМОВИ ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ
СТАРШОКЛАСНИКІВ ДО МАЙБУТНЬОЇ ТРУДОВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ 20

Стешенко В.В.

ІННОВАЦІЙНИЙ ПІДХІД ДО ОРГАНІЗАЦІЇ ЛАБОРАТОРНИХ РОБІТ У
ПРОФЕСІЙНІЙ ПІДГОТОВЦІ СТАРШОКЛАСНИКІВ З «АВТОТРАКТОРНОЇ
СПРАВИ»..... 26

Григоренко В.Г.

ЗМІСТ ПЕДАГОГІЧНИХ ПРИНЦИПІВ СТРУКТУРУВАННЯ
ІНТЕРАКТИВНИХ ВИХОВНИХ ТЕХНОЛОГІЙ ОСОБИСТІСНО
ОРІЄНТОВАНОГО ФОРМУВАННЯ КУЛЬТУРИ ЗДОРОВ'Я В УЧНІВ
ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОЇ ШКОЛИ 32

Григоренко Г.В.

ІСТОРИЧНО-КУЛЬТУРОЛОГІЧНІ ТА НАУКОВО-ПЕДАГОГІЧНІ АСПЕКТИ
РОЗРОБКИ ВИХОВНИХ ТЕХНОЛОГІЙ ОСОБИСТІСНО ОРІЄНТОВАНОГО
ФОРМУВАННЯ КУЛЬТУРИ ЗДОРОВ'Я В УЧНІВ ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОЇ
ШКОЛИ 41

Коношенко Н.А.

ПРОФІЛАКТИКА ДЕВІАНТНОЇ ПОВЕДІНКИ ШКОЛЯРІВ ЗАСОБАМИ
ОБРАЗОТВОРЧОГО МИСТЕЦТВА В УМОВАХ РЕАБІЛІТАЦІЙНОГО
ЦЕНТРУ 48

Червонецький В.В.

РОЛЬ БАТЬКА В СУЧАСНОМУ СІМЕЙНОМУ ВИХОВАННІ ЗАХІДНОЇ
ЄВРОПИ..... 53

Борисова С.В.

ФОРМУВАННЯ В МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ТЕХНОЛОГІЙ УЯВЛЕННЯ ПРО
ПОЛІКУЛЬТУРНІСТЬ СВІТУ ПРИ ВИВЧЕННІ БІСЕРНОГО РУКОДІЛЛЯ... 60

Горбасенко С.О.

ЕКОНОМІЧНА СКЛАДОВА ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ТЕХНОЛОГІЙ	67
<i>Лихолат О.В.</i>	
КОНЦЕПТУАЛЬНІ ОСНОВИ СПЕЦІАЛІЗАЦІЇ «ОСНОВИ ДОМАШНЬОГО ГОСПОДАРЮВАННЯ» У ПІДГОТОВЦІ ВЧИТЕЛЯ ТЕХНОЛОГІЇ	73
<i>Смиренський В.М.</i>	
СТЕРЕОТИПНА ТА ІМПРОВІЗАЦІЙНА СКЛАДОВІ У ТВОРЧІЙ ДІЯЛЬНОСТІ ПЕДАГОГА.....	80
<i>Сидоренко В.К.</i>	
ФОРМИ ТА НАПРЯМИ ОРГАНІЗАЦІЇ ПРОДУКТИВНОЇ ПРАЦІ УЧНІВ У ПЕДАГОГІЧНІЙ СПАДЩИНІ В.О. СУХОМЛИНСЬКОГО	84
<i>Посторонко А.І.</i>	
УДОСКОНАЛЕННЯ САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ СТУДЕНТІВ ПРИ ВИВЧЕННІ ФАХОВИХ ДИСЦИПЛІН.....	90
<i>Осадченко І.І.</i>	
ТЕХНОЛОГІЧНА СКОМПОЗОВАНОСТЬ ТЕХНОЛОГІЇ СИТУАЦІЙНОГО НАВЧАННЯ.....	96
<i>Будаговська О.І.</i>	
ФІЛОСОФСЬКО-ПЕДАГОГІЧНІ ПОГЛЯДИ НА ПРОБЛЕМИ ОСВІТИ В ПЕДАГОГІЦІ РОСІЇ ТА УКРАЇНИ (КІНЕЦЬ ХХ – ПОЧАТОК ХХІ СТОЛІТТЯ)	102
<i>Амеліна С.М.</i>	
ОСОБЛИВОСТІ ДУАЛЬНОЇ СИСТЕМИ ВИЩОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ У НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ НІМЕЧЧИНИ	107
<i>Цибулько Л.Г., Цибулько Л.Ф.</i>	
ОСОБЛИВОСТІ СИСТЕМИ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ ШВЕЙЦАРІЇ	112
<i>Цибулько Л.Г.</i>	
ЖИТТЄВЕ САМОВИЗНАЧЕННЯ ОСОБИСТОСТІ ЯК ПСИХОЛОГО- ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА	117
<i>Хорунжа О.В.</i>	
ЩОДО СТАНУ СФОРМОВАНОСТІ МОРАЛЬНИХ ЯКОСТЕЙ СТУДЕНТІВ ПЕДАГОГІЧНОГО УНІВЕРСИТЕТУ	121
<i>Іванченко Л.П.</i>	

НАУКОВО-ПРАКТИЧНІ ОСНОВИ АЛГОРИТМІЗАЦІЇ УРОКІВ ФІЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ В ЗАГАЛЬНООСВІТНІЙ ШКОЛІ ЯК ТЕХНОЛОГІЧНИЙ ПІДХІД ДО СТРУКТУРУВАННЯ ЇХ ЗМІСТУ	128
<i>Щелкунов А.А., Щелкунова А.А., Щелкунова М.О.</i>	
СИСТЕМА СПОРТИВНОГО ОТБОРА ЮНЫХ ЛЕГКОАТЛЕТОВ	139
<i>Борцов С.М., Зубань В.Ю.</i>	
МІЖСОБИСТІСНЕ СПІЛКУВАННЯ ТРЕНЕРА ЗІ СПОРТСМЕНОМ	144
<i>Кицько П.П.</i>	
ФІЗИЧНЕ ВИХОВАННЯ В КОНТЕКСТІ ГУМАНІСТИЧНОЇ ІДЕЇ ВСЕБІЧНОГО РОЗВИТКУ ОСОБИСТОСТІ	149
<i>Борцов С.М., Остоплець І.Ю.</i>	
ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ СПРИЯТЛИВОГО ПСИХОЛОГІЧНОГО КЛІМАТУ Й МІЖСОБИСТІСНИХ СТОСУНКІВ У БАСКЕТБОЛЬНІЙ КОМАНДІ	159
<i>Курбатова Ю.В.</i>	
РОЗВИТОК ПРОФЕСІЙНИХ ЯКОСТЕЙ МАЙБУТНІХ АГРОНОМІВ У ПРОЦЕСІ ВИРОБНИЧОЇ ПРАКТИКИ	164
<i>Набока О.Г.</i>	
ВИКОРИСТАННЯ ТЕХНОЛОГІЇ ПОРТФОЛІО У ФАХОВІЙ ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ ЕКОНОМІСТІВ	170
НАШІ АВТОРИ	177

Наукове видання

**ПРОБЛЕМИ ТРУДОВОЇ І ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ
Науково-методичний збірник
Випуск 15**

Відповідальний за випуск: С.М. Швидкий

Редактори: О.І. Сушко, М.Т. Малюта

**За достовірність фактів, дат, назв тощо відповідають автори
Редколегія не завжди поділяє погляди авторів робіт**

**Збірник включено до Переліку № 3 наукових фахових видань
України, в яких можуть публікуватися результати дисертаційних робіт
(Додаток до Постанови ВАК № 3-05/11 від 10.11.99)**

**Слов'янський державний педагогічний університет
84116, вул. Г. Батюка, 19**



Підприємець Маторін Б.І.

**Свідоцтво про внесення суб'єкта видавничої справи до
Державного реєстру видавців, виготівників і
розповсюджувачів видавничої продукції ДК №3141, видане**

**Державним комітетом телебачення та радіомовлення України від
24.03.2008 р.**

**Підписано до друку 15.12.2010 р.
Формат 60x84 1/16. Ум. др. арк. 13,0.
Зам. № 197. Тираж 200 прим.**

**84116, м. Слов'янськ, вул. Г. Батюка, 19.
Тел./факс +38 06262 3-20-99
E-mail: matorinb@ukr.net**